

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours

Professeur.e des écoles

Titre du mémoire

*L'enseignement des langues étrangères
dans une classe à double niveau en
France et en Écosse*

Présenté par **GOMIERO Mélanie**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Gobbé-Mevelléc Euriell	Nom, prénom : Marty-Masson Guilaine
Statut : MCF, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, LLA-CREATIS, Université Toulouse Jean Jaurès	Statut : formatrice français

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Marty-Masson Guilaine	Présidente
Gobbé-Mevelléc Euriell	

Soutenu le

16 / 06 / 2023



inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ

PROFESSEUR.E DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Mélanie GOMIERO

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : L'enseignement des langues étrangères dans une classe à double niveau en France et en Écosse

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'oeuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
<http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à CAHORS, le 28 / 05 / 2023,

Signature de l'étudiant.e



SOMMAIRE

<i>Introduction</i>	6
1. L'enseignement des langues étrangères en France et en Écosse dans les classes à double niveau dans les écoles primaires	9
<i>I. L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en France et en Écosse</i>	9
<i>II. Les programmes scolaires en France et en Écosse à l'école primaire</i>	15
2. Les enjeux de la classe à double niveau	18
<i>I. L'organisation spatiale de la classe</i>	18
<i>II. Les difficultés</i>	19
<i>III. Les avantages</i>	21
<i>IV. Enseigner dans une classe à double niveau : le cas de l'anglais</i>	22
3. Les différents outils pédagogiques utilisés par les professeurs des écoles pour enseigner les langues	23
<i>I. Les comptines et chansons</i>	24
<i>II. Les albums pour la jeunesse</i>	28
<i>III. Les jeux d'apprentissage</i>	30
4. Le recueil de données	34
<i>I. Explications sur le recueil de données</i>	34
A. Contextualisation	34
B. Le protocole	35
C. La grille d'observation, partie « enseignant »	35
D. La grille d'observation, partie « classe »	41
<i>II. Le recueil de données en Écosse</i>	42
A. Contextualisation	42
B. Observations	45
1. Classe n°1 : français	45
2. Classe n°2 : français	50
3. Classe n°2 : italien	53
4. Classe n°2 : gaélique	57

5. Classe n°3 : français	60
C. Résultats	62
<i>III. Le recueil de données en France</i>	<i>65</i>
A. Contextualisation	65
B. Observations	66
1. Classe n°1 : anglais.....	66
2. Classe n°2 : anglais.....	71
C. Résultats	73
5. Croisement des observations	75
I. Les outils pédagogiques	75
II. La différenciation.....	77
III. La prononciation.....	78
IV. L'autonomie et l'entraide.....	78
V. Les interactions élèves-élèves.....	79
VI. Les interactions enseignant-élèves	79
VII. Le rapport des enseignants aux langues étrangères	80
VIII. La gestuelle et le rythme	80
IX. Les rituels et traces écrites.....	81
Conclusion	82
<i>BIBLIOGRAPHIE</i>	<i>84</i>
<i>ANNEXES.....</i>	<i>91</i>
<i>Table des figures.....</i>	<i>136</i>

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu Euriell Gobbé-Mévellec et Guilaine Marty-Masson, mes encadrantes, pour leurs conseils et leurs encouragements durant ces deux années de rédaction.

Je remercie en second lieu les enseignants et les enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe et qui ont pris le temps de répondre à mes questions pour mon recueil de données, ainsi que les élèves pour leur participation.

Je remercie également mes amies pour leur précieux soutien, leur écoute et leurs suggestions.

Introduction

D'un côté de la Manche se trouve la France, un pays faisant partie de l'Union Européenne. De l'autre côté se trouve l'Écosse, une des quatre nations composant le Royaume-Uni. La reine Anne signa l'Acte d'Union en 1707, il unifia politiquement le royaume d'Écosse au Royaume d'Angleterre sous un seul royaume, le Royaume-Uni de Grande Bretagne. Cependant, plusieurs siècles plus tard, les Écossais revendiquent de nouvelles libertés. Fabien Jeannier¹ rappelle qu'il y a un « fort sentiment d'identité nationale en Écosse » et c'est en 1997 que Tony Blair, alors Premier Ministre du Royaume-Uni met en place un référendum de dévolution. En 1999, le Parlement écossais se réunit pour la première fois. Le système scolaire écossais devient alors différent du système scolaire anglais. Au niveau des programmes scolaires, nous parlons de *Curriculum for Excellence* en Écosse tandis que c'est un *National Curriculum* que nous trouvons en Angleterre. En effet, la dévolution du pouvoir au Royaume-Uni fait que chaque nation possède son propre gouvernement ainsi que son propre parlement qui prennent des décisions pour certains domaines comme l'éducation, la santé, la justice, l'environnement, l'agriculture, la pêche, le logement ainsi que le tourisme et la culture. Il y a donc un transfert de pouvoirs du gouvernement central britannique qui se trouve à Westminster à un gouvernement régional en Écosse depuis le Scotland Act de 1998. La France et l'Écosse forment « la plus vieille alliance du monde »² comme l'a déclaré Charles de Gaulle³. Pourtant, ces deux entités ont un système scolaire bien distinct qui découle de leur Histoire et de leur situation géographique.

Afin d'étudier des systèmes scolaires à l'école primaire, les deux systèmes doivent avoir des caractéristiques semblables mais avec des spécificités propres à chacun dans le but de soulever des points divergents et convergents. Nous allons particulièrement nous intéresser à l'apprentissage des langues étrangères. « La langue française et la langue anglaise partagent le statut de *lingua franca* : l'anglais prédomine dans les langues

¹ JEANNIER, Fabien. Écosse : nationalisme, immigration et retour des frontières. *Politique étrangère*. 2018/1, pp.89 à 101.

² Traité de l'Auld Alliance, signé à Paris en 1295.

³ Phrase prononcée le 23 juin 1942 lors de l'inauguration de la Scottish Free French House, résidence officielle du consul général de France à Edimbourg.

étrangères étudiées en France, alors que le français est la langue étrangère la plus enseignée en Écosse. » comme le souligne Norah McElhinney Leroy⁴.

L'école primaire en Écosse dure sept ans. Elle commence avec le *Primary 1*, puis le *Primary 2*, le *Primary 3* et ainsi de suite jusqu'au *Primary 7*. Nous nommerons ces classes *P1*, *P2*, *P3*, *P4*, *P5*, *P6* et *P7* dans ce mémoire. En revanche, l'école primaire dure huit ans en France et elle est divisée en deux parties : la Petite Section, la Moyenne Section et la Grande Section forment la Maternelle et les CP, CE1, CE2, CM1 et CM2 forment l'école élémentaire. L'enseignement des langues étrangères commence dès l'école primaire en France et en Écosse.

Nous allons dans ce mémoire nous intéresser à l'enseignement des langues étrangères en France et en Écosse dans les classes à double niveau en élémentaire.

En tant que future enseignante ayant effectué des stages uniquement dans des classes à double niveau, il m'est apparu intéressant de relever les points communs et les différences qu'il peut y avoir dans l'enseignement d'une langue étrangère notamment au sein d'une classe à double niveau car celle-ci a un fonctionnement et une dynamique différente d'une classe présentant un niveau unique.

Une classe est un « ensemble d'élèves groupés selon les différents degrés d'études » (*Le Robert*), elle est aussi « une réunion d'élèves formant un groupe distinct sous la conduite d'un maître, correspondant à un certain degré d'enseignement au-dessus et au-dessous duquel se trouvent d'autres classes. » (L'Institut Français de l'Éducation)⁵. Une classe à double niveau ou multiniveau est une classe qui réunit plusieurs degrés d'enseignement et où les élèves n'ont donc pas le même âge, ni le même niveau d'apprentissage.

⁴ MCELHINNEY LEROY, Norah. *Teacher educator commitment to early Modern Foreign Language (MFL) teaching and learning in the education systems of England, France and Scotland*. Thèse de Doctorat Sciences de l'Éducation. Bordeaux : Université de Bordeaux, 2018, pp.19.

⁵ L'Institut Français de l'Éducation <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2345>.

Selon les données statistiques publiées par le gouvernement écossais⁶ et le Ministère de l'Éducation Nationale⁷ en 2021, il y aurait une proportion non négligeable de classe à double niveau en Écosse (24,7%) et en France (44,9%) .

	Écosse	France
Nombre d'élèves en école primaire	390 313	6 528 000
Nombre moyen d'élèves par classe	23,2	21,9
Nombre d'enseignants dans le primaire	25 807	397 700
Pourcentage de classe double	24,7 %	44,9 %

Comment les professeurs des écoles en France et en Écosse enseignent-ils les langues étrangères dans une classe à double niveau ? Quelles sont les spécificités du double niveau ? Quels sont les outils pédagogiques les plus utilisés par les enseignants lorsqu'ils enseignent une langue étrangère et comment les utilisent-ils ? L'enseignement des langues étrangères dans une classe à double niveau est-il le même en France qu'en Écosse ?

Nous avons comme hypothèse que le double niveau est différent d'une classe unique car son fonctionnement diffère sur plusieurs points, notamment sur l'organisation de la classe : que ce soit le placement des élèves, l'organisation des différentes disciplines, la différenciation d'un outil donné lorsqu'une même discipline est travaillée en même temps. Mais aussi sur le temps qui est alloué aux élèves, car il y a deux niveaux, le temps d'attention pour un niveau est donc moins conséquent que si la classe était formée d'un seul niveau. Nous pensons aussi que les professeurs des écoles utilisent différents outils pédagogiques pour enseigner les langues étrangères, mais que ce sont souvent les mêmes outils qu'ils exploitent. L'enseignement des langues étrangères dans une classe à double niveau en France et en Écosse est certainement différent de par sa structuration mais les outils utilisés sont sans doute semblables.

⁶ SCOTTISH GOVERNMENT [consulté le 04/05/2022] Disponible sur le Web <https://www.gov.scot/collections/school-education-statistics/>.

⁷ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE [consulté le 04/05/2022] Disponible sur le Web <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2021-324545#:~:text=2%20375%20000%20en%20pr%C3%A9sentation,334%20200%20dans%20le%20public.>

Dans un premier temps, nous comparerons l'évolution de l'enseignement des LVE en France et en Écosse. Puis nous examinerons le fonctionnement d'une classe à double niveau et les outils pédagogiques utilisés par les enseignants. Dans un second temps, nous présenterons notre recueil de données, d'abord en Écosse, puis en France. Dans ce mémoire, nous nous appuyerons sur différentes séances d'enseignement du français, de l'italien et du gaélique en Écosse et de l'anglais en France. Le recueil de données se fera dans plusieurs classes à double niveau en France et en Écosse durant les enseignements de ces diverses langues.

1. L'enseignement des langues étrangères en France et en Écosse dans les classes à double niveau dans les écoles primaires

I. L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire en France et en Écosse

En France, l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère a d'abord commencé dans les collèges et lycées depuis la circulaire du 12 mars 1838⁸ publié par le ministre de l'instruction publique⁹. Tandis qu'en Écosse, l'apprentissage obligatoire d'une langue étrangère dans les collèges et lycées s'est fait en 1987, donc bien plus tard qu'en France. Cependant, l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire est apparu plus ou moins au même moment. En effet, jusqu'aux années 1980, aucun document officiel français ou écossais n'a parlé d'enseigner les langues étrangères à l'école primaire. Cependant, en 1989, *Education Scotland*¹⁰ a décidé de mettre en place l'enseignement des langues étrangères au primaire. Le *Scottish Office Education and Industry Department* a réalisé une étude sur l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles primaires. Cette étude nommée « *national and regional Modern Languages at*

⁸ DE SALVANDY, Narcisse-Achille, ministre de l'instruction publique, Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique, Tome deuxième, Années 1831-1839, imprimeur de l'université de France, Paris 1865, p.575.

⁹ Nom donné au Ministre de l'Éducation Nationale jusqu'en 1932.

¹⁰ Le Ministre de l'Éducation Nationale en Écosse.

Primary School » (MLPS) a été menée de 1989 à 1995 dans soixante-douze écoles de milieux différents¹¹ : ruraux, urbains, banlieues et zones défavorisées. L'étude s'est déroulée en plusieurs phases d'essais, et les résultats ont permis de constater qu'il est plus facile d'apprendre une langue étrangère en étant enfant. La première phase d'essai était la suivante : des professeurs de langues du secondaire venaient dans les écoles primaires proches de leur établissement pour enseigner le français, l'allemand, l'espagnol ou l'italien aux *Primary 7*. En même temps, d'autres projets régionaux furent créés par les *Councils*¹². L'étude menée s'avérant être une réussite, il fut annoncé en 1993 par l'*Education Secretary* que toutes les écoles primaires écossaises devraient enseigner les langues étrangères à partir du *Primary 6*, avec la perspective que les professeurs des écoles enseigneraient eux-mêmes les langues. Cependant, les enseignants n'étaient pas formés. Alors, le gouvernement a créé une formation de vingt-sept jours (160 heures) sur quatre périodes durant un peu plus d'un an pour qu'un enseignant attiré par établissement apprenne le français, l'allemand ou l'espagnol. Certains professeurs développaient les compétences qu'ils avaient déjà acquises, tandis que d'autres apprenaient la langue. Malheureusement, ce projet n'était pas viable car lorsque le professeur attiré aux langues changeait d'école ou était malade, il n'y avait plus personne dans l'établissement pour enseigner le français, l'allemand ou l'espagnol. Le problème des classes à double niveau a aussi été soulevé, notamment pour les classes de *P5/P6*¹³. Fallait-il leur enseigner à tous une nouvelle langue ou bien faire en sorte de n'enseigner qu'aux élèves de *P6* ?

L'enseignement des langues en élémentaire est également introduit en 1989 en France avec la mise en place là aussi d'une « expérimentation contrôlée ». ¹⁴ Cela permettait aux élèves du CE2 au CM2 des écoles volontaires de se préparer pour l'apprentissage des langues au collège avec des résultats attendus pour 1992. Il fallait donc que les écoles élémentaires et les collèges se mettent d'accord sur une même langue d'enseignement pour assurer la continuité des acquis. Comme en Écosse, c'était

¹¹ TIERNEY, Daniel, ALONSO-NIETO, Laly. Modern languages in the primary school in Spain and Scotland. *Vida Hispánica, the University of Strathclyde*. 2001, pp.9-12.

¹² En Écosse, un *Council* est une municipalité qui agit comme un gouvernement local, il y en a trente-deux au sein de la nation.

¹³ JOHNSTONE Richard. Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*. 2000, Vol 17, Numéro 2, pp.123-143.

¹⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire. *Bulletin Officiel* n°11, 16/03/1989.

généralement des enseignants de collège qui venaient enseigner pendant une à deux heures par semaine plutôt que des professeurs des écoles comme l'indique Sophie Genelot¹⁵. Un programme indicatif est publié dans la circulaire du 19 septembre 1991¹⁶ du Ministère de l'Éducation Nationale mais il n'est toutefois pas rendu obligatoire. Dès 1995, les professeurs des écoles volontaires ont eu l'opportunité de participer au programme « langues vivantes sans frontières »¹⁷. Cela permettait aux élèves de CE1, CM1 et CM2 de découvrir une langue étrangère quotidiennement pendant quinze minutes avec des méthodes audiovisuelles. Une liste de compétences était fournie pour l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais.

Durant la deuxième partie des années 90, la généralisation de l'apprentissage des langues à l'école primaire a donné lieu à de nombreux débats en Écosse. En 1998, le rapport sur l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire publié par le *HMI Standards and Quality Report*¹⁸ a mis en avant plus de points négatifs que positifs. Il en résultait qu'une grande partie des débats s'était focalisée sur l'offre, les processus et le soutien donné aux professeurs, sachant qu'aucune preuve des résultats de la phase de généralisation n'était disponible en termes de ce que les élèves pouvaient réellement faire avec la langue qui leur avait été enseignée. Richard Johnstone¹⁹ souligne que le gouvernement écossais récoltait des données pour créer des objectifs appropriés en langue et un programme réalisable sachant que la continuité entre le primaire et le secondaire à la fin des années 1990 et au début des années 2000 était un gros problème. En effet, quatre langues pouvaient être enseignées dès l'école primaire : le français, l'espagnol, l'allemand et l'italien. Dans un collège, il y a des élèves en provenance de plusieurs écoles primaires. Si par exemple ce collège proposait l'enseignement du français et de l'espagnol mais que dans l'école primaire A le français était enseigné, dans l'école primaire B c'était l'espagnol et dans l'école primaire C c'était l'allemand. Alors, les élèves de l'école

¹⁵ GENELOT, Sophie. L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais. *Les cahiers de l'Iredu*. 1995, n°58.

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire : orientations pédagogiques. *Bulletin Officiel* n°32, 19/09/1991.

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Orientations pédagogiques et modalités de mise en œuvre : organisation de l'année scolaire 1995-1996. *Bulletin Officiel* n°19 11/05/1995.

¹⁸ JOHNSTONE Richard, CAVANI Jane, LOW Lesley, et MCPAKE Joanna. *Assessing modern languages achievement: A Scottish pilot study of late primary and early secondary*, 2000. P.8-9.

¹⁹ JOHNSTONE Richard. Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*. 2000, Vol 17, Numéro 2, pp.123-143.

primaire C n'auraient pas de continuité au niveau de l'apprentissage des langues étrangères, contrairement aux élèves des écoles primaires A et B. Mettre en place l'enseignement des langues dans les écoles primaires en Écosse a été compliqué et les professeurs des écoles ont dû créer leurs propres enseignements sans réel programme à suivre jusqu'à la création du *Curriculum for Excellence Modern Languages : experiences and outcomes* en 2010. Cela a causé de grandes différences entre les écoles et il y a eu de nombreux débats sur la place de la lecture et de l'écriture d'une langue étrangère.

En 2002, l'enseignement des langues étrangères a été inscrit dans les programmes²⁰ scolaires de l'école primaire pour la première fois en France et en 2005, le Ministère de l'Éducation Nationale lança un « plan de rénovation de l'enseignement des langues étrangères »²¹. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été créé en 2001 par le Conseil de l'Europe à l'occasion de l'année européenne des langues. Les premiers programmes de langues ne mentionnaient pas le CECRL, mais ils le feront à partir de 2007. Ce document permet de mesurer le niveau de compétences linguistiques des élèves. Il est appliqué par les États membres de l'Union Européenne mais aussi dans d'autres pays, ce qui facilite la mobilité éducative et professionnelle. L'évaluation porte sur six niveaux : débutant (A1, A2), intermédiaire (B1, B2), avancé (C1 et C2)²². L'écoute, la lecture, la production écrite, l'interaction et la production orale sont évaluées. Avant l'entrée en 6^{ème}, en France, les élèves doivent acquérir le niveau A1.

Le plan de rénovation prévoyait aussi dès la rentrée scolaire de 2005 des commissions académiques sur l'enseignement des langues vivantes étrangères pour veiller à la cohérence et à la continuité des parcours pour que tous les élèves de CE2 étudient une langue étrangère. A la rentrée scolaire de 2017, cela a aussi été mis en place pour les élèves de CE1. En 2013, l'enseignement d'une langue étrangère a été rendu

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel* n° 1, 14/02/2002.

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Lettre flash primaire – secondaire. Un plan en faveur d'une meilleure maîtrise des langues étrangères. *Bulletin Officiel* 20/11/2005.

²² CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. [consulté le 07/05/2022] Disponible sur le Web <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages#:~:text=Le%20CECR%20est%20utilis%C3%A9%20pour,et%20la%20comparabilit%C3%A9%20des%20dipl%C3%B4mes.>

obligatoire à partir du CP²³. Il est à noter qu'en 2015²⁴, l'éveil à la diversité linguistique est entré dans les programmes de l'école maternelle. Il est recommandé de mettre les élèves dans des situations ludiques avec des jeux, comptines ou des histoires connues pour leur faire comprendre qu'il est possible de communiquer dans d'autres langues que le français. La note de service publiée en mai 2019²⁵ met en avant l'importance d'un apprentissage des langues vivantes étrangères à un jeune âge car les enfants sont plus sensibles aux sonorités. Cela « contribue au développement du langage oral et à la consolidation de la maîtrise du français ». L'éveil à la diversité linguistique se construit dès la maternelle. Les enseignants, en mettant les élèves dans des situations de jeux, d'écoute, de mouvement, de chant et de répétition créent un cadre particulier permettant le « développement des compétences orales, que ce soit au plan de l'articulation (prononciation des sons) ou de la prosodie (intonation, rythme, accentuation).»²⁶ Cet éveil peut prendre la forme d'une première initiation à une langue étrangère dès la grande section. Du côté de la formation des enseignants, lors du Master MEEF 1^{er} degré, des cours de langues étrangères sont dispensés aux étudiants de la formation. Une épreuve orale facultative est possible depuis la session 2022 du CRPE.

Le *Curriculum for Excellence*²⁷ est le programme national écossais. Il met les langues au cœur de l'enseignement depuis 2010, date à laquelle l'Écosse faisait encore partie de l'Union Européenne. La mondialisation étant de plus en plus présente, le gouvernement²⁸ a jugé nécessaire que ses habitants puissent parler plusieurs langues afin de trouver du travail et de stimuler l'économie du pays. Pourtant, les langues étrangères ont été laissées de côté à l'école primaire pendant plusieurs années. Le gouvernement ne donnant plus assez de fonds nécessaires pour former les professeurs des écoles à

²³ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République, 8 juillet 2013

²⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin Officiel* n°2 du 26 mars 2015.

²⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. *Bulletin Officiel* n°22 du 29 Mai 2019, note de service n° 2019-086.

²⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. *Bulletin Officiel* n°22 du 29 Mai 2019, note de service n° 2019-086.

²⁷ EDUCATION SCOTLAND, *What is Curriculum for Excellence?* [consulté le 07/08/2022]

Disponible sur le Web <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence>.

²⁸ « we are ensuring that our children and young people have the skills they need to live and work in an increasingly globalised society». SCOTTISH GOVERNMENT. *Language Learning* [consulté le 27/12/2021]. Disponible sur le Web <https://www.gov.scot/policies/languages/language-learning/>.

l'enseignement d'une langue étrangère, elles n'étaient donc plus vues comme une grande priorité par ces enseignants²⁹.

Il est à noter que depuis 2013, le gouvernement écossais a mis en place une nouvelle politique, la *1 plus 2 language policy*. Cela implique que les élèves doivent savoir parler leur langue première et deux autres langues à partir de l'âge de 5 ans. De 2013 à 2021, le gouvernement écossais a alloué 35,6 millions de livres sterling³⁰ aux *Councils* pour cette nouvelle politique. Il est à noter que l'Écosse est la seule nation du Royaume-Uni à allouer un budget pour la formation des professeurs des écoles afin qu'ils soient dans la capacité d'enseigner une langue étrangère à leurs élèves.

De nos jours, tous les professeurs des écoles en Écosse sont censés pouvoir enseigner au moins une langue comme le relate Hazel Crichton³¹. Le gouvernement écossais n'indique pas de langue en particulier à étudier, mais chaque *Council* et chaque école décide des langues à enseigner en fonction des origines de la population ou de la langue qui paraît la plus judicieuse à enseigner. Le français est la langue la plus enseignée, suivi de l'espagnol et de l'allemand comme nous pouvons le voir sur le tableau publié par le Gouvernement écossais 2022³². Le terme « *full* » signifie que la « *L2* », soit la deuxième langue enseignée, la première étant l'anglais, s'enseigne continuellement du *P1* au *P7* tandis que le terme « *partial* » signifie que cette deuxième langue n'est pas enseignée en continuité du *P1* au *P7*.

²⁹ GLEN Louise. *The Scottish Education System and Scotland's Languages Policy*. Publié par COSTE Marion le 21/11/2019. [consulté le 07/12/2022]. Disponible sur le Web <https://cle.ens-lyon.fr/anglais/civilisation/domaine-britannique/the-scottish-education-system-and-scotlands-languages-policy>.

³⁰ SCOTTISH GOVERNMENT. *Language Learning* [consulté le 27/12/2021]. Disponible sur le Web <https://www.gov.scot/policies/languages/language-learning/>.

³¹ CRICHTON, Hazel. German Teaching and Learning in Early Years and Primary Schools in the UK. In: ZEIN S, COADY MR. *Early Language Learning Policy in the 21st Century*. Cham: Springer International Publishing, 2021. p.275-291.

³² SCOTTISH GOVERNMENT. *1+2 languages policy - local authority survey 2021: findings*. Publié le 28 avril 2022 [consulté le 07/12/2022] Disponible sur le web. <https://www.gov.scot/publications/12-languages-policy-findings-2021-survey-local-authorities/pages/3/>.

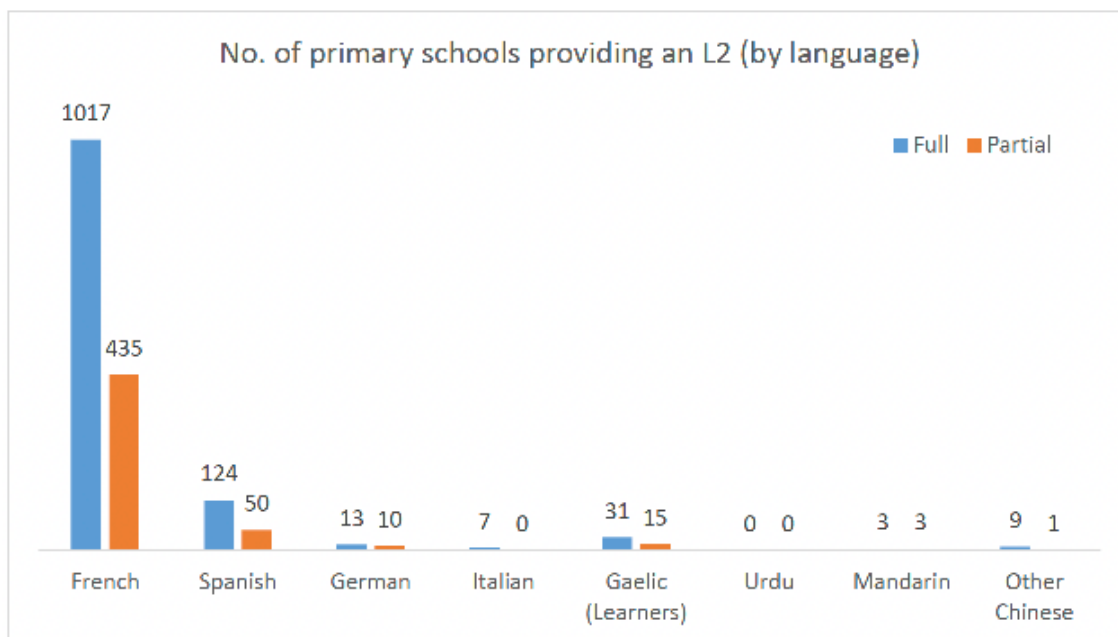


Tableau 1: Nombre d'écoles primaires enseignant une deuxième langue étrangère en Écosse

Le gouvernement écossais attend continuellement un retour des écoles primaires pour évaluer les progrès des élèves. Il finance chaque année le Scottish Centre for Information on Language Teaching (SCILT), qui fournit des ressources et des formations pour les professeurs des écoles mais aussi des assistants de langue.

L'apprentissage des langues dans les écoles primaires en France est plus récent qu'en Écosse.

II. Les programmes scolaires en France et en Écosse à l'école primaire

En France comme en Écosse, il existe des programmes scolaires à l'école primaire. Ces programmes sont tous les deux publiés par le gouvernement, mais des différences sont à pointer, notamment pour l'apprentissage des langues étrangères.

En France, les programmes scolaires et les attendus de fin de cycle sont publiés dans des Bulletins Officiels (BO). Ce sont des publications officielles de l'État à travers le Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des Sports. Ils sont publiés en

ligne et ils sont accessibles à tous depuis le site Eduscol. Le programme du Cycle 2 ainsi que celui du Cycle 3 ont été publiés dans le BO n°31 du 30 juillet 2020.

Au cycle 2, il y a sept disciplines : le français, les langues vivantes (étrangères ou régionales), les enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale), l'éducation physique et sportive, l'enseignement moral et civique, questionner le monde et les mathématiques tandis qu'au cycle 3, il y a dix disciplines : le français, les langues vivantes (étrangères ou régionales), les arts plastiques, l'éducation musicale, l'histoire des arts, l'éducation physique et sportive, l'enseignement moral et civique, l'histoire et la géographie, les sciences et technologie et les mathématiques. Au niveau du volume horaire en France, les programmes spécifient que les élèves de cycle 2 et 3 doivent recevoir cinquante-quatre heures annuelles d'enseignement de langues étrangères, ce qui revient à une heure et demie hebdomadaire.

En Écosse, il y a huit disciplines du *P1* au *P7* : les arts, la santé et le bien-être, les langues, les mathématiques, l'éducation religieuse et morale, les sciences, la technologie ainsi que les sciences sociales. Chaque discipline a son programme intitulé *Curriculum for Excellence* (CfE) suivi du nom de la discipline dont il est question et de la mention *experiences and outcomes*. Les documents portant cette mention sont un ensemble d'énoncés qui décrivent les attentes en matière d'apprentissage et de progression pour chacune des disciplines du programme. Ces documents représentent donc ce qui doit être acquis par les élèves. Ce sont des programmes nationaux spécifiques à l'Écosse conçus pour des élèves de trois ans à dix-huit ans. Ils indiquent cinq niveaux différents : *early*, *first*, *second*, *third* et *fourth* et ils ont pour but d'aider les élèves à acquérir quatre compétences : *successful learners*, *confident individuals*, *responsible citizens* et *effective contributors*. Il est à relever que les programmes sont rédigés à la première personne du singulier : *I explore, I am learning, I am beginning to identify key information, I can listen and respond to others*³³ mettant ainsi l'élève au cœur de son apprentissage.

Le programme pour les langues étrangères est intitulé « *Curriculum for Excellence Modern Languages : experiences and outcomes* ». Il a été publié en 2010. La dernière version du document a été publiée en Septembre 2019. Elle est disponible en

³³ *I explore, j'apprends, je commence à identifier des informations clés, je peux écouter et répondre aux autres. Annexe 2.*

anglais et en gaélique sur le site du gouvernement³⁴. Ce document aide les municipalités et les écoles à préparer leur propre programme. En effet, l'Écosse est constituée de trente-deux *Councils*. Un *Curriculum for Excellence* national est publié, mais ensuite, chaque *Council* crée un programme plus précis de ce qui sera réellement à enseigner à ses élèves. Ce programme fourni par les *Councils* découle bien évidemment du *Curriculum For Excellence*. Il fait des suggestions sur le vocabulaire qui doit être enseigné tout en indiquant en quelle classe il est préférable qu'il soit enseigné. Il faut souligner que le programme des langues étrangères ne possède que quatre niveaux car à la différence des autres disciplines, le niveau *early* n'est pas mentionné. Dans ce mémoire, l'attention sera portée sur le premier niveau (*first level*) qui concerne les *P2*, *P3* et *P4* ainsi que sur le second niveau (*second level*) qui concerne les *P5*, *P6* et *P7*.

Il n'y a pas de volume horaire spécifique pour l'enseignement des langues en Écosse. Autrement dit, chaque professeur est libre de créer son propre emploi du temps et d'allouer le nombre d'heures qu'il souhaite aux différentes disciplines sauf si son école lui impose d'enseigner certaines disciplines plus que d'autres ou si le *Council* donne un volume horaire précis sur les disciplines. Le *Curriculum for Excellence Modern Languages : experiences and outcomes* n'est pas aussi précis que les programmes français. Cependant, nous pouvons relever que trois grandes compétences sont mises en avant en Écosse : écouter et parler, lire et enfin écrire. Chaque compétence possède plusieurs sous-parties où il est expliqué ce que l'enfant doit acquérir à la fin du niveau. Par exemple, à la fin du premier niveau, dans *Reading to appreciate other cultures*, un élève qui apprend le français doit commencer à savoir reconnaître les similarités et les différences entre l'Écosse et la France en utilisant des textes simples et variés ainsi que des images et différents supports.³⁵

Les attendus des programmes, notamment en langues étrangères, ont donc pour objectifs de faire acquérir les cinq activités langagières du CECRL. Les programmes

³⁴ EDUCATION SCOTLAND, *What is Curriculum for Excellence?* [consulté le 07/08/2022]. Disponible sur le Web <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence>.

³⁵ "I am beginning to recognise similarities and differences between Scotland and a country where the language I am learning is spoken, using varied simple texts, visual prompts and media.", *Curriculum for Excellence Modern Languages : experiences and outcomes*.

français indiquent qu'à la fin du CM2, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du CECRL, des élèves seraient aussi en capacité d'accéder au niveau A2 dans certaines compétences. Le programme écossais ne fait pas clairement référence au CECRL, cependant, il s'appuie dessus pour les compétences à acquérir : *listening for information, listening and talking with others, reading et writing*.

La grande différence dans l'enseignement des langues étrangères en France et en Écosse porte sur l'organisation des programmes donnés par le gouvernement. Même si un programme officiel a été publié en 2010, en Écosse, chaque école est libre d'adapter l'enseignement des langues étrangères tout en suivant les grandes lignes données.

2. Les enjeux de la classe à double niveau

I. L'organisation spatiale de la classe

La classe à double niveau, qu'elle soit en milieu rural ou urbain, est un lieu où « l'hétérogénéité des élèves est inscrite d'emblée dans le champ professionnel du maître »³⁶ comme cela est décrit dans *Conduire des classes à cours multiples*. Selon les auteurs de ce livre, l'organisation de l'espace est un élément clé de la réussite dans une classe à double niveau. Il est dit que le plan de classe doit être cohérent et respecter les différentes tranches d'âges. Les auteurs soulignent que si le plan de classe ne convient pas, l'enseignant doit faire les changements nécessaires afin d'améliorer sa manière d'enseigner et donc de bien mener les apprentissages. Les auteurs proposent de distinguer plusieurs espaces : un pour le travail en autonomie, un pour les activités dites « bruyantes » et un où l'enseignant peut travailler avec un niveau en particulier de la classe. Sans oublier le coin bibliothèque et le coin informatique. Le mobilier de la classe sert à délimiter ces différents espaces. Le tableau et les surfaces d'affichage doivent être vus par tous les élèves. Bien structurer l'espace de la classe permet aux élèves comme à l'enseignant de gagner du temps mais aussi d'être plus disponible pour celles et ceux qui auraient besoin d'aide. Les tables peuvent faire face au tableau mais elles peuvent aussi être positionnées en îlots. Cependant, lors des enseignements de langues étrangères, les

³⁶ FRANCOIS, Chantal, LAGRANGE, Alice et BERTELOOT Dominique. *Conduire des classes à cours multiples*. Paris : Hatier, 1998.

élèves n'ont pas forcément besoin d'être séparés comme dans les autres domaines d'enseignements tels que le français et les maths car les langues n'ont que des attendus de fin de cycle et pas d'attendus de fin de niveau. Des élèves de CP et des élèves de CE1 peuvent donc travailler sur un même thème.

II. Les difficultés

Dans leur conférence, Demarcsek et Todea³⁷ concluent que lorsqu'il s'agit d'enseigner à une classe multiniveau, le plus grand défi est de garder les élèves à l'écoute, quels que soient leurs niveaux et leurs compétences. Garder tous les élèves impliqués à travers l'enseignement d'une discipline est une tâche qui s'avère parfois compliquée, surtout lors des séances en langue étrangère car l'enseignant prend le risque de perdre l'intérêt des élèves qui auraient un niveau plus avancé que les autres. Les élèves ayant perdu le fil de ce qui est enseigné, vont donc s'adonner à d'autres activités pour s'occuper et ils risquent de déconcentrer les autres. Il est alors recommandé d'alterner le travail oral et le travail écrit tout en respectant les besoins des élèves selon leur tranche d'âge mais aussi le travail collectif et le travail individuel car « Ces alternances créent un rythme qui rend la leçon active et entretiennent l'attention. Les phases orales et collectives si elles durent trop longtemps engendrent la passivité de nombreux élèves. L'alternance rapide est une contrainte qui met tous les élèves, chacun pour soi, dans l'obligation d'activité. »³⁸

L'autonomie est un point important dans les classes à double niveau. En effet, si les enseignants souhaitent prendre le temps de s'occuper d'un groupe d'élèves, alors le second groupe a besoin d'être autonome, c'est-à-dire qu'il doit être capable de travailler seul sans l'enseignant pendant un temps qui sera défini au préalable. Pour que les élèves gagnent en autonomie, les enseignants devraient leur laisser des libertés tout en les cadrant. Pour avoir des élèves autonomes, « il est nécessaire de leur enseigner, petit à

³⁷ DEMARCSEK, Ramona, TODEA Luminița. Some of the challenges of teaching multilevel classes and suggestions for how to deal with the situation. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2016, Volume 144.

³⁸ ASSOCIATION POUR L'ANALYSE DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES A L'ECOLE. *Fiche n°3 : Organiser le déroulement d'une leçon ou « séance »*. ACTIVITES - Guide pratique du professeur des écoles. Publié le 15/11/2010, mis à jour le 01/05/2015. [consulté le 27/04/2022]. Disponible sur le Web : <http://aapie.free.fr/articles.php?lng=fr&pg=127&mnuid=390&tconfig=0>.

petit, les différents éléments de cette autonomie, de les étayer dans leur prise d'initiative avant de les laisser faire seuls. » comme le souligne Marie Gabriel³⁹.

L'autonomie est mise au cœur de l'enseignement dans toutes les classes. Tout d'abord avec le Socle commun de Connaissances, de Compétences et de Culture⁴⁰ qui vise à donner aux élèves « les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté ». Puis, le Domaine 2 indique qu'une « maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative » et le Domaine 3 met en avant l'importance de l'Ecole dans la formation des élèves à devenir de bons citoyens ; l'Ecole « permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome ». Les élèves en double niveau apprennent à travailler par eux-mêmes avec les outils que l'enseignant met à leur disposition car il n'est pas toujours disponible immédiatement pour les aider. L'élève « développe ainsi une capacité d'organisation et de recherche plus grande qu'en classe à cours simple. Par ailleurs, des situations d'entraide vont se mettre en place grâce au tutorat ainsi que la coopération entre les enfants d'âges différents »⁴¹ comme le soulignent Anasthasie Obona Mba et Maurice Ngamba Engohang.

La gestion du temps est également essentielle. L'emploi du temps doit donc être bien défini comme le signale Marie Gabriel⁴². Chaque niveau doit avoir son propre emploi du temps afin de respecter le volume horaire de chaque discipline avec ses tâches spécifiques. Certaines disciplines peuvent être travaillées en même temps, mais avec des difficultés différentes. L'anglais est une discipline qui peut être travaillée communément dans la classe.

Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants dans les classes à double niveau sont l'hétérogénéité, le manque d'autonomie et la gestion du temps.

³⁹ GABRIEL, Marie. *Enseigner en classe multiniveau*. Paris : Editions Retz, 2019, p.39.

⁴⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015.

⁴¹ OBONO MBA, Anasthasie, NGAMBA ENGOHANG Maurice. Les TIC dans une classe multi-niveaux, quelle organisation ? *Educ recherche*. 2014, Volume 4, Numéro 3, pp.19-25.

⁴² GABRIEL, Marie. *Enseigner en classe multiniveau*. Paris : Editions Retz, 2019, p.118.

III. Les avantages

Le livre *Conduire des classes à cours multiples* indique que l'hétérogénéité des élèves est positive. Cela demeure un facteur d'échange car chaque enfant apporte ses expériences et ses réponses. Partant du principe qu'un enseignant dans une classe à double niveau garde ses élèves deux ans, le suivi de l'élève semble simplifié. Cependant, le livre donne le conseil aux enseignants de faire attention à ne pas avoir une représentation figée de leurs élèves, c'est-à-dire qu'un élève peut avoir des difficultés en langue étrangère une année, mais devenir très « bon élève » l'année suivante ou bien cela peut être le contraire. Les progressions permettent d'aborder la même notion plusieurs fois tout en l'adaptant au niveau de sa classe car la classe à double niveau impose à l'enseignant d'être très organisé et de prévoir ses programmations sur plusieurs années pour ne pas répéter la même chose et lasser ses élèves. Les élèves restant plusieurs années avec le même professeur des écoles peuvent aider les plus jeunes à comprendre le fonctionnement de la classe car « l'élève ne sera motivé que s'il sait et comprend ce que l'on attend de lui. Cette compréhension sera facilitée par l'observation des cours supérieurs ». ⁴³

Dans *Conduire des classes à cours multiples*, il est indiqué que certaines disciplines sont plus propices au rassemblement des deux niveaux que d'autres. C'est le cas des langues étrangères. Les connaissances en langue des élèves les plus âgés ont un impact sur l'évolution de l'apprentissage des langues des élèves les plus jeunes. Ceux-ci souhaitant souvent arriver au niveau des plus grands, la motivation serait accentuée pour satisfaire le besoin de compétition. Nous pouvons néanmoins nous demander si cela est le cas dans toutes les classes à double niveau. De plus, comme le soulignent Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h, « on sait que la motivation d'un même groupe d'élèves peut évoluer fortement en cours d'apprentissage, en fonction de la dynamique propre de l'enseignement mis en œuvre ». ⁴⁴

L'analyse réalisée par Sensevy conclut que le professeur fait le choix de ne pas séparer ses élèves par niveau car c'est l'hétérogénéité qui est le « moteur des

⁴³ FRANCOIS, Chantal, LAGRANGE, Alice et BERTELOOT Dominique. *Conduire des classes à cours multiples*. Paris : Hatier, 1998, p.59.

⁴⁴ ROUSSEL, Stéphanie, GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage des langues*. Paris : Editions Retz, 2019, p.26.

apprentissages »⁴⁵. L'enseignant a un rôle central dans « la conception et la production des environnements d'apprentissage, des situations au sein desquelles évoluent les élèves, et dans la gestion particulière des interactions. ». En effet, c'est lui qui doit prendre en compte les différences de ses élèves et s'adapter. Il doit être capable de réguler l'évolution des élèves dans leurs tâches, et de gérer les interactions que ce soit entre élèves ou avec lui.

Les avantages du double niveau sont les suivants : l'hétérogénéité des élèves et les connaissances en langue étrangère des élèves les plus âgés, cela peut motiver les plus jeunes élèves à s'améliorer.

IV. Enseigner dans une classe à double niveau : le cas de l'anglais

Colette Samson indique que lors de l'enseignement du français « les activités de réception orale (compréhension de l'oral), de production orale (expression orale en continu) et d'interaction orale sont tout à fait prioritaires. La langue orale étant privilégiée, les activités de réception écrite (compréhension de l'écrit) et de production écrite sont considérées comme des "points d'appui" aux activités orales et le recours à la langue écrite reste limité. »⁴⁶. En effet, les enfants savent parler avant de savoir écrire. Les séances de langues étrangères devraient donc porter majoritairement sur de l'oral plutôt que sur de l'écrit. D'après le *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*, l'écrit est utilisé dès le cycle 3 en France, il entraîne « l'élève à lire et écrire. C'est le lien grapho-phonie qu'il est alors nécessaire de travailler »⁴⁷. Cela pourrait être problématique dans une classe double niveau avec des élèves de cycle 2 et des élèves de cycle 3.

L'anglais est une discipline qui n'a pas d'attendus de fin d'année en France. Des thèmes doivent être traités par cycle. Par exemple, au cycle 2, les nombres, l'alphabet, la météo et la famille doivent être traités, cela peut autant se faire avec des CP, qu'avec des CE1 ou des CE2. L'anglais peut donc être traité en classe entière même si les activités

⁴⁵ SENSEVY, Gérard, TURCO, Gilbert, STALLAERTS, Maryvonne et LE TIEC Marilyne. Prise en compte de l'hétérogénéité : Le travail de régulation du professeur le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *ASTER*. 2002, n°35 hétérogénéité et différenciation, pp.85-122.

⁴⁶ SAMSON, Colette. L'enseignement aux enfants : les fondamentaux. *Le Français dans le monde*. 2008, n° 356, pp.26-27.

⁴⁷ EDUSCOL. Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école, cycles 2 et 3.

données peuvent être différenciées en fonction du niveau des élèves. Par exemple, les CE2 peuvent avoir un exercice où l'enseignant dicte un nombre en anglais, et ils doivent l'écrire en français et en lettres, tandis que les CP doivent l'écrire en chiffre ou bien ils peuvent dessiner un motif donné autant de fois que le nombre indiqué par l'enseignant.

Dans nos observations, nous allons faire attention aux observables suivants : l'autonomie des élèves des différents niveaux, la manière dont les deux niveaux de la classe interagissent entre eux mais aussi avec l'enseignant et enfin si les élèves s'entraident.

3. Les différents outils pédagogiques utilisés par les professeurs des écoles pour enseigner les langues

En 2013, Keller, Troesch et Grob⁴⁸ ont mené une étude qui a conclu qu'un élève extraverti apprendra plus facilement s'il interagit avec les autres alors qu'un élève intraverti apprendra mieux à travers la lecture. Nous pouvons donc nous demander comment les enseignants gèrent les différents profils de leurs élèves dans les classes à double niveau à travers différents outils pédagogiques. Un outil pédagogique est un moyen d'enseignement. C'est un support que l'on associe à une démarche dans le but de faire apprendre quelque chose⁴⁹. Nous pouvons aussi rajouter que :

Les outils pédagogiques mis à la disposition des élèves comme supports de leur activité d'apprentissage et à la disposition des professeurs comme auxiliaires de leur enseignement sont multiples. Supports privilégiés des moments collectifs (le tableau noir, le tableau numérique interactif) ou du travail individuel (les fiches), dépositaires des savoirs de référence (dictionnaires, encyclopédies...), traces des démarches ou des connaissances construites (affichages), ou tout cela à la fois (manuels, cahiers, classeurs...). Certains outils sollicitent les élèves en tant que lecteurs (les manuels, livres, albums...) : les élèves ont à lire pour apprendre, prélever des informations,

⁴⁸ KELLER, Karin, TROESCH, Larissa, et GROB, Alexander. Shyness as a risk factor for second language acquisition of immigrant preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2013 Vol 34, Numéro 6, pp.328–335.

⁴⁹ BIEN ENSEIGNER. *Comment choisir son support pédagogique ?* Gestion de classe. Publié le 28/09/2022, mis à jour le 02/12/2022. [consulté le 27/02/2023]. Disponible sur le Web <https://www.bienenseigner.com/support-pedagogique/>

les mettre en cohérence, les relier à des connaissances antérieures, comprendre des consignes... D'autres outils sont des supports d'écriture (cahiers classeurs, fiches, « consommables »...) ⁵⁰.

Au travers de nos recherches, nous avons remarqué que de nombreux outils pédagogiques sont utilisés par les enseignants. Nous nous appuyerons ici sur les deux outils les plus utilisés pour enseigner les langues d'après Carole Le Henaff⁵¹ : les comptines et chansons et les albums pour la jeunesse. Mais nous nous appuyerons aussi sur les jeux d'apprentissage comme le souligne Melek Alpar.⁵²

I. Les comptines et chansons

Une comptine est une « formule enfantine, chantée, parlée ou scandée » (*Le Robert*) tandis qu'une chanson est un « texte mis en musique, souvent divisé en couplets et refrain, destiné à être chanté. » (*Le Robert*). Carole Le Henaff, pour sa part, indique que les comptines sont « des jeux d'apprentissage, auxquels jouent les acteurs que sont les élèves et les professeurs, pour qui gagner à ces jeux signifie réussir à apprendre ou à enseigner quelque chose. »⁵³. Les comptines sont considérées comme des jeux d'apprentissage car les élèves coopèrent avec leur enseignant. Il y a plusieurs règles à respecter (écouter, répéter), il y a un but final pour l'élève et pour l'enseignant. D'un côté réussir à chanter seul la comptine et de l'autre réussir à faire apprendre les paroles de la comptine à tous ses élèves.

Au cours de l'année 2011, un questionnaire a été mis en ligne par Carole Le Henaff pour savoir quelles étaient les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues à l'école primaire en France. Dans ce questionnaire, il a été proposé aux professeurs des écoles huit scénarios correspondant chacun à un type de pratiques enseignantes. Chaque scénario était illustré par un exemple qui n'était pas un modèle mais une démarche. Les professeurs des écoles devaient indiquer le degré de proximité entre

⁵⁰ BONNERY, Stéphane, CRINON, Jacques et SIMONS, Germain. Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités. *Recherches en éducation*. Mis en ligne le 01/03/2016, Volume 25. [consulté le 24/04/2023]. Disponible sur le Web <https://journals.openedition.org/ree/5605>

⁵¹ LE HENAFF Carole. *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture*. Thèse de Doctorat Sciences Humaines et Sociales. Rennes : Université Rennes 2, 2013, p.195.

⁵² ALPAR, Melek. The importance of games in teaching foreign languages to children. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*. 2013, Vol.8(15), pp. 1247-1255.

⁵³ LE HENAFF, Carole. L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques. *Carrefours de l'éducation*. 2014/1 (n° 37), pp.191- 209.

leur pratique et celle décrite dans le questionnaire sur une échelle de 1 à 3. Les « documents »⁵⁴ comme les nomme Carole Le Henaff étaient les suivants : les échanges épistolaires, les documents iconographiques, la consultation d'un site internet, les albums pour la jeunesse, le manuel, la visioconférence, le travail de groupe sur des dossiers et l'apprentissage d'un chant ou d'une comptine. Sur les cent huit professeurs des écoles qui ont participé au questionnaire de Carole Le Henaff, la pratique ayant récolté le plus de votes est l'apprentissage d'une comptine ou d'une chanson. Pour les enseignants ayant participé à cette étude, « faire apprendre une comptine, c'est faire mémoriser par l'écoute puis la répétition, et comprendre le contenu à l'aide d'images. »⁵⁵

Brigitte Gruson⁵⁶ a caractérisé trois types de contrats durant les séances de langue :

- le contrat d'utilisation de la langue étrangère : il encourage les élèves à parler dans la langue étrangère qu'ils apprennent.
- le contrat de répétition : il caractérise l'habitude des élèves de répéter ce que dit l'enseignant lorsqu'ils font une erreur, ils se corrigent oralement.
- le contrat de production d'énoncés complets corrects : il représente l'attente de l'enseignant d'entendre des phrases complètes sans erreur.

Les comptines et les chants correspondent à ces contrats car les élèves vont à travers eux répéter des phrases correctes dans une langue étrangère. Ils vont être encouragés par le fait que ce soit un chant ou une comptine et se laisseront guider par le rythme.

Dans le programme de langues vivantes du Cycle 2, les mots « comptines », « chants » et « chansons » sont cités à plusieurs reprises. Dans les repères de progressivité du Cycle 2, il est indiqué qu'« au CP les élèves doivent reproduire un modèle oral simple extrait d'une comptine, d'un chant »⁵⁷, que les élèves de CE1 doivent avoir « la capacité

⁵⁴ « les professeurs s'appuient sur des ressources, qu'ils transforment en documents ». LE HENAFF

Carole. *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture*. Thèse de Doctorat Sciences Humaines et Sociales. Rennes : Université Rennes 2, 2013, p.191

⁵⁵ LE HENAFF, Carole. L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques. *Carrefours de l'éducation*. 2014/1 (n° 37), pp.191- 209.

⁵⁶ GRUSON, Brigitte. Analyse comparative d'une situation de communication en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et savoirs*. 2010/3, Vol.8, pp.395 à 423.

⁵⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme du Cycle 2. *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 2020, p.25

de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant »⁵⁸ et qu'en CE2 « ils reproduisent la date, de courtes comptines, des chants »⁵⁹. Les chansons anglaises peuvent aussi être liées aux enseignements de musique comme nous l'indique le programme du Cycle 3 : « l'apprentissage et l'imitation de chansons en langue étrangère ou régionale permet de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée »⁶⁰. Les chansons ont donc plusieurs utilités, elles permettent d'apprendre du vocabulaire mais aussi de s'habituer aux sonorités d'une langue ainsi qu'à sa prosodie. De même, le CECRL énonce dans sa partie 4.3.5 intitulée « utilisation esthétique ou poétique de la langue » que « le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.) » est un des moyens qui permet de donner du plaisir à l'apprentissage d'une langue⁶¹.

Dans le programme écossais, le mot « *songs* » revient à plusieurs reprises. Il est notamment indiqué « *I explore the patterns and sounds of language through songs and rhymes and show understanding and enjoyment by listening, joining in and responding* ». ⁶² Cela met en avant que lors de l'apprentissage d'une langue, les sons doivent être travaillés au travers de chansons et de rimes. Les élèves doivent aussi prendre plaisir à apprendre une langue étrangère.

Sandrine Bellot souligne que « L'enfant peut, lors d'une écoute ou d'une réécoute, comparer la production du maître avec la sienne et se corriger. » ⁶³ L'enseignant a donc un rôle de référent auprès de l'élève. Celui-ci va devoir faire au mieux pour donner de bonnes bases à ses élèves en les aidant à avoir une prononciation la plus authentique possible. Cependant, Paolo Zedda expose que les enseignants « ne savent pas ou ne peuvent pas chanter eux-mêmes ; il leur manque la rigueur rythmique nécessaire à

⁵⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme du Cycle 2. *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 2020, p.25

⁵⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme du Cycle 2. *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 2020, p.25

⁶⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme du Cycle 3. *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 2020, p.5

⁶¹ CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. 2001, p.47.

⁶² Modern languages: experiences and outcomes, p.2.

⁶³ BELLOT, Sandrine. *L'intérêt pédagogique du chant dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère*. SNUIPP. IUFM de Draguignan. Consulté le 13/12/2022. Disponible sur le Web <https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/doc-136.pdf>.

l'entraînement musical du texte à chanter »⁶⁴, c'est pour cela que les professeurs étant mal à l'aise avec la langue à enseigner utilisent généralement des CD ou des vidéos. Ce dernier support est aussi utilisé par les professeurs les plus à l'aise car cela permet aux élèves de visualiser ce qui est dit dans la comptine ou la chanson. Il existe des personnages célèbres dans l'enseignement avec les comptines comme par exemple Mr Tumble, interprété par Justin Fletcher, un animateur de télévision. Très populaire au Royaume-Uni, il chante des comptines entraînantes en anglais qui sont mises en scène dans des vidéos colorées afin d'attirer l'œil des enfants et de leur donner envie d'écouter la comptine. Les décors changent en fonction du thème, ce qui permet aux élèves de se rappeler l'histoire de la comptine en fonction de ce qu'ils voient sur la vidéo. Une des comptines les plus connues, *Head, Shoulders, Knees and Toes*, cite les différentes parties du corps, elle lie le chant et le geste. Ce genre de vidéos servaient à l'origine à enseigner l'anglais à des élèves anglophones mais elles sont désormais utilisées dans divers pays pour enseigner l'anglais à des élèves non anglophones. A travers le chant, les élèves vont découvrir de nouvelles sonorités, ils vont écouter, identifier et restituer ce qu'ils entendent ou ce qu'ils pensent avoir entendu. Lorsque les élèves chantent, ils ne sont pas seuls car c'est l'ensemble du groupe qui chante en même temps. De ce fait, un élève peut être influencé par ce qu'il entend à côté de lui et ne plus être sûr de la bonne prononciation des mots. La répétition de la comptine ou de la chanson va amener les élèves à rectifier leurs erreurs, que ce soit par eux-mêmes, ou avec l'aide de l'enseignant ou d'un camarade. Sandrine Bellot affirme que « Le maître doit mettre en place ce sentiment de confiance qui permet à l'enfant d'essayer plusieurs fois afin de se positionner dans l'articulation juste ».⁶⁵ L'enseignant devrait donc être en position de bienveillance dans le but d'encourager ses élèves à se tromper, ils ne doivent pas avoir peur de faire des erreurs durant les séances de langues étrangères.

⁶⁴ ZEDDA, Paolo. *La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique*. Recherches en didactique des langues et des cultures. Paragraphes 1 à 17. Mis en ligne le 06/12/2006, [consulté sur le Web le 14/11/2022] Disponible sur le Web : <http://journals.openedition.org/rdlc/5651>.

⁶⁵ BELLOT, Sandrine. *L'intérêt pédagogique du chant dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère*. SNUIPP. IUFM de Draguignan. Consulté le 13/12/2022. Disponible sur le Web : <https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/doc-136.pdf>.

II. Les albums pour la jeunesse

Sophie Van Der Linden, spécialiste de la littérature jeunesse, décrit l'album comme « Un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images. »⁶⁶

Les programmes écossais ne parlent pas concrètement de littérature jeunesse. Les mots « *book* » et « *literature* » n'apparaissent d'ailleurs pas, il est juste indiqué : « *I enjoy listening to stories, songs, rhymes and poems in the language I am learning by joining in and responding to show my understanding.* » et « *They will be able to explore the language they are learning through songs, stories and rhymes* »⁶⁷. Ceci nous montre que la littérature jeunesse n'a pas une grande place dans les recommandations institutionnelles en Écosse comparé à la France. Ce qui nous amène à vouloir observer ce qu'il en est dans la pratique. Maria-Eleftheria Galani dit que la littérature « entraîne l'élément affectif et émotionnel ; pour cette raison, elle constitue le moyen privilégié qui incite les apprenants à s'impliquer personnellement dans leur apprentissage »⁶⁸. Les albums jeunesse sont donc de bons « supports médiateurs permettant d'apprendre la langue et de découvrir la culture des pays concernés. » comme le souligne Marie-France Burgain. Les albums ne servent pas uniquement à l'apprentissage de la langue, ils font aussi un lien avec la culture anglo-saxonne ici.

Les enfants aiment écouter des histoires, qu'elles soient réelles ou fictives. L'album pour la jeunesse est un bon moyen d'introduire l'anglais car il met la langue dans un contexte familier. Cela permet aussi de présenter aux élèves une autre culture. Il ne faut pas aussi oublier que l'enfant voit les images et qu'en même temps, il entend les mots prononcés par son professeur ou par une autre personne si c'est un livre audio. Cela permet aux élèves de faire un lien entre le mot qui est représenté sous forme d'image et sa prosodie. Des livres tels que *Mon chat le plus bête du monde*⁶⁹ montrent des images qui ne correspondent pas à ce que dit le texte.

⁶⁶ VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble, 2006, p.24.

⁶⁷ Modern languages: experiences and outcomes, p.3.

⁶⁸ GALANI, Maria-Eleftheria. Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes : Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, 2010 pp.264.

⁶⁹ BACHELET, Gilles. *Mon chat le plus bête du monde*. Seuil Jeunesse, 2004.

Les albums permettent aussi de travailler l'interdisciplinarité. Par exemple, l'album jeunesse de Pat Hutchins⁷⁰ intitulé *Don't forget the bacon !* raconte l'histoire d'un petit garçon qui va au marché et qui doit ramener la nourriture demandée par sa mère : « *six farm eggs, a cake for tea, a pound of pears and don't forget the bacon* ». Le personnage principal essaye de se rappeler les mots de sa mère, mais au fur et à mesure qu'il avance, il change les ingrédients par des mots dont l'orthographe ou les sonorités sont ressemblantes : « *six farm eggs, a cake for tea* » devient alors « *six fat legs, a cape for me* ». Cet album pour la jeunesse n'avait pas pour but d'être utilisé comme un objet scolaire, cependant, il permet de travailler les mathématiques avec les quantités que doit ramener le petit garçon, le vocabulaire de la nourriture mais aussi les différentes sonorités (/e/, /i:/, /eI/ et /eə/), les répétitions et l'intonation. Cela est appuyé par Marie-France Burgain :

Les choix stylistiques des auteurs (effets de répétition ou d'accumulation, jeu sur les rimes par exemple) proposent également des exemples des spécificités orales de la langue ⁷¹.

ainsi que par Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h :

il semble en fait raisonnable pour de jeunes enfants, de se donner plutôt comme objectif prioritaire l'exercice de l'oreille à l'audition de sons étrangers, le développement de la curiosité et du plaisir des sonorités ⁷².

Dans son mémoire, Vincent Golfin⁷³ relate l'expérience qu'il a menée en CM2 avec le livre *The Princess and the Pony* et sa traduction française *La princesse et le poney*. Il a tout d'abord mis en place un rituel en début de chaque séance. Puis il a identifié plusieurs stratégies avec les élèves (lecture orale, observation des couvertures qui mène à une formulation d'hypothèses) pour leur permettre de comprendre et d'interpréter le livre. L'anglais écrit n'est pas intervenu dès le début. Ce choix a été fait dans le but de ne pas mettre les élèves en difficulté entre ce qu'ils entendaient en anglais et les mots qu'ils lisaient en anglais, la prononciation étant différente de ce qu'ils pouvaient lire, cela

⁷⁰ HUTCHINS, Pat. *Don't forget the bacon!* New York: Greenwillow Books; 1976.

⁷¹ BURGAIN, Marie-France. *Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire : L'album comme support médiateur*. Les Cahiers de l'Acedle. Mis en ligne le 01/09/2018, [consulté le 03/10/2022]. Disponible sur le Web <http://journals.openedition.org/rdlc/3644>.

⁷² ROUSSEL, Stéphanie, GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage des langues*. Paris : Editions Retz, 2019, p.17.

⁷³ GOLFIN Vincent. *Utiliser un même album dans deux langues pour travailler le lexique en CM*. Mémoire de Master MEEF 1^{er} degré. Toulouse : ESPE Toulouse et Université Toulouse Jean Jaurès, 2018.

relevait de la problématique du rapport phonie-graphie. Cette expérience peut également être menée avec des élèves plus jeunes pour introduire le vocabulaire des jours de la semaine, des chiffres et de la nourriture avec *La chenille qui fait des trous*⁷⁴. Cet album pour la jeunesse est un grand classique, il a été traduit dans de nombreuses langues depuis sa première publication en 1969 par Eric Carle.

Marie-France Burgain indique que dans les programmes du Cycle 2, la troisième thématique intitulée « l'univers enfantin » ainsi que la thématique « l'imaginaire » au Cycle 3 permet aux enseignants de mettre les élèves face à des personnages qui sont « des enfants ou des animaux aux traits de caractère semblables à ceux des enfants eux-mêmes. »⁷⁵ La collection *Oops & Ohlala* de la maison d'édition Talents Hauts met en scène deux petits personnages : Ohlala parle le français tandis que Oops parle l'anglais. Ces albums constituent une série car chaque album raconte une histoire différente où les mêmes personnages se répondent chacun dans leur langue avec une ou deux phrases par page. Les albums bilingues permettent aux élèves de comprendre les situations dans lesquelles se trouvent les personnages, même si les paroles d'un personnage sont dans une langue autre que la leur. Ici, comme Ohlala parle français, les élèves suivent facilement l'histoire, même si Oops parle anglais, ce ne sont que quelques mots car il n'y a pas de longues phrases. Cela donne aux élèves une première approche de la langue anglaise et cela leur permet d'intégrer facilement le vocabulaire et de leur donner une traduction sans que l'enseignant ait besoin de le faire oralement.

III. Les jeux d'apprentissage

Nous pouvons définir le jeu comme une « activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure » (*Le Robert*) et l'apprentissage comme une « initiation par l'expérience à une activité, à une réalité » (*Larousse*). L'objectif des jeux serait donc de prendre plaisir à participer à une activité. Cependant, Melek Alpar souligne que « *play is an invaluable tool during the acquisition of a foreign language because it*

⁷⁴ CARLE, Eric et BOURGUIGNON, Laurence. *La chenille qui fait des trous*⁷⁴. Namur : Mijade, 2004.

⁷⁵ BURGAIN, Marie-France. *Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire : L'album comme support médiateur*. Les Cahiers de l'Acedle. Mis en ligne le 01/09/2018, [consulté le 03/10/2022]. Disponible sur le Web <http://journals.openedition.org/rdlc/3644>.

allows learners to manipulate the language »⁷⁶. Le jeu d'apprentissage serait donc un outil de travail qui permettrait d'apprendre tout en s'amusant. Il ajoute que « *Playing motivates children's learning and shows the extent to which their language skills improve through play* »⁷⁷. A travers le jeu, les élèves progresseraient plus vite dans leur apprentissage d'une nouvelle langue plutôt qu'avec d'autres méthodes. Il serait aussi plus facile de voir l'évolution des élèves car si la consigne est comprise, alors l'élève devrait être en mesure de réussir le jeu. Toujours d'après Melek Alpar, « *Playing constitutes the heart of children's learning, and it prepares them for life.* »⁷⁸. Pour lui, il est essentiel d'enseigner à travers le jeu, que ce soit en langues étrangères ou dans d'autres disciplines ; les enfants, et donc les élèves ont besoin de jeu pour apprendre. Les jeux peuvent être vus comme un travail car l'élève va devoir se concentrer sur une tâche spécifique. Cela peut aussi lui permettre de rentrer en communication avec les autres car l'objectif de savoir parler une langue étrangère est de pouvoir communiquer avec des personnes qui seraient bien différentes de nous. L'important est de comprendre ce que l'on nous dit, mais aussi d'être capable de se faire comprendre.

Dans le *Curriculum for excellence*, il est écrit que “*Teachers will build on children's natural curiosity for sounds and words, and their strong desire to communicate by planning activities which include playing games, singing songs, carrying out simple instructions, and playing with simple poetry and rhyme*”⁷⁹. Les jeux sont placés en premier dans cette énumération, ce qui montre leur importance.

Andrew Wright, David Betteridge et Michael Buckby⁸⁰ déclarent que les jeux aident les enseignants à créer un contexte dans lequel la langue est utile et prend du sens. Les élèves, s'ils veulent jouer, devront alors comprendre ce que disent, écrivent ou font leurs camarades. Les jeux aident les élèves à faire l'expérience de la langue par eux-

⁷⁶ *Le jeu est un outil inestimable lors de l'acquisition d'une langue étrangère car il permet aux apprenants de manipuler la langue.* ALPAR, Melek. The importance of games in teaching foreign languages to children. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*. 2013, Vol.8(15), pp. 1247-1255.

⁷⁷ *Jouer motive l'apprentissage des enfants et montre dans quelle mesure leurs compétences linguistiques s'améliorent par le jeu.* ALPAR, Melek. The importance of games in teaching foreign languages to children. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*. 2013, Vol.8(15), pp. 1247-1255.

⁷⁸ *Le jeu constitue le cœur de l'apprentissage des enfants et les prépare à la vie.* ALPAR, Melek. The importance of games in teaching foreign languages to children. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*. 2013, Vol.8(15), pp. 1247-1255.

⁷⁹ EDUCATION SCOTLAND, *Curriculum for excellence: Modern languages, principles and practice*

⁸⁰ WRIGHT, Andrew, BETTERIDGE David, BUCKBY Michael. *Games for Language Learning*, 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

mêmes plutôt que de l'apprendre sans y voir de buts précis. Ils proposent une classification de huit catégories de type de jeux dans leur ouvrage :

- *Icebreakers and warmers* : les jeux qui permettent de mettre à l'aise les élèves en se décrivant ou en décrivant quelqu'un comme par exemple le « Qui est-ce ? ».
- *Mainly speaking* : les jeux qui poussent les élèves à parler et donc développent l'aisance avec la description d'une image ou d'un paysage.
- *Mainly listening* : les jeux qui développent l'attention, ceux où il faut écouter comme le « Loto » pour cocher les nombres, ceux où l'on écoute la description d'une image pour choisir laquelle correspond à la description ou bien ceux où l'on écoute la description pour dessiner ce que l'on a compris.
- *Mainly writing* : les jeux qui permettent aux élèves visuels, ceux qui ont besoin de voir pour retenir, de mieux apprendre car ils visualisent ce qu'ils disent. Cela rend compte de l'utilité de l'écriture qui est de communiquer. Ce sont les jeux avec des « Vrai/Faux » ou lorsqu'il faut décrire un élément, écrire une lettre, un poème ou une courte histoire.
- *Mainly reading* : les jeux où il faut lire un texte pour remettre une histoire dans le bon ordre, dessiner ou mimer pour faire trouver aux autres les mots qui sont écrits.
- *Mainly vocabulary and spelling* : il est plus facile d'apprendre du vocabulaire que de la grammaire alors il faut que l'élève se rende compte du sens des mots avec traduction ou par expérience comme par exemple en touchant, sentant, ou écoutant quelque chose pour ensuite le décrire et faire deviner l'élément la classe.
- *Mainly grammar* : il s'agit de comprendre la langue à travers l'utilisation d'un contexte comme par exemple avec les impératifs : *sit down, jump, walk, close your book*.
- *Solo games* : les jeux que les élèves peuvent réaliser seuls. L'enseignant doit montrer en classe comment jouer. En pliant la feuille de vocabulaire en deux, les élèves peuvent réviser, ils peuvent aussi créer des *flashcards* ou des *memory*.

James Asher se questionnait sur l'utilité de faire apprendre aux enfants des listes de mots pour enseigner une langue étrangère car les bébés n'apprennent pas une liste de mots pour acquérir leur langue première. C'est pourquoi il a créé la méthode du Total Physical Response (TPR) en 1977, en Californie, qui permet d'associer le langage et le mouvement physique. Cette méthode est un jeu d'apprentissage. James Asher souhaitait un apprentissage des langues sans stress en associant le « dire » et le « faire ». La mémorisation est plus rapide que si l'on fait apprendre par cœur une liste de mots et cela

entraîne les élèves à l'utilisation d'un vocabulaire spécifique grâce à la parole et au geste. Cette méthode peut être utilisée pour enseigner différents thèmes tels que les sports, la météo, les parties du corps ou bien les verbes d'actions. Elle permet aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage grâce à des jeux de mimes. Cependant, cette méthode a une limite, comme le relève Handoyo Puji Widodo :

Since TPR is made up of mainly of commands, it tends to neglect narrative, descriptions, and conversation forms of language. [...] It is only really suitable for beginner levels. [...] It is not flexibly used to teach everything, and if used a lot, it would become repetitive⁸¹.

Il est à noter que c'est désormais l'approche actionnelle qui est recommandée dans le CECRL plutôt que le TPR.

Les jeux de société sont un bon moyen de lier ce que l'élève voit visuellement avec un mot. Il est dit à la page 47 du CECRL que :

L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducationnel. On peut donner comme exemples des jeux de société :

- oraux (histoires erronées ou « trouver l'erreur » ; comment, quand, où, etc.)
- écrits (le pendu, etc.)
- audiovisuels (le loto d'images, etc.)
- sur cartes et damiers (le Scrabble, le Lexicon, etc.)
- charades et mimes, etc⁸².

Le jeu Kang-a-Roo⁸³ de la marque autrichienne Piatnik propose onze petits kangourous de couleurs différentes avec un jeu de cartes. Sur chaque carte se trouve un kangourou d'une couleur spécifique. Le but du jeu est de récupérer le plus de kangourous possibles jusqu'à épuisement de la pioche. Les élèves vont s'échanger les kangourous (qui sont de la taille d'un Playmobil) en fonction des cartes qu'ils possèdent. Cela fait donc travailler le vocabulaire des couleurs mais aussi la verbalisation. Les élèves souhaitant gagner doivent retenir les onze couleurs afin de pouvoir utiliser leurs cartes et récupérer les kangourous. Cela peut aussi faire travailler la stratégie, le travail de groupe et l'entraide si les élèves sont mis en équipe. Les jeux étant multigénérationnels, tous les enfants peuvent y jouer ensemble quel que soit leur niveau. Dans une classe à double

⁸¹ PUJI WIDODO, Handoyo. Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Université de Malang, Indonésie*. Août 2015, Volume 33, Numéro 2, p.240.

⁸² CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, p.47.

⁸³ KNIZIA, Reiner. *Kang-a-roo*. Vienne: Piatnik, 2014.

niveau, cela ne sera donc pas problématique qu'un élève de cycle 2 joue avec un élève de cycle 3.

Il est à relever que dans les programmes, la France donne une place importante aux albums pour la jeunesse tandis que l'Écosse ne semble pas en faire usage selon les recommandations institutionnelles. Cela nous questionne donc : les professeurs des écoles en Écosse utilisent-ils quand même des albums pour la jeunesse pour enseigner les langues étrangères même si cela n'est pas marqué dans le *Curriculum for Excellence* ? Quelles appropriations les professeurs des écoles en France et en Écosse font-ils des programmes ? La méthode du TPR est-elle toujours utilisée même si elle n'est plus recommandée ? Nous allons mener des observations de terrain afin de répondre à ces questionnements.

4. Le recueil de données

I. Explications sur le recueil de données

Le recueil de données sera organisé en plusieurs temps. Tout d'abord en Écosse, dans trois classes à double niveau dans le West Dunbartonshire Council et ensuite en France, dans deux classes à double niveau dans le Lot. Nous souhaitons savoir quelles sont les spécificités du double niveau. Quels sont les outils pédagogiques les plus utilisés par les enseignants lorsqu'ils enseignent une langue étrangère et comment les utilisent-ils ? L'enseignement des langues étrangères dans une classe à double niveau est-il le même en France qu'en Écosse ? Comment les langues étrangères sont enseignées dans les classes à double niveau ?

A. Contextualisation

Le recueil de données en Écosse s'est déroulé pendant deux semaines en juin 2022, quatre enseignants ont été observés sur leur enseignement du français, du gaélique et de l'italien. Le recueil de données en France s'est lui déroulé pendant deux jours en octobre 2022 avec deux enseignants qui ont été observés sur leur enseignement de l'anglais.

B. Le protocole

Les élèves ont été filmés et des entretiens avec les enseignants ont eu lieu en dehors de la classe afin de faire une comparaison entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. Les résultats ne pourront pas être représentatifs d'une généralité. En effet, ce mémoire est une étude de cas car nous avons observé six enseignants dans ce recueil de données, il faudrait une observation plus large à travers la France et l'Écosse pour faire une réelle conclusion sur nos questionnements. Plusieurs questions se posent lorsque nous souhaitons analyser une classe à double niveau. Nous avons déterminé les observables en trois catégories. Tout d'abord le contexte, ensuite l'enseignant, pour terminer, la classe soit les élèves. Une grille d'observation pour l'enseignant⁸⁴ et la classe a été créée afin de répondre à nos questionnements. Cette grille a été utilisée en Écosse, mais après réflexion et quelques observations, des points d'observables de la partie classe ont été enlevés car ils représentaient une répétition avec des points d'observables de la partie enseignant. Ces points sont représentés par un X dans la case correspondante.

La partie contexte prend en compte : le lieu dans lequel l'enseignant fait sa séance, le nombre d'élèves, le niveau des élèves (CE1/CE2...), et le moment de la journée où les langues étrangères sont placées dans l'emploi du temps. En effet, l'enchaînement des activités peut être variable selon les niveaux et l'organisation des professeurs. Les observables vont être présentés dans les paragraphes suivants.

C. La grille d'observation, partie « enseignant »

La partie « enseignant » de la grille d'observation a été élaborée à l'aide des recherches menées dans le cadre théorique. Nous nous questionnons sur les rituels et/ou les rappels menés par l'enseignant, et comment ils sont menés. Le rituel peut être fait tous les matins pour la date ou la météo ou uniquement au moment de la séance de langue. La manière dont les rappels sont faits (s'ils ont lieu) est à observer car ils sont un indicateur pour l'enseignant : cela lui permet de vérifier ce qui a été acquis à la séance précédente et s'il a besoin de revenir sur certains points ou non. Chaque séance a un ou plusieurs

⁸⁴ Annexe 1.

objectifs, ils peuvent être modifiés en fonction des résultats obtenus lors de la phase de rappel. Les objectifs peuvent être lexicaux, grammaticaux, phonologiques, syntaxiques et culturels. Les activités proposées peuvent prendre plusieurs formes, ce peut être des activités de compréhension orale, d'oral ou d'écrit.

C.Francois, A.Lagrange, et D.Berteloot⁸⁵ conseillent de faire un plan de classe qui respecte les différentes tranches d'âges. Parfois, les élèves peuvent être séparés distinctement selon leur niveau, d'autres fois, des groupes hétérogènes peuvent être créés afin de permettre plus d'échange ou éviter les bavardages. Dans ce cas-là, les activités proposées par l'enseignant, que ce soit à l'écrit ou à l'oral sont-elles différentes en fonction du niveau des élèves ou bien tous les élèves font-ils des exercices identiques ? Pour les tâches à réaliser, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, il faut prêter attention à la manière dont celles-ci sont menées : individuellement, collectivement ou en groupe. La question de la formation des groupes est essentielle dans le double niveau. Les élèves créent-ils d'eux-mêmes des groupes hétérogènes, le professeur fait-il le choix de créer des groupes hétérogènes ou justement de ne pas créer de groupes hétérogènes, et quelles en sont les raisons ?

Carole Le Henaff a mis en avant qu'il existe plusieurs types de pratiques enseignantes. Nous allons voir qu'il existe plusieurs types d'outils pédagogiques et nous chercherons quels sont les outils pédagogiques les plus utilisés par les enseignants et comment ils les utilisent. Notamment si ce sont des chansons/comptines, albums pour la jeunesse ou des jeux. Les outils et supports utilisés sont importants car un groupe d'élèves peut travailler sur une feuille d'exercices, tandis qu'un autre travaillera sur un jeu permettant de mettre en action leur apprentissage. Cela peut permettre à l'enseignant d'être plus présent avec un groupe ou même individuellement.

Le traitement de l'erreur est un point à ne pas mettre de côté durant l'apprentissage des langues. E.Chiahou, E. Izouierdo et M.Lestang expliquent que « L'erreur bénéficie de plus en plus d'un statut positif : on considère que c'est en se trompant que l'apprenant

⁸⁵ FRANCOIS, Chantal, LAGRANGE, Alice et BERTELOOT Dominique. *Conduire des classes à cours multiples*. Paris : Hatier, 1998.

avance dans ses apprentissages ». ⁸⁶ Pour la production orale, elles proposent de reprendre l'élève sur son erreur uniquement à la fin de la tâche plutôt que de l'interrompre. Corriger un élève qui prononce mal un mot est essentiel, car sinon il pourrait être induit en erreur pour les années à venir. Lorsqu'un élève pense bien prononcer un mot et que personne ne lui fait remarquer que c'est incorrect, alors il sera difficile pour cet élève de prononcer différemment ce même mot une fois que cette prononciation sera intégrée par le cerveau. Les mots anglais « hungry » (/ˈhʌŋɡri/) et « angry » (/ˈæŋɡri/) sont difficiles à prononcer ⁸⁷ pour de nombreuses personnes francophones car nous n'avons pas pour habitude de prononcer le « h ». Les enseignants eux-mêmes ne font pas toujours bien la différence, ce qui peut mener les élèves à des confusions. Outre-Manche, c'est le mot « biscuit » (/biskʷi/) qui pose problème ⁸⁸. En effet, il s'écrit de la même manière en français et en anglais mais il se prononce bien différemment. Le « u » est suivi du « i », ces deux voyelles ont une prononciation différente dans la langue de Shakespeare, alors les prononcer ensemble sans prononcer le « t » final du mot n'est pas chose facile pour un élève anglophone.

Le français et l'anglais ont un nombre identique de graphèmes : six voyelles et vingt consonnes. Le nombre de phonèmes est quant à lui différent. Il y en a trente-six en français : seize voyelles et dix-huit consonnes tandis qu'il y en a quarante-quatre en anglais : douze voyelles et vingt-quatre consonnes (voir Annexe 3 et 4).

Lorsque Brigitte Gruson ⁸⁹ met en avant le « contrat de répétition », elle indique que si on corrige un élève, que ce soit sur de la prononciation ou de la grammaire, alors il se corrigera ensuite tout seul pour le reste de cette même phrase. Cependant, il faut que

⁸⁶ CHIAHOU, Elkouria, IZQUIERDO, Elsa et LESTANG, Maria. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. La correction dans l'enseignement des langues de spécialité. *Cahiers de l'APLIUT*. 2009, Volume XXVIII N° 3, pp.55-67.

⁸⁷ LATRON, Clémentine. *Ces mots difficiles à prononcer pour les Français en anglais*. Publié le 29/12/2018 [consulté le 15/04/2022]. Disponible sur le Web <https://fr.babbel.com/fr/magazine/mots-difficiles-a-prononcer-en-anglais>.

⁸⁸ RAAD, Mylène. 9 Difficult Words to Pronounce in French. Publié le 18/03/2021. [consulté le 15/04/2022]. Disponible sur le Web <https://www.masteryourfrench.com/french-pronunciation/difficult-words-to-pronounce-in-french/>.

⁸⁹ GRUSON, Brigitte. Analyse comparative d'une situation de communication en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et savoirs*. 2010/3, Vol.8, pp.401 à 417.

l'enseignant soit apte à lui faire remarquer l'erreur commise. Jusqu'à l'âge de 10-11 ans⁹⁰, les élèves sont particulièrement réceptifs à ces différences et il est important de les entraîner à repérer ces sons puis à les reproduire. C'est ce qu'écrivent Stéphanie Roussel et Daniel Gaonac'h:

On peut profiter de l'école primaire pour habituer l'oreille à la musique de la langue (la prosodie, l'accentuation, essentielle pour percevoir correctement la langue) [...] à la distinction entre voyelles longues et voyelles brèves⁹¹.

Dans les classes à double niveau, il est intéressant de voir qui reprend les élèves qui prononcent mal un mot : les élèves les plus jeunes reprennent-ils souvent les élèves du niveau supérieur, ou bien les élèves les plus âgés reprennent les élèves du niveau inférieur ? Le professeur reprend-il immédiatement un élève qui se trompe ou au contraire, laisse-t-il les élèves se corriger entre eux étant donné que différents âges sont présents au sein de la classe ?

Le climat de la classe est un élément qui influence beaucoup la participation et la concentration des élèves. L'Inspection de l'Education Nationale de Vittel a publié un document sur la gestion du climat de classe⁹². Il y est indiqué qu'un élève « ne peut apprendre que dans un environnement qui permette l'attention, la concentration et la réflexion indispensable à l'activité, à la compréhension et à la mémorisation ». Les enseignants doivent pouvoir mettre leurs élèves en activité et leur transmettre des savoirs dans des conditions favorables. La manière dont l'enseignant régule les échanges entre les élèves est un facteur à prendre en compte pour permettre un bon climat de classe. Si plusieurs élèves répondent en même temps avec une réponse différente, alors il sera difficile pour les autres élèves de retenir quelle est la bonne réponse à la question.

G.Sensevy, G.Turco, M.Stallaerts et M.Le Tiec soulignent l'importance des interactions. Nous devons alors préciser comment se déroulent les interactions

⁹⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Guide pour l'enseignement des langues vivantes, oser les langues vivantes étrangères à l'école, Juillet 2019.

⁹¹ ROUSSEL, Stéphanie, GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage des langues*. Paris : Editions Retz, 2019, p.18.

⁹² INSPECTION DE L'EDUCATION NATIONALE DE VITTEL, *Gestion du climat de classe, une difficulté professionnelle ?*, Février 2013 [Consulté le 16/04/2022] Disponible sur le Web <https://www4.ac-nancy-metz.fr/dsden-88-circos/ien-vittel/-Gestion-du-climat-de-classe-124-.html>.

enseignant-élèves : les élèves les plus jeunes ont-ils plus d'attention, les élèves les plus âgés sont-ils plus souvent en autonomie, un niveau aurait-il plus souvent la parole qu'un autre ?

Au niveau de la trace écrite, il est intéressant de noter si chaque séance a une retranscription à l'écrit ou bien si certaines séances ne se fondent que sur de l'oral, l'écrit n'ayant pas toujours sa place. Ces différentes questions nous amènent à voir comment se déroule concrètement l'enseignement de l'anglais en France et l'enseignement du français en Écosse.

D'autres questionnements sont plus spécifiques à l'enseignant et à son rapport à la langue qu'il enseigne plutôt qu'à la classe à double niveau. Nous pouvons nous questionner sur l'aisance des enseignants à parler à leurs élèves dans une langue étrangère car les enseignants peuvent éventuellement utiliser des mots d'une autre langue durant la journée comme par exemple : « please, thank you, you're welcome ». Dans quelle langue les consignes sont-elles données lors de la séance de langue étrangère ? Est-ce souvent donné en langue étrangère ou plutôt dans la langue de scolarisation ? Dans la mesure où les consignes sont données dans la langue de scolarisation, est-ce parce que l'enseignant n'est pas à l'aise pour donner des explications dans une autre langue ou est-ce plutôt par souci de compréhension pour ses élèves ?

Lorsque l'on enseigne une langue étrangère, la gestuelle, le rythme et l'intonation sont importants. Ils permettent aux élèves de comprendre, d'augmenter l'exposition à la langue enseignée car la gestuelle évite de recourir à la langue de scolarisation et cela permet aussi aux élèves de mieux retenir ce qui est enseigné. Lorsqu'un enfant apprend l'anglais ou le français, même s'il ne comprend pas tous les mots, il identifie l'intonation et/ou le rythme. D'après Martine Faraco⁹³, l'intonation est plus bénéfique qu'une explication car elle présente parfois des avantages au niveau de l'attention de l'apprenant sur la donnée grammaticale. Le mot « alors » avec une certaine intonation viendrait faire la correction d'une phrase mal prononcée et le fait de tronquer la phrase, c'est-à-dire de

⁹³ FARACO, Martine. Intonation et apprentissage grammatical et discursif en classe de langue : observations empiriques. *Marges Linguistiques, M.L.M.* Mai 2003, pp.181-193.

reprendre uniquement là où l'erreur se trouve et de laisser une pause avant de donner la bonne réponse permet à l'élève de voir là où il s'est trompé.

Pour ce qui est de la gestuelle, Léna Charon⁹⁴ souligne que la « gestualité pédagogique » joue différents rôles dans l'enseignement des langues étrangères. L'accès au sens des mots est facilité, par exemple lorsque nous pointons vers nous ou vers la classe pour indiquer qui parle lors d'exercices de répétition. L'organisation d'une séance peut aussi être réalisée à l'aide de la gestuelle, par exemple, lorsque l'enseignant montre le tableau ou un cahier, ou même lorsqu'il pointe un élève du doigt pour lui donner la parole. La gestuelle demande donc aux élèves d'être attentifs car elle est liée au regard. Tous ces différents gestes ont été classés en trois catégories par Marion Tellier⁹⁵ : - « les gestes d'information » : ils permettent de signaler à l'élève qu'il y a une erreur. Par exemple, lorsqu'un élève dit « *I have a dog black* » au lieu de « *I have a black dog* », un signe de la main permet d'indiquer qu'il faut inverser l'adjectif et le nom. Ces types de gestes illustrent aussi des mots, comme pour dire « froid », nous pouvons nous frotter les bras et pour le vocabulaire des parties du corps, il suffit juste de pointer du doigt ce que nous disons oralement.

- « les gestes d'animation » : ils donnent des indications aux élèves sur ce qu'ils doivent faire lors des activités et la gestion des interactions. Lors d'un chant, si l'enseignant lève les mains avec les paumes vers le haut, les élèves vont devoir chanter plus fort tandis que le silence peut aussi être demandé en posant l'index sur sa bouche. Pour faciliter les interactions, un geste de la main peut désigner quel élève a la parole. Il est aussi possible de frapper dans ses mains pour demander le silence ou pour lancer le début d'une activité.

- « les gestes d'évaluation » : ils permettent de valider une réponse, relever une erreur ou féliciter un élève. Par exemple, un hochement de tête ou un pouce en l'air peuvent être des signes d'approbation de la part de l'enseignant tandis qu'un mouvement de la main peut être un signe de négation ou d'approximation. Au niveau du visage, un sourire ou une grimace peuvent aussi aider les élèves à comprendre si leur réponse est correcte ou non.

⁹⁴ CHARON, Léna. *La gestuelle au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère En quoi les gestes favorisent l'acquisition du lexique d'une langue vivante étrangère au cycle 1 ?* Mémoire MEEF 1er degré, 2019, Université Aix Marseille.

⁹⁵ TELLIER Marion. *Dire avec des gestes. Le Français dans le monde, Recherches et applications*. 2008, n°44, pp.40-50.

Quels gestes utilisent les enseignants durant leurs séances de langue étrangère ?
Quelle place donnent-ils au rythme et à l'intonation de la langue qu'ils enseignent ? Y-a-t-il des différences entre les élèves de chaque niveau ?

D. La grille d'observation, partie « classe »

La grille d'observation « classe » a été construite en lien avec nos recherches et aux questions que nous nous posions au début de ce mémoire. Au niveau de la classe à double niveau, si des rituels sont effectués par des élèves, il convient de préciser quels élèves effectuent cette tâche : si ce sont toujours les élèves d'un même niveau, si l'enseignant a un planning avec le nom des élèves pour qu'ils passent chacun leur tour ou bien si c'est fondé sur le volontariat des élèves.

L'oral étant un point clé de l'apprentissage d'une langue comme l'indique Colette Samson⁹⁶, nous pouvons nous questionner sur le profil des élèves qui participent : est-ce les élèves les plus âgés ou au contraire les plus jeunes, ceux qui parlent une langue étrangère à la maison, ceux qui sont à l'aise à l'oral ou les plus extravertis ? Les élèves généralement timides dans les autres disciplines participent-ils ? Comment l'enseignant ou les autres élèves amènent-ils ces élèves là à prendre la parole dans une autre langue ? Les élèves de niveau supérieur motivent-ils ceux de niveau inférieur dans une classe à double niveau ?

Différents outils pédagogiques sont utilisés par les enseignants durant les enseignements de langue étrangère. Certains outils peuvent avoir plus d'impact que d'autres. Lors d'un exercice écrit, les élèves auront-ils tous la même facilité d'écrire et de lire ? De même, une vidéo incite-t-elle plus des CP que des CE1 ? Certains supports sont plus utilisés que d'autres, un jeu n'est pas toujours réalisable à l'échelle de la classe, alors qu'une fiche d'exercices est plus facilement réalisable. Ces différents supports ont-ils un impact sur la motivation et l'attention des élèves pour apprendre une langue étrangère ? Les deux niveaux présents dans la classe sont-ils autant à l'écoute l'un que l'autre face à ces différents supports ou bien certains supports semblent-ils attirer plus des niveaux que d'autres ?

⁹⁶ SAMSON, Colette. L'enseignement aux enfants : les fondamentaux. *Le Français dans le monde*. 2008, n° 356, pp.26-27.

Lors des activités, les élèves peuvent être amenés à travailler en autonomie. En émettant l'hypothèse que durant ces séances d'observation les élèves sont en autonomie, comment la gèrent-ils ? Y a-t-il de l'entraide au sein de la classe ? Si tel est le cas, un élève d'un niveau supérieur serait-il référent d'un élève du niveau inférieur et les élèves s'entraident-ils par niveau ou l'entraide est-elle vraiment généralisée ? C'est à partir de ces questionnements que nous pouvons aussi relever comment se passent les interactions entre les élèves : vont-ils plus souvent se mettre en groupe en fonction de leur niveau d'âge ou de leur niveau scolaire ? Vont-ils avoir plus de difficultés à participer avec des élèves du niveau supérieur ? Les élèves parlent-ils entre eux dans la langue étrangère qui leur est enseignée ? Comment s'expliquent-ils les consignes si un élève ne comprend pas l'exercice donné et comment délibèrent-ils si leurs réponses diffèrent ? Par ailleurs, nous devons aussi relater comment se déroulent les interactions élèves-enseignant : pouvons-nous remarquer une réelle différence de la manière d'interagir des élèves avec leur enseignant en fonction de leur niveau et de quelles manières s'adressent-ils à leur enseignant ?

II. Le recueil de données en Écosse

A. Contextualisation

Notre observation commence en Écosse, dans le West Dunbartonshire Council en juin 2022. L'école primaire se situe dans un milieu rural, elle est composée de 4 classes (dont trois classes à double niveau) et de 82 élèves. Les classes que nous avons observées sont composées comme ceci :

- Classe n°1 → P2/3 : 25 élèves (9 P3 + 16 P2), deux élèves autistes et quatre autres en difficulté
- Classe n°2 → P4/5 : 24 élèves (11 P4 + 13 P5), deux élèves dyslexiques, deux enseignants à mi-temps
- Classe n°3 → P6/7 : 16 élèves (13 P6 + 3 P7), trois élèves dyslexiques

Les séances de langues que nous avons observées sont les suivantes :
P2/P3 : français⁹⁷

⁹⁷ Annexe 14.

P4/P5 : français⁹⁸, italien⁹⁹ et gaélique¹⁰⁰

P6/P7 : français¹⁰¹

Il y a une enseignante en plus dans l'école, nommée *supplying teacher*, elle permet de remplacer un enseignant absent ou de prendre des petits groupes pour travailler avec les élèves en difficulté et les soutenir. Il y a aussi deux *learning assistants* dans l'école, ces personnes aident à préparer la classe et à ranger le matériel. Elles aident aussi les élèves autistes ou en difficulté. Elles restent avec eux pendant certains exercices pour les guider, les aider et leur permettre de rester concentrés sur la tâche. Elles vont aussi parfois prendre des petits groupes de trois élèves pour travailler certains exercices dans une salle à part. Les *learning assistants* n'étaient pas présentes durant les séances de langues étrangères.

Dans cette école primaire, comme dans toutes les écoles d'Écosse, chaque élève fait partie, tout au long de sa scolarité, d'une « maison », soit d'une équipe, représentée par une couleur et un nom. Les fraternités sont classées dans les mêmes « maisons ». Ici, nous en avons trois :

- les *Black Grouses* sont en noir
- les *Buzzards* sont en jaune
- les *Robins* sont en rouge

Chaque « maison » représente un oiseau du paysage écossais, certaines écoles choisiront les rivières écossaises, les îles écossaises, des mammifères écossais ou autres, toujours en lien avec l'Écosse.

Etant donné qu'il n'y a pas de programme scolaire vraiment spécifique à suivre en Écosse, ici, dans cette école primaire, le chef d'établissement et la directrice adjointe ont créé il y a plusieurs années quatre programmes scolaires avec différents thèmes d'apprentissage. L'école opère un roulement de ces programmes¹⁰², c'est-à-dire qu'une année, le programme A sera enseigné, l'année d'après ce sera le programme B et ainsi de suite. Le chef d'établissement et son adjointe ont choisi de mettre l'accent sur les activités

⁹⁸ Annexe 15.

⁹⁹ Annexe 16.

¹⁰⁰ Annexe 17.

¹⁰¹ Annexe 18.

¹⁰² Annexe 5

extérieures, les mathématiques et l'alphabétisation. L'école possède une forêt au fond de sa cour de récréation où se trouve une classe en bois afin que les professeurs des écoles puissent enseigner dans un autre contexte que dans une salle de classe. Il est à noter que le West Dunbartonshire Council conseille trente minutes de français par semaine pour les P3 et P4 ainsi que 30 à 45 minutes pour les P5, P6 et P7.¹⁰³

- L'école met en avant différentes valeurs¹⁰⁴, chacune représentée par un animal :
- *Mistakes Monkey* : aider les autres à apprendre de leurs erreurs, savoir que les erreurs font partie de l'apprentissage, penser à ses erreurs pour mieux apprendre, accepter ses erreurs, comprendre que se tromper est normal.
 - *Effort Eagle* : toujours essayer, l'effort est plus important que le résultat, faire l'effort d'essayer même quand nous trouvons que c'est difficile ou que nous n'y arrivons pas, l'effort mène au succès.
 - *Teamwork Turtle* : aider son équipe à réussir des tâches, encourager chaque membre de son équipe, travailler avec tout le monde, écouter les idées des autres, faire en sorte que le travail soit partagé équitablement.
 - *Challenges Cheetah* : savoir que nous grandissons lorsque nous prenons des défis, comprendre que nos défis sont différents de ceux des autres, vouloir apprendre donc rechercher le défi, ne pas vouloir que nos tâches soient trop faciles.
 - *Persevere Penguin* : ne pas abandonner, surmonter les difficultés en travaillant dur, essayer de faire de son mieux.
 - *Kindness Koala* : être heureux d'aider les autres, inclure tout le monde dans les jeux, être respectueux envers la nature, gentil avec tout le monde et pas seulement envers nos amis, chercher différentes manières de rendre les autres heureux.

Il est à relever que chaque vendredi après-midi, les élèves se rassemblent dans le gymnase, où se trouvent des tables, et la principale adjointe fait un bilan de la semaine passée et des événements à venir. C'est à ce moment-là que des diplômes avec les valeurs de l'école sont remis aux élèves qui ont été les plus méritants dans la semaine selon leurs enseignants. Par exemple, un élève peut recevoir un diplôme de *Kindness Koala* pour

¹⁰³ 1+2 Languages Second Level Framework: French, West Dunbartonshire Council.
Documents accessibles en ligne sur un Drive, réservé aux enseignants du département à l'aide de leur email professionnel.

¹⁰⁴ Annexe 12

avoir aidé à plusieurs reprises un autre élève à faire des exercices en mathématiques. Ce type de fonctionnement au sein du système scolaire Écossais diffère du système scolaire français. Les élèves ont pour objectif de respecter les valeurs de l'école et ils espèrent obtenir un diplôme à la fin de la semaine. Cela a donc une influence sur leur comportement durant les séances d'enseignements.

B. Observations

Le compte-rendu des observations se fonde sur la grille « enseignant » à laquelle s'ajoute l'entretien avec l'enseignant et la grille « classe ». Le déroulé de ces observations suit les différents points des deux grilles. Tout d'abord, pour la grille « enseignant », les observables suivants ont été retenus : les rituels et/ou les rappels, les objectifs de la séance, le type d'activités proposées, le dispositif de travail, la différenciation entre les élèves, les outils utilisés, le traitement de l'erreur, l'environnement/le climat de classe, les interactions de l'enseignant avec les élèves, la retranscription de l'oral à l'écrit, les consignes données aux élèves, la gestuelle qu'utilise l'enseignant, le rythme et l'intonation dans la langue étrangère enseignée, la posture de l'enseignant et son rapport à la langue enseignée.

Et ensuite, pour la grille « élève », les observables sont les suivants : la participation des élèves, leur aisance et leur initiative, l'impact des outils utilisés, l'autonomie et l'entraide entre les élèves, les interactions qu'ils peuvent avoir entre eux ainsi que les interactions qu'ils ont avec leur enseignant. Chaque compte-rendu commence par une explication des différentes phases et activités réalisées durant la séance.

1. Classe n°1¹⁰⁵ : français

La leçon de français en *P2/P3* s'est déroulée en milieu de matinée. Elle se décompose en trois phases pour une durée totale de 29 minutes. :

Phase 1 : les nombres (1min) → Les élèves étaient tous assis devant le tableau, l'enseignante les faisait compter jusqu'à 30.

¹⁰⁵ Annexe 6.

Phase 2 : les mois et les jours de la semaine (4mins) → Les élèves étaient tous assis devant le tableau, l'enseignante leur faisait répéter les mois de l'année en s'aidant des affiches collées au-dessus du tableau (les mois étaient écrits en anglais). Ils ont ensuite écouté une chanson sur les mois de l'année en français, ils ont répété les mots lors de la 2^{ème} écoute. Puis, l'enseignante demandait aux élèves de citer les jours de la semaine. Ils ont de nouveau écouté une chanson, mais cette fois-ci sur les jours de la semaine en français, et ils ont répété les mots lors de la 2^{ème} écoute également.

Phase 3 : les animaux (24mins) → Les élèves étaient tous assis devant le tableau, l'enseignante a projeté un Diaporama avec des photos d'animaux et leur nom était écrit en français au-dessus. L'enseignante disait le mot une fois, les élèves répétaient, elle le prononçait une nouvelle fois, et les élèves répétaient à nouveau. Si la prononciation était bonne, alors l'enseignante passait à la photo suivante sinon les élèves répétaient encore. Activité n°1¹⁰⁶ (5 minutes) : les photos des différents animaux étaient affichées en format A4 à plusieurs endroits de la classe. L'enseignante prononçait un mot, et les élèves devaient se déplacer vers la photo correspondante.

Activité n°2 (12 minutes) : loto des animaux¹⁰⁷ → chaque élève avait une feuille avec neuf photos d'animaux. Les P2 avaient les noms des animaux inscrits au-dessous. L'enseignante disait un mot, et les élèves devaient poser un jeton sur l'animal s'il se trouvait sur leur carton. Dès qu'un élève avait les neuf animaux, il devait crier « bingo ». Ensuite, il disait à voix haute le nom des animaux de son carton, si l'enseignante validait, alors il avait gagné.

Activité n°3 (4 minutes) : Projection d'une vidéo YouTube¹⁰⁸ sur les animaux → une question était posée, une réponse était donnée. Puis l'enseignante demandait aux élèves s'ils avaient un animal et lequel.

Dans la phase 1 et 2, l'objectif a été phonologique, les élèves devaient être capables de réciter les jours de la semaine et les mois de l'année tandis que dans la phase 3, les objectifs ont été lexicaux, phonologiques et syntaxiques. Les élèves devaient savoir

¹⁰⁶ Annexe 8

¹⁰⁷ Annexe 7

¹⁰⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=BtGAU9H6QSk>

reconnaître les animaux, dire leur nom et savoir répondre à la question « as-tu un animal ? ».

La séance a démarré par un rituel, l'enseignante et les élèves ont récité en même temps et à voix haute les nombres jusqu'à 30. Les phases 1 et 2 étaient uniquement de l'oral et les élèves étaient assis par terre devant le tableau sans aucune différenciation. Les activités 1 et 2 de la phase 3 étaient de la compréhension orale tandis que l'activité 3 a été de la compréhension orale également mais aussi de l'oral car les élèves devaient répondre à la question posée.

Dans l'activité n°1, les élèves se sont déplacés à travers la classe d'abord en marchant, puis en courant. L'enseignante disait par exemple « une tortue » et les élèves se dirigeaient vers l'affiche de la tortue. Dans l'activité n°2 les élèves étaient assis à leurs tables qui étaient disposées en îlots. L'enseignante a fait de la différenciation pour l'activité sur le loto des animaux car les *P2* avaient les noms des animaux écrits sous les images alors que les *P3* avaient seulement les images. Et enfin, dans l'activité n°3, les élèves étaient de nouveau assis devant le tableau.

Pour les différents supports utilisés, nous pouvons noter qu'au-dessus du tableau, il y avait des affiches avec les mois de l'année marqués en anglais, elles ont été utilisées lorsque les élèves prononçaient les mots en français, ils se repéraient avec ces affiches. Puis, l'enseignante a utilisé des vidéos sur Youtube¹⁰⁹, que ce soit pour les comptines des mois de l'année, des jours de la semaine ou des animaux, elles ont permis aux enfants d'entendre un accent français authentique. Les élèves ont d'abord pris le temps d'écouter avant de chanter. Dans les vidéos, les mots étaient écrits en français. Les élèves entendaient donc le mot en même temps qu'ils le lisaient même si cela passait rapidement. De même, dans la phase 3, l'enseignante a utilisé un diaporama, les élèves faisaient le lien entre le mot qui était écrit en français, l'image de l'animal et sa prononciation faite par l'enseignante.

L'activité n°1 a permis de mettre les élèves en pratique à travers le jeu. Cela a eu comme impact d'amuser les élèves lorsqu'ils se déplaçaient à travers la classe, ils faisaient le lien entre l'image affichée et le mot prononcé par l'enseignante. Certains

¹⁰⁹ https://www.youtube.com/watch?v=7_u2SigckNQ et <https://www.youtube.com/watch?v=Lpwf5N0rfVE>

élèves répétaient le mot avant de se déplacer et lorsque l'enseignante entendait que les élèves ne prononçaient pas bien le mot, elle leur faisait répéter avec la bonne prononciation. Tous les élèves ont participé aux différentes phases sauf un des élèves autistes qui n'a pris part qu'à certaines activités. S'il ne participait pas, il allait s'installer dans un coin de la classe spécialement aménagé pour lui : plusieurs coussins étaient disposés sur le sol au fond de la classe et un casque anti-bruit était mis à disposition. Lors de cette séance, l'enseignante n'a pas fait de trace écrite.

Les consignes ont été données en anglais aux élèves mais lorsque l'enseignante demandait le silence, elle le faisait en français : « dix, neuf, huit, sept... ». Les élèves participaient librement et à tour de rôle, l'enseignante n'a pas eu besoin de donner de noms sauf si elle souhaitait interroger un élève en particulier. Cependant, cela a mené à des bavardages notamment dans la phase 3 où elle a dû intervenir :

Oh dear, I think we're going to have to stop this activity. Emily... Logan are you ready to stop shouting ? Because it doesn't seem like you're ready to stop shouting out right now.

Ici, l'enseignante a demandé le calme pour pouvoir continuer l'activité.

Au niveau de la posture, elle a été le moteur de la séance et elle a encouragé ses élèves à participer. En phase 2, elle a cherché à savoir si les élèves se rappelaient les mois de l'année et des jours de la semaine qu'ils ont étudiés plusieurs fois durant l'année :

P : Do you feel confident in the months of the year ?

*La classe: yeah <tous ensemble et allongé>

P: How about the days of the week ?

*La classe: yeah <tous ensemble et allongé>

P: We start with Monday, let's go

Puis :

P: Do you feel confident in the days of the week ?

*La classe: yeah / yes / no <plusieurs réponses sont données>

P: who says no ? because Maya I know you can say them so you start off with Monday, what comes next ?

*M: mardi <pas très sûre d'elle>

P: somebody help Maya

*La classe : mardi¹¹⁰.

Ici, l'enseignante a choisi de questionner Maya, élève timide qui participait peu. Elle lui a montré que les autres élèves de la classe étaient là pour l'aider dans les moments de doute. De même, lorsqu'un autre élève n'a pas compris le mot « oiseau », l'enseignante

¹¹⁰ Annexe 14

a demandé à la classe « *Who can help ? What is un oiseau ?*¹¹¹ » plutôt que de directement donner la réponse, elle a laissé les élèves réfléchir ensemble.

L'apprentissage des langues devant être un moment de plaisir, l'enseignante a demandé aux élèves s'ils souhaitaient faire une dernière partie de loto des animaux (phase 3, activité n°2) ou s'ils préféreraient passer à l'activité suivante. Les élèves ont demandé à faire une partie supplémentaire. Nous pouvons relever que plus les élèves faisaient de parties, moins ils regardaient le carton de leur camarade pour être sûrs de leurs réponses.

Durant la séance, l'enseignante était assise à son bureau, juste à côté de l'écran d'où elle projetait les vidéos. Elle circulait à travers la classe pour les activités 1 et 2 afin de garder un climat d'écoute et de surveiller que les activités se déroulaient bien.

Au niveau des échanges entre les élèves ou avec l'enseignante, dans la phase 3 activité n°1, certains élèves répétaient fort ce que l'enseignante disait, comme si le fait de prononcer le mot eux-mêmes leur permettait de mieux réfléchir à ce qui était demandé tandis que d'autres traduisaient quand ils voyaient leurs camarades hésiter à se déplacer. De même dans l'activité n°2, des élèves répétaient à voix haute le nom de l'animal que venait de prononcer l'enseignante. Dans cette activité, les élèves se sont entraînés sur les premières parties. Nous pouvons relever la difficulté des élèves à différencier le hamster du cochon d'inde avec la question : « *Which one is a hamster ?* »¹¹², cela n'était pas un problème de compréhension de la langue mais un problème de reconnaissance de l'animal.

Les élèves ont interagi avec l'enseignante de manière assez aléatoire, comme cet élève qui après le rituel a dit : « *I know that hello is bonjour* »¹¹³. De même, après la vidéo sur les animaux, l'enseignante a expliqué qu'elle ne considérait pas les araignées comme des animaux de compagnie ce à quoi un élève a répondu en indiquant qu'il possédait des araignées chez lui nommées Georgie et Georgina. Le thème des animaux a permis aux élèves les plus timides de communiquer et d'interagir avec les autres élèves mais aussi avec l'enseignante. Elle leur a toujours laissé le temps de répondre lorsqu'elle les a interrogés.

¹¹¹ Qui peut aider ? Qu'est-ce que « un oiseau » ?

¹¹² Lequel est un hamster ?

¹¹³ Je sais que « *hello* » veut dire « bonjour ».

L'enseignante a beaucoup utilisé la gestuelle. Dans la phase 1, elle indiquait les nombres sur ses doigts, dans la phase 2, elle montrait les mois de l'année au-dessus du tableau et dans la phase 3, elle faisait « non » de la tête lorsqu'un mot était mal prononcé. Dans l'activité n°3 l'enseignante a fait participer les élèves par le geste : « *hands up if you have un chien at home.... Hands up if you have deux *un chien at home* ». L'enseignante s'est trompée mais les élèves n'ont pas remarqué son erreur. Ils ont bien levé la main pour indiquer qu'ils ont un ou deux chiens.

L'enseignante a étudié le français lorsqu'elle était plus jeune. Cependant, elle enseigne depuis un an seulement car elle exerçait un autre métier auparavant. Elle essaye de se remettre au français en se remémorant ses cours de collège et de lycée et en écoutant des vidéos pour avoir une bonne prononciation. Elle dit toujours douter de sa prononciation car elle a peur de ne pas donner un bon enseignement à ses élèves. Elle semble assez à l'aise face à la classe et elle fait souvent des comparaisons avec la langue anglaise comme par exemple lorsqu'elle a pointé aux élèves que les mots « *hamster* » et « *serpent* » s'écrivent pareil dans les deux langues mais qu'il faut les prononcer différemment en français. De plus, elle découpait les phrases compliquées pour que les élèves puissent bien comprendre tous les mots : « je / n'ai/ pas / d'a/ ni / mal ». Elle faisait aussi des liens avec des éléments étudiés précédemment :

P : We've done colors in French, what color is *rouge* ?

*La classe: orange / red <deux réponses sont données>

P : Red. <allongé> Un poisson rouge, a goldfish, they're not saying a red fish, but they're meaning a goldfish.

2. Classe n°2¹¹⁴ : français

La leçon de français avec les *P4/P5* a durée 35 minutes en fin de matinée. Elle s'est déroulée en deux phases :

Phase 1 : un groupe d'élèves faisait des exercices de mathématiques et un autre groupe travaillait sur Duolingo¹¹⁵ les thèmes suivants : la famille, le masculin/féminin, le sport et la description physique grâce à un ordinateur portable. Il y avait un ordinateur pour deux élèves.

¹¹⁴ Annexe 9.

¹¹⁵ Site internet permettant d'apprendre les langues étrangères, une partie du contenu est payant.

Phase 2 : rappel sur les parties du visage + introduction du vocabulaire des parties du corps + jeu *Jacques a dit*.

Les activités proposées étaient les suivantes : oral, compréhension orale et rédaction. La séance avait pour objectif d'enseigner le vocabulaire des parties du corps mais aussi de faire travailler les élèves sur divers thèmes sur lesquels ils avaient déjà travaillé. Etant donné qu'il n'y a qu'un ordinateur pour deux dans la classe, l'enseignant a fait le choix de mettre la partie gauche de la classe face à lui sur les ordinateurs en premier, tandis que la partie droite travaillait sur des exercices de mathématiques. Chaque élève possède son propre compte sur Duolingo car l'établissement a un abonnement à ce site. Après que les élèves aient fini de travailler sur Duolingo, l'enseignant a commencé la deuxième phase de la séance en faisant une réactivation du vocabulaire sur les parties du visage, puis il a introduit le nouveau vocabulaire, soit les parties du corps. Ensuite, il a mené le jeu « Jacques a dit ». Il disait le mot d'une partie du corps et les élèves devaient toucher cette partie de leur corps.

La disposition de la classe était la suivante : dans la phase 1, chaque élève était assis à sa place. Les élèves étaient quatre par table sur des tables rondes, trois tables étaient sur la gauche, et trois tables sur la droite. Cela laissait de la place pour circuler entre les deux rangées de tables. Dans la phase 2, chaque élève était debout à côté de sa place. Il est à noter que le placement des élèves est hétérogène. Ils n'étaient pas assis par niveau d'âge, ni par niveau scolaire, il n'y avait pas de différenciation de niveau de faite.

Les élèves ont été très autonomes et dans l'entraide. Dans la Phase 1, ils étaient silencieux et en totale autonomie. Quelques élèves chuchotaient car ils s'entraidaient. Ils demandaient aux autres élèves de leur table de les aider lorsqu'ils ne comprenaient pas ce qu'ils devaient faire ou s'ils n'arrivaient pas à trouver la bonne réponse. Si personne autour de la table ne pouvait les aider, alors ils cliquaient sur l'option *suiwant* en bas de la question. Cependant, les élèves les moins à l'aise avec le français ont passé les questions compliquées sans trop oser demander de l'aide tandis que les élèves les plus à l'aise ont généralement demandé de l'aide à leur voisin de table. Durant la Phase 2, la classe était légèrement moins silencieuse car les élèves bougeaient, mais tout le monde s'écoutait et il n'y avait pas de bavardage. Les élèves se faisaient des signes ou chuchotaient pour se

donner la bonne réponse, il n'y avait pas vraiment d'esprit de compétition mais plutôt un esprit d'entraide. Tous les élèves ont participé.

Dans la Phase 1, l'enseignant était en retrait car il était à son bureau en train de corriger des copies, il n'y a pas eu d'interaction avec les élèves car ils savaient se servir de Duolingo et de l'ordinateur tandis que dans la Phase 2, l'enseignant a mené la phase de rappel puis il a appris du nouveau vocabulaire aux élèves et il a mené le jeu *Jacques a dit*. L'enseignant encourageait tous ses élèves à répondre car il attendait souvent que tous donnent une réponse avant de valider si cela était correct. Les interactions entre l'enseignant et les élèves se sont faites au travers de la révision du vocabulaire déjà connu, de l'apprentissage d'un vocabulaire nouveau et du jeu, mais il n'y a pas eu de réelle discussion entre l'enseignant et les élèves.

Dans la Phase 2, l'enseignant montrait une partie de son corps et disait le mot en français, puis les élèves répétaient. Lorsque la prononciation des élèves n'était pas bonne, l'enseignant les faisait répéter plusieurs fois. L'enseignant a donné les consignes aux élèves en anglais. Dans le jeu *Jacques a dit*, il disait des phrases telles que : « Jacques a dit touche la jambe », puis il laissait le temps aux élèves de réfléchir avant de donner la réponse. Il a donc beaucoup utilisé la gestuelle durant cette phase. Il s'est appuyé sur la méthode du *Total Physical Response*. La réponse de l'enseignant était donnée à travers un geste car il montrait du doigt la partie du corps qu'il avait demandée à ses élèves. J'ai pu relever que lorsqu'il parlait en français, l'enseignant prenait le temps d'articuler et il parlait plus lentement qu'en anglais.

Le site Duolingo a été le support de cette séance, il s'adaptait au niveau des élèves en fonction des réponses qu'ils donnaient. Chacun a pu aller à son rythme et une différenciation a été faite par le site. En effet, ceux dont le niveau était plutôt bon, donc ceux qui avaient donné beaucoup de bonnes réponses, avaient un exercice plus complexe où ils devaient remettre des phrases dans l'ordre. Tandis que ceux qui avaient un niveau plus bas, donc ceux ayant donné peu de bonnes réponses, devaient uniquement compléter une phrase par un mot manquant, cela permettait de faire de la différenciation. Il faut souligner que durant le confinement, certains élèves ont passé beaucoup de temps sur Duolingo, tandis que d'autres ont très peu utilisé leur compte, cela a donc créé des inégalités au sein de la classe. L'enseignant pouvait suivre la progression de ses élèves

depuis son compte, il voyait quelles erreurs ils faisaient et cela lui permettait de voir sur quels thèmes il devrait retravailler dans le futur. Lors de notre entretien, l'enseignant a affirmé qu'il voyait réellement la différence entre les élèves ayant beaucoup utilisé Duolingo pendant les vacances car ceux-ci avaient débloqué plus de niveaux de difficultés dans le jeu et leurs résultats sur les thèmes demandés étaient bien plus élevés que ceux ayant très peu utilisé le site.

L'enseignant a indiqué qu'il n'est pas toujours sûr de sa prononciation ce qui le met parfois mal à l'aise. Il a souligné qu'il fait ce qu'il peut et qu'il espère ne pas faire trop de fautes. J'ai pu observer qu'il s'est trompé sur la prononciation des mots : « les yeux » il n'a pas lié le *s* du pluriel avec le mot *yeux*) et « le nez » (il a prononcé le *z*). Cependant, il ne semblait pas mal à l'aise face à sa classe durant cette séance.

3. Classe n°2 : italien

La séance d'italien a duré 33 minutes en fin de matinée. Elle est composée de deux phases, dont deux activités dans la seconde phase.

Phase 1 : Savoir dénombrer (5 minutes) → Rappel + l'enseignant indiquait un nombre entre 1 et 10 puis les élèves devaient se déplacer à travers la classe pour former des groupes selon le nombre indiqué.

Phase 2 : les parties du corps¹¹⁶ (28 minutes) → Rappel sur les parties du visage et du corps + apprentissage des autres parties du corps. L'enseignant a distribué deux feuilles : une avec un corps humain dessiné et une avec des mots écrits en anglais et en italien.

activité n°1 : les élèves ont travaillé par table, ils ont découpé les mots pour les coller au bon endroit sur la fiche.

activité n°2 : *Antonio Dice* (14 minutes). Les élèves étaient debout à côté de leur table, l'enseignant disait un mot qui correspondait à une partie du corps. Les élèves devaient montrer la bonne partie du corps qui était demandée, s'ils se trompaient, ils étaient

¹¹⁶ Annexe 10

éliminés et devaient se rasseoir. Le jeu était terminé lorsqu'un seul élève était debout. Puis l'enseignant recommençait ensuite avec la classe entière.

Ces deux phases avaient un objectif lexical et phonologique. Les élèves ont appris à savoir lire, dire et comprendre les parties du corps en italien. La phase 1 était une activité d'oral et de compréhension orale. L'activité n°1 de la phase 2 était une activité d'oral et de manipulation tandis que l'activité n°2 était de la compréhension orale. La séance a commencé par un rappel en phase 1. L'enseignant a laissé les élèves essayer de dire les nombres en italien, il répétait après eux pour valider leur réponse et il répétait aussi plusieurs fois l'ordre pour qu'un élève ajoute le nombre suivant :

*E : Uno

P : Uno <d'un ton approbateur>

*E : Due

P : Due. <d'un ton approbateur> Uno, due.

La Phase 2 a aussi commencé par un rappel. L'enseignant disait le nom d'un élève et lui demandait de dire en italien une partie du visage ou du corps : « *Kyle, can you tell me what leg is ?* ».

Par rapport à la différenciation, dans les deux phases, les élèves étaient assis à leur place durant le rappel. La disposition de la classe est la même que celle indiquée à la page 47. Il n'y a pas eu de différenciation de faite durant la séance et aucun support n'a été utilisé dans la Phase 1. Les élèves se sont uniquement déplacés dans la classe tandis que dans la phase 2, les élèves étaient debout autour de leur table. La consigne a été donnée en anglais en phase 1, mais l'enseignant a fait répéter la consigne aux élèves pour vérifier que tout avait été bien compris :

P: If I say *due*, you walk around the class and you have to get into a group of... ? <d'un ton interrogateur>

*La classe: Two <allongé>

Dans la Phase 2, l'enseignant a rappelé les élèves à l'ordre en italien : “*Ok, cinque, quattro, tre... silenzio*”. Lors de l'activité n°2, il a laissé les élèves deviner l'activité qu'ils allaient faire.

P : we're going to play *Antonio dice*, can you work out what it means ?

*E: Simon says

P: Antonio dice *tocca*, what do you think *tocca* means ? <Plusieurs élèves lèvent la main> Christopher.

*Ch : mouth

P : that's *bocca*, that's close, but *tocca*, I'm not saying a body part. I'm saying Antonio dice *tocca*.

Calum what *tocca* means ?

*Ca: says

P : No, *dice* is says. <Leyla lève la main> Leyla

*L : Touch

P: Touch, well done. Antonio dice *tocca* and I'll say the body part.

L'enseignant a bien articulé sur les mots « *tocca* » et « *bocca* » car les consonnes « t » et « b » sont proches en termes de sonorités et les voyelles « o » et « a » se répètent.

Pour la posture de l'enseignant, j'ai pu observer qu'il est resté à côté de son bureau pour rappeler les règles avant de commencer à se déplacer à travers la classe en Phase 1 : marcher, ne pas courir et mettre les sacs de côté pour ne pas tomber durant les déplacements. Lors de la Phase 2, pour récupérer le matériel, l'enseignant a demandé à l'élève de chaque table se trouvant le plus près du globe de la classe de venir. Il a compté jusqu'à 3 et les élèves devaient s'être mis d'accord pour qu'un seul soit à son bureau. Cela pouvait donc autant être un *P4* qu'un *P5*. L'enseignant a circulé dans la classe durant la 1^{ère} activité mais il est resté devant le tableau pour la 2^{nde} activité. Il tapait dans ses mains à chaque mot : *Antonio / dice / tocca / i / cappelli*. Lorsqu'il donnait la réponse aux élèves, il touchait la partie de son corps correspondante. A chaque fois qu'une partie était gagnée, il interagissait avec eux en leur demandant un autre prénom italien pour remplacer le *Antonio dice*. Les élèves ont donc aussi joué à *Luigi Dice*, le principe était le même, seul le nom changeait.

Il n'y a pas eu de retranscription à l'écrit, même si dans la Phase 2, les élèves ont complété la fiche avec le vocabulaire donné, il n'y avait qu'une fiche par groupe.

En ce qui concerne les interactions entre les élèves, dans la phase 1, la classe était calme, les élèves levaient la main pour répondre durant le rappel et ils discutaient entre eux lors des déplacements à travers la classe mais ils se taisaient lorsque l'enseignant parlait. L'enseignant disait un nombre, les élèves répétaient ce même nombre tout en se déplaçant et dès qu'ils voyaient qu'un groupe était complet, ils cherchaient vite un autre groupe. Certains se sont aidés pour traduire le nombre donné par l'enseignant. J'ai pu remarquer que les élèves de *P4* se déplaçaient un peu plus rapidement que les élèves de *P3*.

Dans la phase 2, la classe était silencieuse durant le rappel, seuls les élèves nommés par l'enseignant répondaient. Pour l'activité n°1, les élèves ont été autonomes sur l'activité : il y avait deux fiches par table : une sur le vocabulaire des parties du corps

(le mot en italien était écrit en dessous du mot anglais) et une avec un homme où des flèches étaient reliées à différentes parties de son corps. Cette 2^{ème} fiche était à compléter avec les mots de la 1^{ère} fiche. La fiche distribuée permettait aux élèves d'assimiler l'écriture des mots. L'enseignant n'a pas prononcé tous les mots à l'oral alors les élèves se sont entraînés entre eux en se mettant d'accord sur la prononciation, ils demandaient parfois aux autres tables s'ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord au sein de leur table. Cependant, s'ils n'étaient vraiment pas sûrs d'eux, ils demandaient à l'enseignant. Lors de l'activité n°2, les élèves étaient silencieux car ils devaient uniquement faire des gestes. Les élèves, que ce soit des P4 ou des P5, se regardaient pour vérifier qu'ils montraient la bonne partie de leur corps durant le jeu *Antonio Dice*.

Durant le rappel de la Phase 1, une élève s'est trompée, elle a dit « *dues* » au lieu de « *due* » pour le nombre « deux ». L'enseignant l'a reprise en disant « *close, take the s off* ». Il ne l'a donc pas corrigée directement, il lui a donné un conseil pour lui permettre d'avoir la bonne réponse toute seule. De même, lorsque l'enseignant a demandé : « *Does anyone remember five ?* », un élève lui a répondu « cinq ». L'enseignant a alors expliqué « *not quite, that's French I'm afraid* »¹¹⁷. Dans l'activité n°2 de la 2^{ème} phase, il restait deux élèves dans le jeu mais les deux se sont trompés alors l'enseignant leur a dit « *you're both wrong, the first one to get it right wins the game. Tocca la gamba*. <les élèves se sont encore trompés> *Your knee is part of your gamba* »¹¹⁸. L'enseignant a laissé les élèves se tromper deux fois, il les a aidés à trouver la bonne réponse en donnant des indices.

L'enseignant est d'origine italienne. Il a précisé s'en sortir plutôt bien dans cette langue, c'est pourquoi il a décidé de l'enseigner contrairement à l'espagnol ou au gaélique. Il se sent plus à l'aise d'enseigner l'italien que le français car il est toujours assez sûr de sa prononciation étant donné que c'est une langue qu'il pratique de temps à autre. Cependant, j'ai pu remarquer qu'il s'est parfois trompé entre le féminin et le masculin et sa prononciation n'était pas toujours correcte.

¹¹⁷ « Pas tout à fait, c'est du français désolé ».

¹¹⁸ « Vous avez tous les deux faux, le premier qui aura la bonne réponse gagnera le jeu. Touche la jambe. Ton genou fait partie de ta jambe ».

4. Classe n°2 : gaélique

Cette séance de gaélique avec les *P4/P5* a duré 25 minutes en milieu de matinée. Elle a été effectuée par la *supplying teacher* car elle a une formation en gaélique. L'enseignant de cette classe n'est pas présent lorsqu'elle vient enseigner le gaélique. La séance se décompose en quatre phases :

Phase 1 : rappel sur les couleurs + diaporama sur les couleurs. Le mot est affiché en gaélique, l'enseignante le prononçait et les élèves devaient traduire en anglais.

Phase 2 : l'enseignante leur a appris à dire la phrase suivante en gaélique : « Quelle est cette couleur ? ». Elle avait des crayons de couleur dans sa main qu'elle montrait. Elle demandait à un élève « *Dè an dath a tha seo* »¹¹⁹ puis elle levait un crayon et l'élève devait répondre avec la couleur correspondante.

Phase 3 : un élève choisissait une ou plusieurs couleurs sur les crayons. Il interrogeait ensuite un élève sur la couleur ou les couleurs qui se trouvaient dans sa main.

Phase 4 : L'enseignante a montré une vidéo sur les couleurs¹²⁰.

Phase 5 : L'enseignante a montré une vidéo¹²¹ d'un garçon et d'une fille ayant une discussion en gaélique. Elle mettait parfois la vidéo en pause pour demander aux élèves ce qu'ils comprenaient. Elle leur demandait ensuite de mettre les mains sur leur tête à chaque fois qu'ils entendaient une couleur dans la vidéo.

L'objectif de la séance était surtout phonologique car le gaélique se prononce très différemment de son écriture mais il y avait aussi un objectif syntaxique pour apprendre aux élèves à dire une phrase et savoir y répondre. La séance a commencé par un rituel, l'enseignante demandait aux élèves de lui rappeler en gaélique le nom des couleurs. Plusieurs élèves ont participé :

- *A1 : Buidhe for yellow
- *J : uaine is green
- *H : purpaidh is purple
- *An: liath is light blue
- *I: pinc is pink
- *M: red is dearg.

¹¹⁹ Quelle est cette couleur ?.

¹²⁰ <https://go-gaelic.scot/video-06-colours/> 1^{ère} vidéo.

¹²¹ <https://go-gaelic.scot/video-06-colours/> 2^{ème} vidéo.

Après avoir fait ce rappel, l'enseignante a intégré un nouveau mot pour pouvoir enchaîner avec la deuxième phase de la séance :

P : "Dathan" means colors ok. If "dathan" is colors, what is "dath" ?

*A1 : cold ? <pas du tout sûr de lui>

P : No

*J : color ?

P : color ! So "dath" is one color rather than all of the colors. »

Elle a souligné qu'en gaélique, comme en anglais, les mots ont un singulier et un pluriel et cela s'entend dans la prononciation du mot. Elle a aussi signalé que les mots peuvent se prononcer différemment en fonction du dialecte : « *you might hear it being said /dʒeəɾæk/ or /dʒæk/* » et que cela n'est pas problématique si des élèves n'ont pas la même prononciation car c'est ce qui fait la richesse d'une langue.

Les élèves étaient assis à leur table durant toute la séance, ils étaient très silencieux. Il n'y avait pas un bavardage, que ce soit durant les activités orales ou durant les projections de vidéos. Il n'y a pas eu de différenciation de faite par l'enseignante, elle interrogeait les élèves qui levaient la main, sauf lorsque personne ne participait, elle interrogeait alternativement un élève à droite et puis un élève à gauche. J'ai pu observer que c'était souvent les mêmes élèves qui participaient. Les filles de P3 ont très souvent levé la main tandis que les garçons de P4 très peu. Cependant, il y avait toujours sept ou huit élèves qui levaient la main lorsque l'enseignante posait une question.

Sur le plan de la posture de l'enseignante, elle a fait travailler aux élèves leur compréhension orale, elle disait un mot ou une phrase et les élèves traduisaient. De même, dans la phase 5, les élèves devaient essayer de traduire les discussions des deux personnes en s'aidant des mots qu'ils comprenaient, de la gestuelle des personnes et du décor dans lequel elles se trouvaient. Dans la phase 2, elle a préparé les élèves à l'oral pour l'activité suivante. L'enseignante avait des crayons de couleurs dans sa main, elle en levait un puis disait le nom d'un élève suivi de la phrase « *Dè an dath a tha seo ?* »¹²², l'élève répondait, puis elle changeait de couleur et elle interrogeait un autre élève. Elle a permis aux élèves d'interagir entre eux. En effet, elle circulait dans la classe et tendait les crayons de couleur à un élève, il en choisissait un ou plusieurs, puis il interrogeait un de ses camarades en mettant sa phrase au singulier ou au pluriel en fonction des crayons choisis. Cependant,

¹²² Quelle est cette couleur ?

l'élève qui était interrogé regardait l'enseignante plutôt que l'élève qui l'avait interrogé pour avoir un signe d'approbation lorsqu'il n'était pas sûr de lui.

Durant la séance, l'enseignante a agi en deux temps. D'abord, elle laissait les élèves répondre à ses questions. Ensuite, elle interrogeait les élèves qui ne participaient pas en les nommant et en posant sa question. Cependant, elle n'a jamais forcé un élève en difficulté à répondre, elle demandait à la classe si quelqu'un pouvait l'aider et il y avait toujours plusieurs élèves qui se portaient volontaires. De même, elle a clôturé la séance en choisissant des élèves et en leur demandant de nommer la couleur qu'elle levait, si l'élève ne savait pas, elle changeait de crayon. Elle a toujours laissé le temps aux élèves de réfléchir, même si d'autres élèves levaient rapidement la main pour répondre.

Dans les activités, elle expliquait ce qu'il fallait faire en donnant un exemple en gaélique, si les élèves comprenaient, elle ne traduisait pas, sinon elle expliquait en anglais.

Pour vérifier si les élèves étaient capables de repérer les couleurs dans une phrase dans un contexte spécifique, elle a demandé aux élèves de mettre leur main sur leur tête dès qu'ils entendaient une couleur en gaélique dans la vidéo de la phase 5.

Tout au long de la séance, l'enseignante a appuyé sur l'intonation des mots, elle les a souvent répétés plusieurs fois, notamment lorsque les élèves devaient trouver la traduction. Elle a pris soin de séparer les mots dans les phrases lors de l'apprentissage pour que les élèves puissent entendre les différents mots. Elle est souvent restée près de son ordinateur pour pouvoir faire défiler les diapositives ou montrer les vidéos. Mais elle a circulé à travers la classe dans les phases 2 et 3.

Pour les supports, dans la phase 1, les élèves voyaient l'écriture du mot sur le diaporama en même temps que l'enseignante le prononçait. Dans la phase 4, les élèves entendaient une prononciation similaire à celle de l'enseignante avec des images et toujours l'écriture du mot. Aucune retranscription n'a été faite et aucun document n'a été donné aux élèves.

Cette enseignante a passé une qualification en gaélique. Elle s'occupe de l'enseigner dans toutes les classes de l'école quand les autres enseignants le lui demandent car ils n'ont pas forcément de connaissances dans cette langue et cela leur permet de se libérer du temps pour préparer des séances dans d'autres disciplines. Elle apprécie de faire

des séances de gaélique et elle se sent totalement à l'aise dans cette langue. Elle aimerait que les autres enseignants lui donnent la possibilité de faire plus de séances de gaélique.

5. Classe n°3 : français

La leçon de français avec les P6/P7 s'est déroulée un après-midi, elle a duré 30 minutes. L'enseignante a annoncé aux élèves qu'ils allaient faire des activités sur le français en étant autonomes. Elle leur a montré les différentes activités en donnant les consignes en anglais pour chacune d'entre elles. Certaines activités se faisaient à plusieurs tandis que d'autres activités étaient à faire seul. Les huit activités¹²³ présentées sous format papier par l'enseignante sont les suivantes :

- Activité A (les parties du corps) : jeu de cartes avec un mot écrit en anglais à gauche et en français à droite. Il faut assembler les bonnes traductions.
- Activité B (les nombres) : jeu de cartes, chaque carte a deux ou trois nombres inscrits dessus. Les nombres sont écrits en lettres en français et en chiffres. Il faut assembler l'écriture en lettres avec son écriture en chiffres.
- Activité C (les nombres) : jeu de cartes avec un nombre à gauche et un mot en français à droite. Les nombres ne sont pas tous représentés, il y a principalement des dizaines, cela va de 0 à 1000. Il faut assembler l'écriture en lettres avec son écriture en chiffres.
- Activité D (les couleurs) : jeu de cartes, une couleur est dessinée à gauche et un mot est écrit en français à droite. Il faut assembler les bonnes traductions.
- Activité E : une grille de mots mêlés avec des mots en français : aujourd'hui, bonjour, désolé, s'il vous plaît, etc. Il faut retrouver les mots demandés et les entourer.
- Activité F (la date) : jeu de cartes avec les mois de l'année et les jours de la semaine en français. Il faut les remettre dans l'ordre.
- Activité G : cartes en forme de triangle avec une à trois phrases dessus. Les phrases sont en anglais et en français. Il faut assembler les bonnes traductions.
- Activité H : jeu de cartes, chaque carte a une phrase en anglais ou en français, il faut faire des paires pour traduire les phrases.

Les objectifs étaient, en fonction des activités, soit lexicaux, soit syntaxiques. Certaines activités proposées peuvent rentrer dans le champ de l'oral, car lorsque les

¹²³ Annexe 11

élèves étaient en binôme, ils se parlaient en français pour réussir l'activité. Cependant, j'ai remarqué que certains élèves montraient juste du doigt les mots ou phrases en français plutôt que de les oraliser (activités A, B, D, G et H). Ces activités sont aussi considérées comme de la compréhension écrite, car il s'agissait d'assembler un mot ou des phrases en anglais avec leur traduction française. L'entrée dans la séance a été assez immédiate car il n'y a eu aucun rituel ou rappel.

Il n'y a pas eu de différenciation car pour mettre les élèves en activité, l'enseignante a tiré les élèves au sort. En effet, chaque élève avait son nom écrit sur un bâtonnet de glace qu'il a décoré en début d'année. Les bâtonnets se trouvaient dans un pot sur le bureau de l'enseignante.

En ce qui concerne le dispositif de travail, les élèves étaient assis à des tables, par terre ou debout sur les tables hautes contre le mur. Ils ont réalisé les activités seuls ou par groupe de deux, en changeant d'activité toutes les 5 minutes. Il est à noter que toutes les activités n'ont pas été réalisées par les élèves car le temps alloué était trop court pour certaines d'entre elles.

Les élèves étaient complètement en autonomie. Ils se sontentraîdés mais lorsqu'ils ne trouvaient vraiment pas la réponse, ils faisaient appel à leur enseignante notamment sur les activités A, C, G et H. Elle les aidait depuis son bureau, sauf si les élèves souhaitaient qu'elle vérifie leur travail. Les élèves ont travaillé sérieusement et dans le calme, ils bavardaient uniquement durant les changements d'activités car ils s'arrangeaient entre eux pour savoir à quelles activités ils allaient aller. Pour les activités individuelles, les élèves demandaient à un autre élève de vérifier ses réponses. Pour les activités à deux, les élèves se corrigeaient entre eux.

L'enseignante n'a pas réellement interagi avec les élèves étant donné qu'elle est principalement restée assise derrière son bureau, y compris lorsque les élèves avaient besoin d'aide. Ils venaient la voir ou alors ils posaient à voix haute leurs questions. Cependant, s'ils souhaitaient une vérification d'un exercice complet, l'enseignante se déplaçait. Elle indiquait aux élèves quand il était temps de changer d'activité. Il n'y a pas eu de gestuelle et il n'y a rien eu à observer dans le rythme et l'intonation car l'enseignante n'a pas vraiment parlé français dans cette séance. Elle était totalement en retrait.

Tous les élèves ont pris part aux différentes activités. Pour la prononciation, les élèves en binôme se sont aidés. Les élèves ont trouvé certaines activités trop compliquées, notamment celles avec les phrases à traduire d'une langue à l'autre (activités A, D G et H). Selon eux, comme ils n'ont plus trop étudié les langues étrangères durant le confinement, il aurait fallu faire un rappel avant de faire ces exercices car même si ce sont des thèmes qu'ils ont vus plusieurs fois durant leur scolarité, ils ont affirmé avoir oublié une grande majorité de ce qui leur a été enseigné avant le confinement. De plus, cette discipline n'étant pas la priorité de l'enseignante, ils n'avaient pas fait de français depuis plusieurs mois.

Cette enseignante pense que les langues étrangères devraient être enseignées par des enseignants de langue plutôt que par des enseignants du de l'école primaire. Elle n'est pas du tout à l'aise en langue, que ce soit en français, en espagnol, en gaélique ou en italien. Cela s'explique par le fait qu'elle a très peu étudié les langues durant sa scolarité. Elle préfère accorder plus d'importance aux autres disciplines car pour elle, les enseignants de langues au collège seront plus aptes enseigner les langues étrangères. J'ai pu ressentir durant cette séance qu'effectivement, enseigner les langues n'est pas une discipline qu'elle affectionne particulièrement.

C. Résultats

En nous appuyant sur ces cinq observations, avec quatre enseignants différents et trois langues différentes, nous pouvons relever que les séances se sont toutes déroulées le matin, généralement en fin de matinée.

Nous pouvons aussi souligner qu'il n'y a pas de rituel particulier mis en place dans l'apprentissage des langues dans cette école. Les enseignants font plutôt des moments de rappel en début de séance en demandant aux élèves ce qu'ils ont appris précédemment. Des moments de rappels peuvent aussi être faits en milieu de séance lorsque l'enseignant change de thème.

Il n'y a pas eu d'objectif culturel mais plutôt des objectifs lexicaux et phonologiques. Les activités qui ont été proposées par les enseignants ont été assez variées mais les activités orales et de compréhension orale ont été majoritaires. Durant

l'apprentissage, les élèves étaient généralement assis, que ce soit à leur place ou par terre devant le tableau tandis qu'ils étaient souvent debout lors de la pratique.

Les outils utilisés ont été variés, il y a eu des documents imprimés (schéma du corps humains + étiquettes de mots), des comptines, des vidéos, des diaporamas, un site d'apprentissage, des jeux menés par l'enseignant et du matériel (crayons de couleur). L'utilisation de Duolingo a permis aux élèves d'aller à leur rythme lorsqu'ils étaient en autonomie, mais l'enseignant ne les ayant pas aidés, plusieurs élèves ont fait le choix de passer des questions qui leur semblaient compliquées sans chercher à comprendre la réponse qui leur était donnée. Les fiches ont permis aux élèves d'échanger sur la prononciation des mots et ils ont aussi parfois réussi à mémoriser leur graphie. De même, dans les diaporamas, les mots étaient toujours écrits en français. Les élèves pouvaient donc faire le lien entre ce qu'ils lisaient et ce qu'ils entendaient lorsque l'enseignante prononçait les mots. Les comptines avaient le même fonctionnement, mais elles rajoutaient en plus un air entraînant qui permettait aux élèves de mieux mémoriser le vocabulaire d'un même thème.

A travers les jeux, les élèves apprennent tout en s'amusant. D'après le classement d'Andrew Wright, David Betteridge et Michael Buckby, nous pouvons classer le loto de la classe n°1 dans la catégorie *mainly listening* et certains jeux de cartes de la classe n°3 dans la catégorie *solo games*. Le jeu *Jacques a dit*, que ce soit en français ou en italien peut être classé comme un jeu de *total physical response* ou de *mainly listening* étant donné que le langage et associé au mouvement physique.

Lorsque les élèves se trompaient, si c'était un problème de prononciation, les enseignants les faisaient répéter, si c'était un problème de compréhension alors ils donnaient des explications. Il faut aussi relever que les élèves se sont beaucoup entraides. Ils ont toujours été assez calmes durant les séances de langues étrangères contrairement aux autres disciplines telles que les mathématiques ou l'anglais. Il y avait très souvent des moments d'échanges entre les élèves et ils semblaient tous habitués à ce mode de travail. Quand les enseignants interagissaient avec les élèves, ils leur rappelaient les règles de vie de classe, ils corrigeaient leurs erreurs de prononciation, ils vérifiaient que le vocabulaire était bien acquis, ils choisissaient les élèves qui allaient prendre la parole mais il n'y avait parfois pas d'interaction quand les élèves étaient en autonomie. Quand les élèves

interagissaient avec leur enseignant, cela se faisait lorsqu'ils avaient besoin d'aide, lorsqu'ils attendaient une approbation après avoir répondu à l'enseignant ou à un camarade. L'interaction se faisait aussi à travers les jeux ou les activités menées par l'enseignant.

Les consignes ont généralement été données en anglais mais des enseignants les ont parfois données dans la langue étrangère cible en donnant des exemples pour permettre aux élèves de comprendre plus facilement.

Les enseignants ont beaucoup utilisé la gestuelle, que ce soit lors de l'apprentissage des parties du corps, des nombres mais aussi pour pointer un objet ou une image. Les enseignants segmentaient les phrases en tapant dans leurs mains à chaque mot. Cela permettait aux élèves de savoir quand un mot commençait et quand il se terminait. Les enseignants prenaient le temps de dire les phrases dans la langue qu'ils enseignaient, ils ne parlaient pas aussi vite qu'en anglais. Ils prenaient aussi le soin de bien articuler lorsqu'ils prononçaient un mot proche d'un autre mot que connaissaient les élèves (*bocca/tocca*).

Très souvent, les enseignants ont essayé de favoriser l'autonomie de leurs élèves. Ils se mettaient parfois en retrait pour permettre aux élèves de s'entraider car cela fait partie des valeurs de l'école. Un temps de réflexion est toujours laissé aux élèves, même si d'autres se portaient volontaires pour répondre à la place des élèves questionnés. L'enseignante *de P2/P3* a insisté sur le fait que cette école primaire fonde son apprentissage sur les jeux mais surtout sur le fait de rendre les élèves actifs, c'est pourquoi j'ai pu observer une mise en activité des élèves dans chacune des séances. Globalement, tous les élèves ont participé, que ce soit parce que l'enseignant les interrogeait ou parce qu'ils ont participé de leur propre volonté. Des élèves ont plus participé que d'autres, mais ce sont les mêmes qui participaient plus dans les autres disciplines.

En ce qui concerne le double niveau, les professeurs des écoles n'ont pas fait de claire distinction entre les différents niveaux. Les deux niveaux n'étaient généralement pas dissociés au sein de la classe, que ce soit dans le placement des élèves à leur table tout comme durant les activités. Dans ces trois classes, l'enseignante des *P2/P3* a fait une différenciation sur les supports au sein d'une activité. Les *P2* ont eu des images avec le mot correspondant écrit en français en dessous tandis que les *P3* n'ont eu que des images.

Dans les autres classes, tous les autres élèves ont toujours eu exactement la même activité à faire sans modifications par rapport à leur niveau sauf une activité dans la classe de *P4/P5* qui a eu de la différenciation avec le numérique. Chaque élève pouvait être à un niveau d'avancement différent. L'enseignant connaissait les points forts et les points faibles de ses élèves grâce aux statistiques fournis par le site internet. Nous avons observé peu de différenciation car le programme scolaire de cette école est pensé sur quatre ans pour éviter que les élèves n'étudient deux fois la même chose. Il y a des attendus de cycle et non pas de niveau. Dans les classes à double niveau, tous les élèves explorent donc les mêmes thèmes ensemble.

Les enseignants n'ont fait aucune retranscription des séances à l'écrit. Par rapport à l'enseignement des langues étrangères, sur les quatre enseignants observés, une a une formation spécifique pour enseigner le gaélique et elle apprécie beaucoup de pouvoir échanger avec les élèves sur une langue qu'ils ne connaissent pas, deux disent s'en sortir mais trouver cela parfois compliqué d'enseigner une langue qu'ils ne connaissent pas parfaitement et une n'apprécie pas du tout d'enseigner cette discipline. Ces enseignants semblaient assez à l'aise face à la classe mis à part l'enseignante de la classe n°3 qui semblait éviter de parler dans une autre langue que l'anglais.

Le volume horaire fixé par le West Dunbartonshire Council (30 minutes de français par semaine pour les *P3* et *P4* ainsi que 30 à 45 minutes pour les *P5*, *P6* et *P7*) a été respecté par tous les enseignants.

III. Le recueil de données en France

A. Contextualisation

Notre deuxième observation se situe en France, dans le département du Lot en octobre 2022. L'école primaire se situe dans un milieu rural, elle est composée de sept classes (dont six en double niveau) et de 182 élèves. Les classes que nous avons observées lors d'une séance d'anglais sont composées comme ceci :

- Classe n°1¹²⁴ → CP/CE1 : 24 élèves (14 CP + 10 CE1), un élève autiste, deux élèves dyslexiques et une AESH.

¹²⁴ Annexe 19.

- Classe n°2¹²⁵ → CM1/CM2 : 23 élèves (12 CM1 + 11 CM2), deux élèves dyslexiques et dysorthographiques, trois élèves en situation de handicap (acquisition scolaire), un élève ayant un Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité, deux élèves en attente d'un diagnostic et une AESH.

B. Observations

1. Classe n°1 : anglais

Cette séance d'anglais était la deuxième de l'année, elle a duré un peu moins de quarante minutes en milieu de matinée. Elle s'est déroulée dans deux lieux différents : la classe et la salle d'activités. Il y a eu un rituel et six phases : Rituel : avant d'entrer en classe, l'enseignante demandait aux élèves la météo en anglais ou elle leur posait des questions simples qu'ils connaissaient.

Phase 1 (3 minutes) : les élèves étaient en classe. Rappel : « *Last time we *count, one, two* » les élèves ont continué de compter jusqu'à 10, l'enseignante a montré un nombre sur ses doigts et a demandé aux élèves de lui donner une réponse. Ensuite, ils ont sorti leur ardoise et ils écrivaient le nombre demandé par l'enseignante.

Phase 2 (6:30 minutes) : les élèves étaient en salle d'activités, assis en cercle. L'enseignante a repris l'album pour la jeunesse *Spot Can Count*¹²⁶ qu'elle avait lu à la séance précédente. Elle a demandé aux élèves de décrire la couverture puis elle a refait compter les élèves jusqu'à 10.

Phase 3 (9 minutes) : L'enseignante a mis la chanson « *Numbers song* »¹²⁷ de DreamEnglishKids sur son téléphone. Les élèves l'ont écoutée une fois, puis ils se sont levés pour faire les mouvements indiqués dans la chanson. Ensuite ils ont chanté assis, mais la chanson perdait du sens sans les mouvements à effectuer, l'enseignante leur a alors demandé de se relever pour qu'ils puissent faire les mouvements.

Phase 4 :

Activité n°1 (2 minutes) : l'enseignante demandait à des élèves au hasard « *Can you*

¹²⁵ Annexe 20.

¹²⁶ HILL Eric, *Spot can count*, 1999

¹²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=85M1yxIcHpw>

count ? », ils répondaient « *yes* » et commençaient à compter de 1 à 10 en anglais. Activité n°2 (6 minutes) : un élève se tournait vers son camarade de gauche et lui demandait « *Can you count ?* » en montrant un nombre sur ses doigts. L'élève devait compter à voix haute jusqu'au nombre indiqué par les doigts. Il se tournait ensuite vers son voisin de gauche et ainsi de suite.

Activité n°3 (4 minutes) : Les élèves marchaient dans la salle, lorsqu'ils se croisaient ils se posaient la question « *Can you count ?* » et se montraient un nombre sur les doigts.

Phase 5 (3 minutes) : L'enseignante a demandé aux élèves quelles questions ils connaissaient, réponses données par les élèves : « *What's your name ?, How many fingers ?, Hello, how are you ?* » Puis elle les a guidés sur d'autres questions : « *How old are you ? What's your favorite color ?* »

Phase 6 (4 minutes) : L'enseignante a repris les mots de la chanson de la phase 3 : « *three step forward, jump* » etc.

Cette séance avait un objectif lexical et phonologique. Les élèves devaient être capables de compter correctement jusqu'à 10, de comprendre et de répondre à des questions qu'ils connaissaient et ils devaient pouvoir comprendre et réagir à des actions simples. Les activités et les supports utilisés ont été très variées : en phase 1, les élèves ont écrit les nombres sur leur ardoise. En phase 2, l'enseignante a repris l'album pour la jeunesse qu'elle a utilisé en séance 1 et les élèves l'ont immédiatement reconnu. En phase 3, ils ont écouté, chanté et refait les gestes d'une chanson qu'ils ont écoutée sur le téléphone de l'enseignante. En phase 4, les élèves se sont fait interroger par leur enseignante, puis ils ont interrogé leur camarade de gauche et ensuite ils ont marché à travers la salle en se posant la question qu'ils venaient d'apprendre. En phase 5, les élèves ont réfléchi sur les connaissances qu'ils ont de la langue anglaise, notamment sur le nombre de questions qu'ils connaissent. Et pour finir, en phase 6, ils ont fait les mouvements demandés par l'enseignante en lien avec la vidéo vue quelques minutes plus tôt.

Les élèves étaient d'abord assis à leur table en classe, les CP d'un côté et les CE1 de l'autre puis ils sont allés s'asseoir en cercle dans la salle d'activités. Lorsqu'il fallait bouger, ils se levaient mais restaient en cercle sauf dans l'activité n°3 de la phase 4, les élèves marchaient dans tous les sens pour se croiser.

Les séances d'anglais commençaient toujours par « *hello boys and girls* », et les élèves répondaient « *hello teacher* ». Aucune différenciation n'a été faite durant la séance d'anglais sauf dans la phase 1 où les élèves étaient assis à leur place. Les élèves étaient calmes, mais lorsqu'ils commençaient à trop s'agiter, l'enseignante les reprenait en anglais en disant « *listen* », « *repeat* » ou « *stop it* ». Lors du changement de salle, elle a indiqué aux élèves d'être silencieux en anglais : « *the chair, in silence, it's too loud.* » Elle a encouragé les élèves à parler anglais autant que possible, notamment lorsqu'ils travaillaient sur l'album pour la jeunesse :

P : Do you remember this book ?

*E : c'est l'histoire de <l'enseignante le coupe>

P : it's the story of .

Si des élèves semblaient en retrait, l'enseignante les interrogeait. Tous les élèves ont participé car elle a essayé de les interroger tous au moins une fois. Dans l'activité n°1 de la phase 4, elle a demandé aux élèves de compter jusqu'à dix en anglais. Dans l'activité n°2, elle les a aidés à formuler la question « *Can you count ?* », elle les a encouragés à compter sur les doigts de leur camarade s'ils n'arrivaient pas à trouver le bon nombre qui était demandé et elle leur disait de se dire « *very good* » si la réponse était correcte. Dans l'activité n°3, elle s'est proménée dans la salle, faisant la même activité que les élèves. Dans la phase 5, lors du travail sur les questions, elle a interrogé des élèves qui levaient la main pour répondre mais aussi des élèves qui ne participaient pas :

PE : what's your favorite color ? my favorite color is...

*E1 : my favorite color is...

P : my favorite color is blue. What's your favorite color ?

*E1 : it's blue

PE : what's your favorite color ?

*E2: my favorite color is gold.

Même si elle interagissait beaucoup avec les élèves, elle s'est mise en retrait dans l'activité n°2 pour laisser les élèves être autonomes. Cependant, si un élève avait une mauvaise prononciation ou s'il avait du mal à commencer à compter, elle intervenait pour l'aider. Dans l'activité n°3, elle a laissé les élèves se déplacer dans la salle pour se poser des questions, mais à la fin, elle leur a fait remarquer qu'ils n'avaient pas été capables de le faire dans le calme et sérieusement.

Toutes les consignes ont été données en anglais. L'enseignante traduisait uniquement si elle utilisait des mots nouveaux ou si les élèves ne semblaient pas

comprendre comme dans la phase de rappel : « *now, take your whiteboard. Vous allez sortir votre ardoise.* »

Dans la phase 2, elle leur a dit « *you sit in circle* » et lorsqu'elle a montré le livre, elle a demandé « *everybody can see ?* » et les élèves ont répondu « *yes* ». Dans la phase 6, elle a donné pour consigne aux élèves de suivre les indications qu'elle allait donner, en insistant bien sur le fait qu'il fallait écouter le nombre demandé : « *when I say one jump, I want to see only one jump* » <insiste sur le mot *one*>. Les élèves parlaient principalement en anglais, ils ont très peu utilisé le français. Les CE1 étaient habitués car ils avaient cette enseignante l'année dernière pour les séances d'anglais mais cela était nouveau pour les CP. Cependant, ils semblaient avoir déjà bien compris le fonctionnement des séances d'anglais. Il n'y a pas eu de retranscription à l'écrit dans la séance.

Dans la phase 1, lorsque les élèves se trompaient en écrivant le nombre sur l'ardoise, elle leur indiquait que c'était faux, mais elle leur disait aussi quel nombre ils avaient écrit et quel nombre elle avait demandé : « No, that's one... ten ! », « No, that's eight, seven ». Dans la phase 2, l'enseignante a montré la couverture de l'album pour la jeunesse et a posé une question. Un élève a répondu incorrectement, mais ce qu'il disait était juste même si cela ne répondait pas à la question posée, elle l'a alors guidé pour essayer d'obtenir la bonne réponse :

P : What's the color of Spot ?

*E : it's a dog.

P : it's a dog, what's the color ? the color ?

*E1: yellow

*E2: dog

P : yes it's a dog, very good. Yellow, the color is yellow, it's a yellow dog.

Elle a ensuite donné une description précise du chien : « *it's a dog, it's a puppy. It's a small dog, a little dog* » en utilisant plusieurs mots qui signifient la même chose. Elle a ensuite demandé aux élèves de compter de un à dix, mais plusieurs élèves ont continué avec onze et douze. L'enseignante les a arrêtés en leur disant : « *No, from one to TEN !* » en insistant bien sur le « *ten* » pour indiquer aux élèves qu'ils auraient dû s'arrêter même s'ils savaient compter plus que le nombre demandé, ils ne respectaient pas la consigne donnée.

L'enseignante a beaucoup insisté sur la prononciation du mot *count* ainsi que sur les mots en *th* qui se prononcent /θ/ dans les mots *the* et *three* et qui n'est pas un phonème que nous utilisons dans la langue française. Lorsqu'elle parlait en français, l'enseignante parlait très doucement, elle chuchotait presque mais elle parlait bien fort en anglais. Elle a beaucoup articulé pendant la séance et dans la phase 5, elle a fait remarquer aux élèves que deux questions pouvaient paraître similaires mais qu'il fallait bien écouter tous les mots prononcés pour en déceler la différence :

P: How old are you ?

*E1 : I'm happy

P : How old are you ? Six. How old are you ?

*E1 : I'm happy

P : No, listen, how are you ? how old are you ? <insiste sur le *old*> Il y a une différence entre how are you ? Comment allez-vous ? et how old are you ? Quel âge as-tu ?

*E2 : How are you et how old are you c'est un peu pareil, sauf qu'il y a un mot en plus, parce que si on enlève le mot en plus <l'enseignante le coupe>.

P : How are you ? comment allez-vous, how old are you ? <insiste de nouveau sur le *old*> il y a un petit mot en plus effectivement .

Durant cette séance, l'enseignante a beaucoup utilisé des gestes. Pour les nombres, elle comptait sur ses doigts et pour expliquer qu'elle parlait d'elle, elle se montrait du doigt avec insistance sur le *I*, de *I can count*. Dans la phase 3, elle chantait la chanson sur ses lèvres et elle montrait aux élèves les gestes à réaliser en fonction des mots chantés dans la chanson. Pour faire comprendre aux élèves qu'elle voulait le silence, elle claquait plusieurs fois dans ses doigts.

Cette enseignante a passé le concours externe de professeur des écoles en 2003 et elle a passé une certification pour enseigner l'anglais. Elle se sent très à l'aise à l'oral et elle n'hésite pas à insister sur la prononciation des mots pour que les élèves s'habituent à de nouvelles sonorités. Pour elle, il est important d'enseigner les langues aux enfants quand ils sont jeunes afin qu'ils s'imprègnent de l'accent. Cependant, elle souhaite que ses élèves arrivent à communiquer en anglais sans avoir peur de faire des erreurs. Elle aime enseigner avec des chansons et des jeux afin de rendre les élèves actifs, mais elle apprécie aussi d'utiliser des albums et elle indique utiliser le même rarement. La gestuelle est un élément qui lui semble important car c'est aussi un moyen de communication.

2. Classe n°2 : anglais

Cette séance d'anglais en CM1/CM2 a duré une heure, elle s'est déroulée en fin de matinée. Il y a eu sept phases :

Phase 1 (10 minutes) : Explication sur ce qui va être fait durant la séance + projection d'une vidéo¹²⁸ → Telmo and Tula, fruit salad.

Phase 2 (15 minutes) : 2^{ème} projection. L'enseignant a écrit au tableau en français le nom des ingrédients que les élèves ont compris → fruits : cerises, oranges etc. Travail sur le titre de la vidéo → qu'est-ce que cela veut dire ?

Phase 3 (10 minutes) : compléter la 1^{ère} fiche¹²⁹. Les élèves essayaient d'écrire au crayon à papier les mots en anglais sous les images correspondantes, puis l'enseignant a affiché la correction au tableau car le vocabulaire se trouvait dans la vidéo.

Phase 4 (3 minutes) : Compléter la traduction au tableau (du français à l'anglais).

Phase 5 (15 minutes) : Compléter la 2^{nde} fiche¹³⁰. Les élèves ont dessiné les actions menées par les personnages qui ont réalisé la recette .

Phase 6 (5 minutes) : L'enseignant a fait répéter les mots de vocabulaire avec la vidéo 3 fois. Certains élèves continuaient de dessiner pendant ce temps-là.

Phase 7 (2 minutes) : L'enseignant montrait un ingrédient au tableau, il interrogeait un élève qui devait dire le mot de cet ingrédient en anglais.

Les objectifs de cette séance étaient phonologiques et lexicaux. Les élèves devaient être capables de comprendre les instructions pour réaliser une recette, ils devaient aussi être capables de prononcer les différents ingrédients en anglais et savoir à quoi ils faisaient référence en français. Les élèves ont travaillé sur de la compréhension orale, de l'oral et de l'écrit. Ils étaient assis à leur place, les CM1 d'un côté et les CM2 de l'autre. Mis à part la disposition spatiale, l'enseignant n'a pas fait de différenciation durant la séance, tous les élèves ont eu les mêmes documents. Dès le début de la séance, l'enseignant a indiqué aux élèves le matériel nécessaire pour travailler : « vous ne laissez sur les tables que crayons, gommes et crayons de couleur... et stylo effaçable pour ceux

¹²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=aS3nLa6-VpE>

¹²⁹ Annexes 13

¹³⁰ Annexes 13

qui sont courageux ». Il a utilisé comme support une vidéo de sept minutes où deux enfants expliquaient leur recette pour faire une salade de fruits et il a ensuite distribué deux feuilles à chaque élève. Sur la première, les ingrédients étaient dessinés, les élèves devaient écrire leur nom en anglais au-dessous. Ensuite, la correction a été effectuée au travers de la vidéo, car les ingrédients étaient écrits à la sixième minute. L'enseignant a interrogé les élèves qui ne participaient pas aux différentes phases. Par exemple, lorsque dans la vidéo, il est dit « *cherries come from the cherry tree* », l'enseignant a fait une pause et a demandé à un élève : « *What is a tree ?* ». Pendant la visualisation de la vidéo en phase 1, les élèves répétaient le nom des ingrédients mais en français. Ils ont ri à plusieurs reprises et ont demandé à voir une autre vidéo du même type lorsque la séance s'est terminée.

La retranscription de l'oral a été faite à l'écrit à travers les deux fiches distribuées. Les élèves avaient les noms des ingrédients écrits ainsi que les instructions pour faire la préparation. Les consignes pour remplir ces fiches ont été données en anglais, même si au début de la séance, l'enseignant a expliqué en français sur quoi ils allaient travailler : « Je vous explique le principe de la séance d'anglais d'aujourd'hui. Je vais vous passer un document vidéo, ce document vidéo est en anglais, il est un petit peu long, vous n'allez pas forcément comprendre grand-chose, mais vous allez comprendre suffisamment de choses pour le travail que je vous demande. ». Il a ensuite rajouté « Vous n'allez pas tout comprendre, et c'est parfaitement normal ». Dès le début de la séance, il a mis ses élèves en condition, en leur expliquant qu'il n'attendait pas d'eux une compréhension totale de la vidéo, mais uniquement une compréhension générale de ce qu'ils entendaient et des éléments sur lesquels ils allaient travailler. De plus, la plupart des ingrédients de la recette étant au pluriel en anglais, l'enseignant a insisté sur la prononciation des mots : « on dit le *s* en anglais ». En effet, une des grandes différences entre l'anglais et le français réside dans la prononciation des mots, notamment entre le singulier et le pluriel où en anglais il faut prononcer la lettre finale du mot au pluriel. L'enseignant a aussi fait attention à sa manière de parler en anglais, il a beaucoup articulé et répété les mots.

Lorsque les élèves travaillaient sur le déroulement de la recette, un élève ne comprenait pas le mot *add*, l'enseignant a alors pointé du doigt le tableau où se trouvait un exercice de mathématiques et a souligné que « *add*, c'est comme *addition*, donc on ajoute ». Il a ici fait un parallèle entre la langue française et la langue anglaise pour aider

les élèves à mieux retenir la signification de ce mot. De même, il a fait référence au *Black Pearl* de Pirates des Caraïbes pour aider un élève à se remémorer du mot *blackberries*. Pendant la séance, l'enseignant a souvent pointé du doigt des éléments, que ce soit dans les phases 3 et 7 lorsqu'il demandait à un élève de lui dire le nom de l'ingrédient ou bien dans la phase 4 où il pointait un mot au tableau en attendant qu'un élève lui donne la traduction du mot écrit. Dans la phase 5, il a aussi mimé les actions menées par les personnages lors de la réalisation de la recette.

Dans la phase 3, il a laissé les élèves corriger leur liste d'ingrédients en autonomie. La liste des ingrédients était projetée au tableau en anglais, si les élèves avaient mal écrit un mot, ils se rectifiaient. Puis, l'enseignant a demandé : « Qui a tout juste ? Moins de trois fautes ? Moins de cinq fautes ? Moins de dix fautes ? ». Dans la phase 2, l'enseignant a mis la vidéo en pause plusieurs fois afin de vérifier la compréhension des élèves et dans la phase 5, il leur a demandé de traduire les phrases une par une. Lorsque dans la phase 2 il a demandé aux élèves de traduire les mots qui étaient écrits au tableau en français, plus de la moitié de la classe a levé la main, et lorsque l'enseignant a oublié de demander la traduction du mot « sucre », un élève le lui a fait remarquer. Les élèves ont été attentifs même s'ils ont été assez bruyants par moment, notamment dans la phase 5 pendant qu'ils dessinaient et qu'ils se montraient leurs dessins.

L'enseignant a passé le concours externe de professeur des écoles en 1996. Il a très peu étudié les langues dans sa scolarité et il n'a jamais eu de formation pour les langues étrangères dans sa carrière. Il échange sa classe avec une de ses collègues pour qu'elle enseigne l'anglais à sa place car elle a enseigné à l'étranger et elle se sent beaucoup plus à l'aise que lui. Il souhaiterait que les professeurs des écoles puissent avoir une formation en langues pour pouvoir se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de l'anglais.

C. Résultats

En nous appuyant sur ces deux observations, nous pouvons dire que des rituels et des rappels sont parfois mis en place par les enseignants lorsqu'ils enseignent l'anglais en France. Les deux objectifs étaient lexicaux et phonologiques. Les séances se sont

toutes les deux déroulées le matin, elles étaient composées de nombreuses phases qui ont fait alterner de la compréhension orale avec de l'oral mais aussi de l'écrit pour les élèves de cycle 3.

La différenciation au sein du double niveau ne s'est faite que dans l'organisation spatiale de la classe, les élèves étaient spatialement séparés, un niveau se trouvait à droite de la classe et un autre à gauche. Il n'y a pas eu de différenciation de faite pour les élèves lors des activités, ils ont tous accompli les mêmes tâches, y compris les élèves à besoins particuliers.

Les enseignants ont tous les deux prêté une attention particulière à la prononciation des élèves. Ils ont aussi donné les consignes en anglais et ont traduit uniquement si la consigne semblait ne pas être comprise par les élèves. De plus, les enseignants articulaient plus et parlaient plus fort en anglais qu'en français. Ils ont beaucoup utilisé la gestuelle durant leur séance, que ce soit pour montrer un élément ou pour faire visualiser un nombre aux élèves.

En CM1/CM2, les élèves sont restés assis en classe. Tandis qu'en CP/CE1, les élèves ont changé de lieu afin d'avoir plus d'espace pour réaliser les différentes tâches prévues. Les enseignants ont mené la séance, mais ils ont laissé des moments d'autonomie à leurs élèves et ils n'intervenaient qu'en cas de problème (question d'un élève, demander le silence, aider un élève, reprendre un mot pour la prononciation). Tous les élèves ont pris part aux différentes activités et si certains se mettaient en retrait, les enseignants les interrogeaient pour les impliquer plus dans l'activité.

Les outils et le matériel utilisés ont été variés : album pour la jeunesse, chanson, vidéo, fiches et ardoise. Ces différents supports semblent avoir marqué les élèves car dans la classe n°1 (CP/CE1), ils se rappelaient tous l'histoire de l'album pour la jeunesse qu'ils avaient travaillé deux semaines auparavant tandis que dans la classe n°2 (CM1/CM2), même si les élèves n'avaient pas compris tous les mots de la vidéo, ils ont ri à différents moments et ont demandé à en voir une autre, sachant que la vidéo serait en anglais et qu'ils ne comprendraient pas forcément tout ce qui serait dit.

Les enseignants n'ayant fait que cette séance d'anglais dans la semaine, le volume horaire indiqué dans le Bulletin Officiel (1h30 hebdomadaire) n'a pas été respecté.

5. Croisement des observations

Nous allons ici faire un bilan de ce que nous avons observé en France et en Ecosse.

I. Les outils pédagogiques

Pour ce qui est de l'utilisation des outils pédagogiques, nous allons nous appuyer sur un tableau conçu à partir des données que nous avons récoltées. Il est indiqué entre parenthèses le nombre de fois que l'outil a été utilisé. Cependant, il est à noter que deux séances ont été observées en France tandis que cinq ont été observées en Écosse. Le nombre d'utilisation des outils n'est donc pas forcément très révélateur car le nombre de séances observées est différent.

Écosse		France	
Classe n°1	- diaporama (1) - affiches (2) - chansons (2) - vidéos (3) - jeux d'apprentissage (2)	Classe n°1	- chansons (1) - jeux d'apprentissage (5) - matériel : ardoise - album pour la jeunesse (1)
Classe n°2	- diaporama (1) - site d'apprentissage (1) - vidéo (1) - documents imprimés (2) - jeux d'apprentissage (3) - matériel : crayons de couleur	Classe n°2	- documents imprimés (2) - vidéos (2)
Classe n°3	- jeux d'apprentissage (9)		

Nous remarquons tout d'abord que les outils pédagogiques utilisés sont très variés, que ce soit en France comme en Écosse. Certains outils sont utilisés des deux côtés de la Manche : les documents imprimés, les comptines/chansons, les vidéos, les jeux d'apprentissage et du matériel.

L'album pour la jeunesse n'a été utilisé qu'en France alors que nous avons observé plus de séances en Écosse. Cependant, nous pouvons relever que les programmes scolaires écossais ne font pas mention de la littérature, ce qui pourrait expliquer pourquoi aucun des quatre enseignants n'a fait le choix d'utiliser cet outil.

Les chansons ont permis aux élèves d'entendre un accent authentique et différent de celui de leur enseignant. Etant donné que tous les élèves connaissaient les paroles, ils pouvaient chanter ensemble sans avoir peur d'être entendus par les autres si jamais ils se trompaient. Le terme « chansons » figure dans les programmes français et écossais, cela explique pourquoi nous l'avons observé dans plusieurs classes françaises et écossaises.

Les jeux d'apprentissage ont mis les élèves en action. Cela permettait à l'enseignant de voir si les élèves avaient acquis le vocabulaire enseigné. Cela poussait aussi les élèves à faire de leur mieux et à retenir les réponses données afin de gagner. En Écosse, certains jeux d'apprentissage ont été faits sans l'intervention de l'enseignante, cela a donc encouragé les élèves à travailler en autonomie et à s'entraider lorsqu'ils rencontraient des difficultés.

En dehors de ces trois outils pédagogiques, nous avons observé d'autres outils. Deux enseignantes écossaises ont fait le choix d'utiliser des diaporamas pour projeter des images avec des mots de vocabulaire car dans le *Curriculum for Excellence*, la reconnaissance d'un mot et le fait de lier ce dernier à une image apparaît dès le *first level*, soit au tout début de l'apprentissage des langues étrangères.

Les outils ont eu différents impacts sur les élèves. En Écosse, les documents imprimés ont permis aux élèves de travailler en groupe, ce qui les a menés à communiquer et à parler ensemble dans une langue étrangère tandis qu'en France, les documents imprimés n'avaient pas pour objectif de développer la communication entre les élèves mais cela a mené à des échanges lorsqu'ils se montraient comment ils avaient dessiné les différentes étapes de la recette. Les affiches utilisées par les enseignants écossais sont des

affiches avec des images ou des mots de vocabulaire en anglais. Cela permettait aux élèves de se repérer visuellement lors de la récitation des mois de l'année et lors du jeu de reconnaissance des animaux. Nous pouvons relever que l'enseignant de CM1/CM2 s'est appuyé sur le vocabulaire écrit dans la vidéo qu'il a projetée pour faire écrire à ses élèves la bonne orthographe des mots après qu'ils aient essayé de trouver l'écriture par eux-mêmes. Les vidéos ont beaucoup été appréciées en France comme en Écosse, les élèves ont d'ailleurs demandé à en voir d'autres.

L'école primaire en Écosse dispose d'un ordinateur pour deux élèves, cela a donc permis à l'établissement de continuer leur abonnement au site d'apprentissage Duolingo qui a été pris durant le confinement. Tandis que l'école primaire en France ne dispose pas de matériel informatique pour les élèves, il n'y a donc pas d'utilité pour l'établissement de prendre un abonnement à un site d'apprentissage, ni à créer du contenu en ligne.

II. La différenciation

Grâce aux observations réalisées en France et en Écosse dans des classes à double niveau, nous pouvons affirmer que lors des enseignements de langues étrangères, en Écosse, les élèves des classes à double niveau étaient sur un même pied d'égalité dans le sens où ils ont toujours été mélangés. Il n'y avait pas de distinction claire de qui appartenait à tel ou tel niveau à table, et les élèves participaient aux mêmes activités. Sur les cinq séances observées, seule l'enseignante de *P2/P3* a fait de la différenciation. Lors du loto des animaux, elle a donné un carton avec uniquement les animaux aux *P3*, alors que les *P2* avaient un carton avec les animaux et le nom français des animaux marqués en dessous de chaque image. Le numérique en *P4/P5* rendait possible la différenciation entre chaque élève. En effet, le site Duolingo s'adaptait au niveau de chacun pour leur proposer des exercices correspondant à leurs capacités. Si un élève avait de bonnes réponses sur un exercice, alors il passait à un niveau de difficulté supérieur tandis que si un autre élève avait de mauvaises réponses, le niveau de difficulté passait à un stade inférieur.

En France, les élèves étaient séparés distinctement au sein de la classe mais ils participaient également aux mêmes activités quel que soit leur niveau, comme en Écosse.

Les activités ont toutes été réalisées collectivement en France tandis qu'en Écosse, elles ont été menées individuellement, collectivement et en groupe. Lors de la formation des groupes, les élèves ont soit été tirés au sort grâce à leur nom marqué sur des bâtonnets, soit ils sont restés par table. Les programmes de cette école primaire écossaise étant pensés sur quatre ans, les élèves des deux niveaux suivent les mêmes objectifs. Cela explique l'organisation des séances de langues étrangères.

III. La prononciation

Lorsqu'un élève commettait une erreur de prononciation, les enseignants en France faisait répéter le mot avec la bonne prononciation. Les spécificités de la prononciation anglaise ont été appuyées notamment avec le « *th* ». Les élèves étaient corrigés immédiatement lorsqu'ils prononçaient mal un mot. Cela était aussi le cas en Écosse, notamment avec les mots *bocca* et *tocca*. Des rapprochements entre les mots similaires ont été indiqués aux élèves pour mettre en avant la différence de prononciation avec des mots tels que « serpent » ou « hamster ».

Lorsque les élèves étaient en groupe, ils se corrigeaient entre eux. Cependant, s'ils n'étaient vraiment pas sûrs d'eux-mêmes, ou s'ils n'arrivaient pas à se mettre d'accord, alors ils faisaient appel à leur enseignant. En *P4/P5*, c'était souvent les élèves les plus jeunes qui reprenaient les élèves les plus âgés.

IV. L'autonomie et l'entraide

En Écosse, les élèves de cette école primaire étaient habitués à travailler en groupe dans les autres disciplines, cela a donc permis aux élèves de travailler en groupe dans des conditions favorables lors des séances de langues étrangères. Les élèves se sont très souvententraîdés et ils comptaient parfois sur la réponse des autres pour être sûrs de leur propre réponse. Les élèves ont toujours pris la parole à tour de rôle, en s'écoutant et dans le respect. Il y a eu beaucoup d'entraide en Écosse, notamment parce que les activités mises en place permettaient aux élèves de s'entraider (travail de groupe ou travail seul en autonomie).

Les élèves les plus jeunes ont eu des difficultés à gérer leur autonomie, autant en France qu'en Écosse. En France, les CP/CE1 ont aussi eu des difficultés à rester concentrés lors de l'activité n°3 de la Phase 4. Les CP n'avaient pas encore l'habitude de se déplacer en autonomie à travers la salle pour se parler en anglais car c'était la deuxième séance de l'année. L'activité a donc été raccourcie pour recentrer les élèves et leur expliquer qu'ils se trouvaient dans un temps d'échange, et qu'il ne fallait pas en profiter pour faire n'importe quoi. Les CP ont eu des difficultés à rester concentrés sur la tâche demandée lors des déplacements dans la salle. Il en a été de même pour les P2 qui devaient se déplacer uniquement en marchant et qui ont fini par courir, entraînant avec eux les élèves de P3. Les élèves plus âgés n'ont quant à eux eu aucun problème à gérer leur autonomie. Les CM1/CM2 ont rempli leurs fiches d'activités sans l'aide de l'enseignant et les P6/P7 ont également réussi à se mettre d'accord par eux-mêmes lors des changements d'activités.

V. Les interactions élèves-élèves

Lors des séances en langue étrangère, les élèves ne prêtaient pas attention au niveau des autres élèves, ils interagissaient entre eux à niveau égal. Ils parlaient entre eux dans la langue enseignée lorsqu'ils se posaient des questions (France) et lorsqu'ils travaillaient en autonomie sur des activités (Écosse). S'ils n'étaient pas d'accord entre eux, alors ils regardaient leur enseignant pour une approbation ou demandaient de l'aide à un autre élève. En CM1/CM2, les élèves ont échangé lors des phases de dessin pour se montrer les représentations des différentes phases de la recette.

En Écosse, les élèves qui ont le plus participé étaient souvent les élèves les plus jeunes. Tandis qu'en France, les élèves ont participé à niveau égal. Nous pouvons dire qu'il y a eu un effet de motivation accrue pour les plus jeunes en Écosse lié à la classe à double niveau comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique.

VI. Les interactions enseignant-élèves

Les interactions entre l'enseignant et les élèves se sont bien déroulées. Les élèves, que ce soit en France ou en Écosse, ont tous eu le même niveau d'attention de la part de

leur enseignant. Ils ont également tous autant eu la parole les uns que les autres sans distinction de niveau. Les enseignants n'ont pas hésité à interroger les élèves les plus timides afin de les faire participer, ce qui a permis à tous les élèves de parler durant les séances de langues étrangères. Dans les deux cas, les enseignants ont laissé assez de temps aux élèves timides pour répondre mais aussi en demandant aux autres élèves de la classe de les aider si jamais ces élèves étaient en difficulté. Le but n'était pas de les embêter mais de leur donner confiance en eux en leur montrant qu'ils étaient capables de répondre aux questions posées.

VII. Le rapport des enseignants aux langues étrangères

Que ce soit en France ou en Écosse, des professeurs des écoles ont indiqué apprécier enseigner une langue étrangère à leurs élèves, notamment ceux ayant des origines étrangères ou ayant habité à l'étranger. Tandis que d'autres enseignants trouvent qu'il est compliqué d'enseigner une langue étrangère et pensent qu'il serait préférable que des enseignants spécifiques viennent enseigner cette discipline, plus particulièrement des enseignants de langues étrangères comme cela est déjà le cas dans certaines écoles écossaises.

Lors des séances de langues étrangères en France et en Ecosse, les consignes ont souvent été données dans la langue de scolarisation. Cela s'explique par le fait que les enseignants n'étaient pas à l'aise dans la langue étrangère cible. Cependant, des enseignants ont donné les consignes dans la langue étrangère enseignée, et ils ont fourni des exemples afin que les élèves comprennent mieux ce qui était demandé sans avoir besoin de traduire la consigne.

VIII. La gestuelle et le rythme

Une grande partie des enseignants a utilisé la gestuelle pour faire comprendre le vocabulaire aux élèves. Ces derniers étaient très attentifs aux gestes que pouvaient effectuer leur enseignant. En nous appuyant sur les trois catégories de gestes indiqués par

Marion Tellier¹³¹, nous pouvons dire que les enseignants ont utilisé les gestes d'information, particulièrement en Écosse lors du jeu « Jacques a dit » où la réponse été donnée par la gestuelle ainsi qu'en France où les nombres étaient indiqués sur les doigts de l'enseignante. Les enseignants ont également utilisé les gestes d'animation, que ce soit pour donner la parole à un élève en le désignant ou bien pour indiquer un retour au calme en claquant des doigts. Les gestes d'évaluation ont aussi été employés. Lorsque les élèves donnaient une réponse, ils attendaient souvent un signe d'approbation de la part de leur enseignant, que ce soit un hochement de tête ou bien un mouvement de la main indiquant que la réponse était incorrecte.

Les professeurs des écoles ont tous changé leur rythme lorsqu'ils parlaient dans une langue étrangère, ils ne parlaient pas aussi vite que dans leur langue maternelle. Ils prenaient le temps d'articuler et de donner la bonne intonation à leurs phrases.

IX. Les rituels et traces écrites

Aucun rituel n'a été effectué par les élèves ni par les enseignants durant ces séances mais des rappels ont été fait par les enseignants en Écosse tout comme en France. En Écosse, il n'y a eu aucune trace écrite ou de travail écrit à réaliser. Pourtant l'écriture apparaît dès le *first level* dans le CfE¹³² :

At first level the expectation is that children will begin to experiment with writing in L2 in any appropriate form and will be able to build on the writing skills they use in English. This will be by primary 4 for most but earlier for some.*

En France, il y a eu une trace écrite uniquement en Cycle 3. En effet, il est inscrit dans les programmes du Cycle 2 que les élèves n'ont pas à réaliser d'écrit dans une langue étrangère, cela se fait uniquement à partir du Cycle 2.

¹³¹ TELLIER Marion. Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*. 2008, n°44, pp.40-50.

¹³² Curriculum for Excellence : modern languages, p.9.

Conclusion

Notre problématique est la suivante : Comment les professeurs des écoles en France et en Écosse enseignent-ils les langues étrangères dans une classe à double niveau ? Nous avons formulé comme hypothèse que le double niveau était différent d'une classe unique car son fonctionnement différait sur plusieurs points, notamment sur l'organisation de la classe. Cela pouvait être sur le placement des élèves, sur la différenciation des outils donnés lorsqu'une même discipline est travaillée simultanément ou bien sur le temps qui est alloué aux élèves. En effet, comme il y a deux niveaux, le temps d'attention pour un niveau est donc moins conséquent que si la classe était formée d'un seul niveau. Nous pensions que les professeurs des écoles utilisaient différents outils pédagogiques pour enseigner les langues étrangères, mais que c'était souvent les mêmes outils qu'ils exploitaient. L'enseignement des langues étrangères dans une classe à double niveau en France et en Écosse est certainement différent de par sa structuration mais les outils utilisés sont sans doute semblables.

L'expérimentation nous a permis de voir que les enseignants écossais et français ont porté autant d'attention à un niveau qu'à l'autre car les élèves ont travaillé ensemble. Les outils utilisés ont toujours été identiques, même s'il y eu de la différenciation en Écosse. En nous appuyant sur nos sept observations, nous pouvons attester que les outils pédagogiques ont été variés et que les trois les plus utilisés sont : les jeux d'apprentissage, les vidéos et les chansons. Les jeux d'apprentissage ont été utilisés dans l'objectif de vérifier si les élèves avaient acquis le vocabulaire enseigné ou non. Cela permettait aussi aux élèves de mieux acquérir le vocabulaire. Les chansons introduisaient un nouveau vocabulaire et cela donnait du rythme à l'apprentissage. Avec les vidéos, les élèves arrivaient à comprendre ce qui était dit dans une langue étrangère tout en visualisant des actions.

L'enseignement des langues étrangères dans une classe à double niveau en France et en Écosse dans les classes observées est donc similaire sur certains points. Mais nous pouvons aussi relever des différences. Le double niveau se gère différemment en France et en Écosse. Tout d'abord, l'école primaire écossaise dans laquelle nous avons fait notre recueil de données ne fait pas de réelle différence entre les élèves de chaque niveau. Il n'y pas de différenciation physique lors du placement en classe, ainsi que durant les

activités et le travail en groupe. Ensuite, un programme scolaire sur quatre ans a été pensé pour que tous les élèves d'une classe aient les mêmes apprentissages quelle que soit la discipline. En France, nous avons des attendus de fin de niveau en fonction des différentes disciplines mais l'anglais est une exception car il n'y a que des attendus de fin de cycle. De plus, les programmes scolaires écossais ne sont pas aussi précis qu'en France, et ils sont réalisés par le chef d'établissement en suivant les directives du gouvernement. Le volume horaire de l'enseignement des langues étrangères est plus bas en Écosse dans le West Dunbartonshire Council qu'en France (30 à 45 minutes pour une langue par semaine contre 1h30) mais plusieurs langues peuvent être enseignées durant l'année en Écosse en fonction des compétences des enseignants.

Il y aurait des poursuites possibles dans la recherche. Nous pourrions faire des observations dans d'autres écoles, ainsi que dans un autre département en France et dans un autre *Council* en Ecosse pour comparer nos résultats. Nous pourrions aussi axer notre grille d'observation sur certains points plus spécifiques et observer plusieurs séances pour analyser une possible évolution. Nous pouvons également faire le choix de n'observer que les élèves ou bien que les enseignants.

Pour une future pratique professionnelle, cela donne des pistes de réflexion sur la mise en place des séances. Etant donné que j'ai pu observer différents outils pédagogiques et différentes manières de travailler, cela peut être une source d'inspiration sur la façon dont je souhaite enseigner les langues étrangères. Le travail de groupe me semble intéressant car cela oblige les élèves à communiquer dans une langue étrangère entre eux, et ils prennent alors l'habitude de s'exprimer sans appréhension. Un même outil peut être utilisé différemment. Par exemple, une vidéo peut servir à introduire du nouveau vocabulaire et laisser les enfants découvrir la signification des mots grâce aux images, mais elle peut aussi être utilisée comme moyen de compréhension après avoir travaillé sur un vocabulaire spécifique. Dans ce cas-là, si les élèves comprennent la vidéo, alors le vocabulaire est compris. La mise en œuvre d'un outil peut donc avoir plusieurs objectifs.

BIBLIOGRAPHIE

Textes institutionnels :

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, p.47. [consulté le 07/05/2022] Disponible sur le Web <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages#:~:text=Le%20CECR%20est%20utilis%C3%A9%20pour,et%20la%20comp%C3%A9tence%20des%20dipl%C3%B4mes.>

DE SALVANDY, Narcisse-Achille, ministre de l'instruction publique, *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique*, Tome deuxième, Années 1831-1839, imprimeur de l'université de France, Paris 1865, p.575.

EDUCATION SCOTLAND, *Curriculum for excellence: Modern languages, principles and practice*.

EDUCATION SCOTLAND, *What is Curriculum for Excellence?* [consulté le 07/08/2022]. Disponible sur le Web <https://education.gov.scot/education-scotland/scottish-education-system/policy-for-scottish-education/policy-drivers/cfe-building-from-the-statement-appendix-incl-btc1-5/what-is-curriculum-for-excellence>.

INSPECTION DE L'EDUCATION NATIONALE DE VITTEL. *Gestion du climat de classe, une difficulté professionnelle ?*. Février 2013 [Consulté le 16/04/2022] Disponible sur le Web <https://www4.ac-nancy-metz.fr/dsden-88-circos/ien-vittel/-Gestion-du-climat-de-classe-124-.html>.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire. *Bulletin Officiel* n°11, du 16 mars 1989.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire : orientations pédagogiques. *Bulletin Officiel* n°32 du 19 septembre 1991.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Orientations pédagogiques et modalités de mise en oeuvre : organisation de l'année scolaire 1995-1996. *Bulletin Officiel* n°19 du 11 mai 1995.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel* n°1 du 14 février 2002.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Lettre flash primaire – secondaire. Un plan en faveur d'une meilleure maîtrise des langues étrangères. *Bulletin Officiel* du 20 Novembre 2005.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères. *Bulletin Officiel* n°23 du 8 juin 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE [consulté le 04/05/2022] Disponible sur le Web <https://www.education.gouv.fr/1-education-nationale-en-chiffres-2021-324545#:~:text=2%20375%20000%20en%20pr%C3%A9%20C3%A9%20C3%A9%20mentaire%20dans%20le%20public>.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin Officiel* n°2 du 26 mars 2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. *Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle. *Bulletin Officiel* n°22 du 29 Mai 2019.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Guide pour l'enseignement des langues vivantes, Oser les langues vivantes étrangères à l'école, Juillet 2019.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme du Cycle 2. *Bulletin Officiel* n°31 du 30 juillet 2020.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme du Cycle 3. *Bulletin Officiel* n°31 du 30 juillet 2020.

SCOTTISH GOVERNMENT. *Language Learning* [consulté le 27/12/2021]. Disponible sur le Web <https://www.gov.scot/policies/languages/language-learning/>.

SCOTTISH GOVERNMENT [consulté le 04/05/2022] Disponible sur le Web <https://www.gov.scot/collections/school-education-statistics/>.

SCOTTISH GOVERNMENT. *1+2 languages policy - local authority survey 2021: findings*. Publié le 28 avril 2022 [consulté le 07/12/2022] Disponible sur le web. <https://www.gov.scot/publications/12-languages-policy-findings-2021-survey-local-authorities/pages/3/>.

Ouvrages scientifiques :

CRICHTON, Hazel. German Teaching and Learning in Early Years and Primary Schools in the UK. In: ZEIN S, COADY MR. *Early Language Learning Policy in the 21st Century*. Cham: Springer International Publishing, 2021. pp.275-291.

DUCANCEL, Gilbert. *Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire*. Repères. 1994, n°9, p. 93-117.

GALANI, Maria-Eleftheria. Privilégier le texte littéraire en classe de FLE. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Athènes : Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, 2010 pp. 261-271.

Articles scientifiques :

ALPAR, Melek. The importance of games in teaching foreign languages to children. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*. 2013, Vol.8(15), pp. 1247-1255.

BONNERY, Stéphane, CRINON, Jacques et SIMONS, Germain. Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités. *Recherches en éducation*. Mis en ligne le 01/03/2016, Volume 25. [consulté le 24/04/2023]. Disponible sur le Web <https://journals.openedition.org/ree/5605>

BURGAIN, Marie-France. Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire : L'album comme support médiateur. *Les Cahiers de l'Acedle*. Mis en ligne

le 01/09/2018, [consulté le 03/10/2022]. Disponible sur le Web <http://journals.openedition.org/rdlc/3644>.

CHIAHOU, Elkouria, IZQUIERDO, Elsa et LESTANG, Maria. Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. La correction dans l'enseignement des langues de spécialité. *Cahiers de l'APLIUT*. 2009, Volume XXVIII N° 3, pp.55-67.

DEMARCSSEK, Ramona, TODREA Luminița. Some of the challenges of teaching multilevel classes and suggestions for how to deal with the situation. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2016, Volume 144.

FARACO, Martine. Intonation et apprentissage grammatical et discursif en classe de langue : observations empiriques. *Marges Linguistiques, M.L.M.* Mai 2003, pp.181-193.

GENELOT, Sophie. L'enseignement des langues à l'école élémentaire : quels acquis pour quels effets au collège ? Éléments d'évaluation : le cas de l'anglais. *Les cahiers de l'Iredu*. 1995, n°58.

GRUSON, Brigitte. Analyse comparative d'une situation de communication en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence. *Distances et savoirs*. 2010/3, Vol.8, pp.401 à 417.

JEANNIER, Fabien. Écosse : nationalisme, immigration et retour des frontières. *Politique étrangère*. 2018/1, pp.89 à 101.

JOHNSTONE Richard. Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*. 2000, Vol 17, Numéro 2, pp.123-143.

KELLER, Karin, TROESCH, Larissa, et GROB, Alexander. Shyness as a risk factor for second language acquisition of immigrant preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2013 Vol 34, Numéro 6, pp.328–335.

LE HENAFF, Carole. L'apprentissage des comptines en anglais à l'école élémentaire : modélisation et enjeux épistémiques. *Carrefours de l'éducation*. 2014/1 (n° 37), pp.191-209.

OBONO MBA, Anasthasie, NGAMBA ENGOHANG Maurice. Les TIC dans une classe multi-niveaux, quelle organisation ? *Educ recherche*. 2014, Volume 4, Numéro 3, pp.19-25.

PUJI WIDODO, Handoyo. Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Université de Malang, Indonésie*. Août 2015, Volume 33, Numéro 2, p.240.

SAMSON, Colette. L'enseignement aux enfants : les fondamentaux. *Le Français dans le monde*. 2008, n° 356, pp.26-27.

SENSEVY, Gérard, TURCO, Gilbert, STALLAERTS, Maryvonne et LE TIEC Marilyne. Prise en compte de l'hétérogénéité : Le travail de régulation du professeur le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *ASTER*. 2002, n°35 hétérogénéité et différenciation, pp.85-122.

TELLIER Marion. Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*. 2008, n°44, pp.40-50.

TIERNEY, Daniel, ALONSO-NIETO, Laly. Modern languages in the primary school in Spain and Scotland. *Vida Hispánica, the University of Strathclyde*. 2001, pp.9-12.

Mémoires et thèses :

CHARON, Léna. *La gestuelle au service de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. En quoi les gestes favorisent l'acquisition du lexique d'une langue vivante étrangère au cycle 1 ?* Mémoire MEEF 1er degré – Professorat des écoles, Université Aix Marseille, 2019.

GOLFIN Vincent. *Utiliser un même album dans deux langues pour travailler le lexique en CM*. Mémoire de Master MEEF 1^{er} degré. Toulouse : ESPE Toulouse et Université Toulouse Jean Jaurès, 2018.

LE HENAFF Carole. *L'anglais à l'école élémentaire : analyse didactique de l'articulation entre la langue et la culture*. Thèse de Doctorat Sciences Humaines et Sociales. Rennes : Université Rennes 2, 2013, p.195.

MCELHINNEY LEROY, Norah. *Teacher educator commitment to early Modern Foreign Language (MFL) teaching and learning in the education systems of England, France and Scotland*. Thèse de Doctorat Sciences de l'Éducation. Bordeaux : Université de Bordeaux, 2018, pp.19.

Ressources didactiques :

ASSOCIATION POUR L'ANALYSE DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES A L'ECOLE. *Fiche n°3 : Organiser le déroulement d'une leçon ou « séance »*. Activités - Guide pratique du professeur des écoles. Publié le 15/11/2010, mis à jour le 01/05/2015. [consulté le 27/04/2022]. Disponible sur le Web <http://aapie.free.fr/articles.php?lng=fr&pg=127&mnuid=390&tconfig=0>.

BIEN ENSEIGNER. *Comment choisir son support pédagogique ?* Gestion de classe. Publié le 28/09/2022, mis à jour le 02/12/2022. [consulté le 27/02/2023]. Disponible sur le Web <https://www.bienenseigner.com/support-pedagogique/>

EDUSCOL. Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Oser les langues vivantes étrangères à l'école, cycles 2 et 3.

FRANCOIS, Chantal, LAGRANGE, Alice et BERTELOOT Dominique. *Conduire des classes à cours multiples*. Paris : Hatier, 1998.

GABRIEL, Marie. *Enseigner en classe multiniveau*. Paris : Editions Retz, 2019.

GLEN Louise. *The Scottish Education System and Scotland's Languages Policy*. Publié par COSTE Marion le 21/11/2019. [consulté le 07/12/2022]. Disponible sur le Web <https://cle.ens-lyon.fr/anglais/civilisation/domaine-britannique/the-scottish-education-system-and-scotlands-languages-policy>.

LATRON, Clémentine. *Ces mots difficiles à prononcer pour les Français en anglais*. Publié le 29/12/2018 [consulté le 15/04/2022]. Disponible sur le Web <https://fr.babbel.com/fr/magazine/mots-difficiles-a-prononcer-en-anglais>.

JOHNSTONE Richard, CAVANI Jane, LOW Lesley, et MCPAKE Joanna. *Assessing modern languages achievement: A Scottish pilot study of late primary and early*

secondary, 2000. Publié en Décembre 2000. [consulté le 15/09/2022] Disponible sur le Web

https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/publications/SCILT_2000_AssessingMLAchievement.pdf.

RAAD, Mylène. *9 Difficult Words to Pronounce in French*. Publié le 18/03/2021. [consulté le 15/04/2022]. Disponible sur le Web <https://www.masteryourfrench.com/french-pronunciation/difficult-words-to-pronounce-in-french/>.

ROUSSEL, Stéphanie, GAONAC'H, Daniel. *L'apprentissage des langues*. Paris : Editions Retz, 2019.

WRIGHT, Andrew, BETTERIDGE David, BUCKBY Michael. *Games for Language Learning, 3rd edition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Pages

ZEDDA, Paolo. La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Paragraphes 1 à 17. Mis en ligne le 06/12/2006, [consulté sur le Web le 14/11/2022] Disponible sur le Web : <http://journals.openedition.org/rdlc/5651>.

Ouvrages de littérature pour la jeunesse :

BACHELET, Gilles. *Mon chat le plus bête du monde*. Seuil Jeunesse, 2004.

CARLE, Eric et traduit par BOURGUIGNON, Laurence. *La chenille qui fait des trous*. Namur : Mijade, 2004.

MELLOW et GRAUX, Amélie. *Happy birthday!* Vincennes: Talents hauts, 2016. (Collection Oops & Ohlala).

HUTCHINS, Pat. *Don't forget the bacon!* New York: Greenwillow Books, 1976.

Jeu de société:

KNIZIA, Reiner. *Kang-a-roo*. Vienne: Piatnik, 2014.

ANNEXES

Annexe 1 : grille d'observation pour le recueil de données	92
Annexe 2 : 2ème page du Curriculum for Excellence, Modern Languages : experiences and outcomes	93
Annexe 3: Tableau des 36 phonèmes français.....	94
Annexe 4 : Tableau des 44 phonèmes anglais	95
Annexe 5 : Programmes sur 4 ans de l'école du West Dunbartonshire Council.....	95
Annexe 6 : la classe de <i>P2/P3</i>	96
Annexe 7 : le loto des animaux (<i>P2/P3</i> , activité n°2)	97
Annexe 8 : fiche animal (<i>P2/P3</i> , activité n°1).....	97
Annexe 9 : la classe de <i>P4/P5</i>	98
Annexe 10 : fiches de travail sur les parties du corps en Italien	98
Annexe 11 : exercices donnés aux élèves de <i>P6/P7</i>	99
Annexe 12 : Les valeurs de l'école.....	101
Annexe 13 : Travaux des élèves en classe de CM1/CM2	103
Annexe 14 : Recueil de données <i>P2/P3</i> , français	105
Annexe 15 : Recueil de données <i>P4/P5</i> , français	110
Annexe 16 : Recueil de données <i>P4/P5</i> , italien	113
Annexe 17 : Recueil de données <i>P4/P5</i> , gaélique	119
Annexe 18 : Recueil de données <i>P6/P7</i> , français	123
Annexe 19 : Recueil de données CP/CE1, anglais	126
Annexe 20 : Recueil de données CM1/CM2, anglais.....	132

Annexe 1 : grille d'observation pour le recueil de données

L'enseignant

Les rituels / rappels	
Objectifs de la séance : lexical, syntaxique, phonologique, culturel	
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	
Dispositif de travail	
Différenciation entre les élèves (niveau)	
Supports utilisés	
Traitement de l'erreur	
Environnement / Climat de classe	
Interaction avec les élèves	
Retranscription de l'oral à l'écrit / Trace écrite	
Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe	
Consignes données aux élèves pour les activités	
La place de la gestuelle	
La place du rythme et de l'intonation	
Posture de la P.E : retrait, favorise autonomie...	

La classe / les élèves

Les rituels (qui s'en occupe ?)	X
Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	
La place de la prononciation (+ qui reprend les élèves ?)	X
L'impact des supports utilisés	
Différences entre les niveaux	X
Autonomie et entraide + <i>interaction entre les élèves</i>	
Interaction entre les élèves	X
Interaction avec la PE	

Annexe 2 : 2ème page du Curriculum for Excellence, Modern Languages : experiences and outcomes

Listening and talking				
	First	Second	Third	Fourth
Listening for information	<p>I explore the patterns and sounds of language through songs and rhymes and show understanding verbally or non-verbally MLAN 1-01a</p> <p>I am learning to take an active part in daily routines, responding to simple instructions which are accompanied by gesture and expression. MLAN 1-01b</p> <p>I can listen to and show understanding of language from familiar voices and sources. MLAN 1-01c</p>	<p>I explore the patterns and sounds of language through songs and rhymes and show understanding and enjoyment by listening, joining in and responding. MLAN 2-01a</p> <p>I take an active part in daily routines, responding to instructions which are accompanied by gesture and expression. MLAN 2-01b</p> <p>I can listen to and show understanding of familiar instructions and language from familiar voices and sources. MLAN 2-01c</p>	<p>I can listen to and show understanding of mainly familiar language and instructions from a variety of sources, where the sentences are longer and where there may be more than one speaker. MLAN 3-01a</p>	<p>I can listen to and show understanding of language from a variety of sources, including unfamiliar speakers, where the sentences are more complex, less predictable, and contain some unfamiliar language or known language used in unfamiliar contexts. MLAN 4-01a</p>
Listening and talking with others	<p>I am beginning to identify key information from a short predictable conversation and react with words and/or gesture MLAN 1-02a</p> <p>I am beginning to share information about myself using familiar vocabulary and basic language structures. MLAN 1-02b</p>	<p>I explore how gesture, expression and emphasis are used to help understanding. I can listen and respond to familiar voices in short, predictable conversations using straightforward language and non-verbal techniques as appropriate such as gesture and eye contact. MLAN 2-02a</p>	<p>I can listen and respond to others in mainly predictable, more extended conversations using familiar language and non-verbal techniques as appropriate. MLAN 3-02a</p>	<p>I can listen and respond to others, including sympathetic fluent speakers of the language, in extended conversations that are less predictable. MLAN 4-02a</p>

Annexe 3: Tableau des 36 phonèmes français

Voyelles		Consonnes	
[i]	lit, il, lyre	[f]	fusée, photo, neuf, feu
[u]	ours, genou, roue	[v]	vache, vous, rêve
[y]	tortue, rue, vêtu	[s]	serpent, tasse, nation, celui, ça
[a]	avion, ami, patte	[z]	zèbre, zéro, maison, rose
[ɑ]	âne, pas, pâte	[ʃ]	chat, tâche, schéma
[ã]	ange, sans, vent	[ʒ]	Jupe, gilet, géole
[o]	mot, eau, zone, saule	[l]	lune, lent, sol
[ɔ]	os, fort, donner, sol	[r]	robot, rue, venir
[ɔ̃]	lion, ton, ombre, bonté	[p]	pomme, soupe, père
[e]	école, blé, aller, chez	[b]	balle, bon, robe
[ɛ]	aigle, lait, merci, fête	[m]	mouton, mot, flamme
[ɛ̃]	lapin, brin, plein, bain	[t]	tambour, terre, vite
[ø]	feu, peu, deux	[d]	dent, dans, aide
[œ]	meuble, peur	[n]	nuage, animal, nous, tonne
~	parfum, lundi, brun	[k]	cadeau, cou, qui, sac, képi
[œ̃]		[g]	gâteau, bague, gare, gui
[ə]	requin, premier	[ʁ]	peigne, agneau, vigne
		[j]	quille, yeux, pled, panier
		[w]	oiseau, oui, fouet
		[ɥ]	puit, hulle, lui

Annexe 4 : Tableau des 44 phonèmes anglais

		i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ	Phonemic Chart	
Vowels		sheep eagle field	ship busy started	good put should	moon grew through	ear here career	train say plane		
		e bed dead said	ə about police the	ɜ: bird hurt work	ɔ: door walk saw	ʊə your sure tourist	ɔɪ boy point oil	əʊ coat low note	short long diphthongs
		æ apple cat mat	ʌ up money cut	ɑ: car bath safari	ɒ not what because	eə hair careful there	aɪ by high fine	aʊ now our house	voiced unvoiced
Consonants		p pen hopping jump	b ball hobby herb	t table little watched	d dog added played	tʃ chips itch picture	dʒ jam danger fudge	k key car luck	g green hug league
		f fire laugh phone	v video move of	θ thick healthy teeth	ð mother this with	s see city notice	z zebra cosy has	ʃ shop nation special	ʒ television visual leisure
		m man tummy lamb	n no funny knife	ŋ sing uncle angry	j yes onion view	l light smelly feel	r right berry wrong	w win where one	h house hungry who

The 44 phonemes of Standard British English with examples of common spellings.

adapted by AlbaEnglish.co.uk

Annexe 5 : Programmes sur 4 ans de l'école du West Dunbartonshire Council

Our Curriculum Map

Primary 4/5

Outdoor Learning Curriculum Map PADLET

Year 1 Year 2 Year 3 Year 4

Year 1 Dates	Year 1 Dates	Year 1 Dates	Year 1 Dates	Stand Alone Units	Ongoing Every Year
Possible Theme : War (Cross Level) E + O Bundles Social Studies Bundle 1 (History), 2-06a, 2-04a, 2-02a, 2-03a	Possible Theme: John Muir Award (Citizenship) (Cross Level) E + O Bundles HWS Bundle Physical Wellbeing 3 - (Risk / Emergency) HWS2-15 -2-17a HWS Bundle Physical Well Being - (Road Safety) 2-18a HWS Bundle Outdoor 2-25a Science Bundle 1 (Living Things) 2-01a, 2-02a,b, 2-03a, 2-14a, 2-14b Science Bundle 10(Sound) 2-11a Cycling Proficiency	Possible Theme : Space and Design (Cross Level) E + O Bundles Science Bundle 4 (Day / Night and Space) First and Second Science Bundle 7 (Materials 2- 17a) Spring Show: Expressive Arts Bundle 8 (Dance), Expressive Arts Bundle 2 (Drama) Expressive Arts Bundle 1 (Performance), Expressive Arts Bundle 3 (Music)	Possible Theme: Caring Kids (Global Goals) E + O Bundles Social Studies Bundle 2 (My Local Community / Caring Kids)	Expressive Arts Bundle 1 (Performance) Expressive Arts Bundle 8 (Dance) HWS Bundle 3 b Physical Well Being (Road Safety) HWS Bundle 3 c Physical Well Being (internet safety) RME Bundle 1.5 (Christianity) Creation RME Bundle 3.5 (World Religions) 5 Pillars of Islam Technology Bundle 1 History of Technology	Science Bundle 8 (Topical Science - Stories) Science Sig Asp 6,7 and 8 (Ongoing Approach to Science Teaching) Expressive Arts Bundle 3 (Music) Expressive Art Bundle 4 (Art) Expressive Artists 5 : Other Artists / Designers RME Through all Bundles Social Studies Through All Technology Bundle 5 ICT Throughout HWS Bundle 1 Mental emotional Well being PATHS HWS Bundle 3a Physical Well Being - Emergencies / Risk HWS Bundle 4 (Making choices and planning for changes) HWS Bundle 5 P.E. HWS Bundle 6 Outdoor Physical Education HWS Bundle 9 (Substance Misuse) HWS Bundle 9 RSHPE School Councils HWS Bundle 2 Social Well Being (School Councils) Social Studies Bundle 9 (Decisions/ Collaborative Work / School Councils)
Year 2 Dates Possible Theme : Miniheasts (Cross level) E + O Bundles Science Bundle 1 (Living things) Technology Bundle 5 ICT Throughout L3 - Spanis	Possible Theme: Enterprise (Show) E + O Bundles Social Studies Bundle 8 (Enterprise) Sig Asp 8 Expressive Arts Bundle 6 (Design Problems) Expressive Arts Bundle 8 (Dance) Expressive Arts Bundle 2 (Drama) Expressive Art Bundle 4 (Art) (Scenery) Technology Bundle (Enterprise)	Possible Theme: Water, Clyde in the Classroom E + O Bundles Science Bundle 3 (Water / Substances) First and Second Science Bundle 1 (Living Things)	Possible Theme: Electricity and Renewable Energy (Global Goals) (Cross Level) E + O Bundles Science Bundle 9 (First and Second Level 1-04a, 2-04a, 2-04b) Technology Bundle 2 (Renewables) Technology Bundle 4b (Model Design) Technology Bundle 4c (Technical Drawing)	Science Bundle 10(Sound + Light) Social Studies bundle 4 : Journeys and the environment Expressive Arts Bundle 1 (Performance) Expressive Arts Bundle 2 (Drama) RME Bundle 4,5 (World Religions) Passover RME Bundle 1,3, 5(Christianity / World Religion) Bible, Qu'ran and Torah Sign Bundle 9 - Pasta are people	

Our Curriculum Map

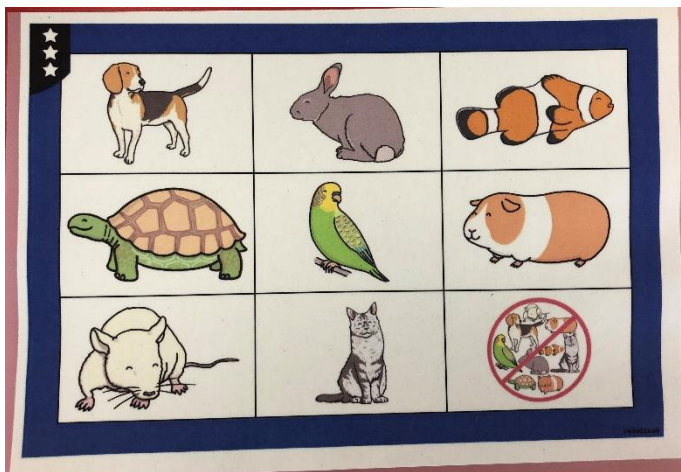
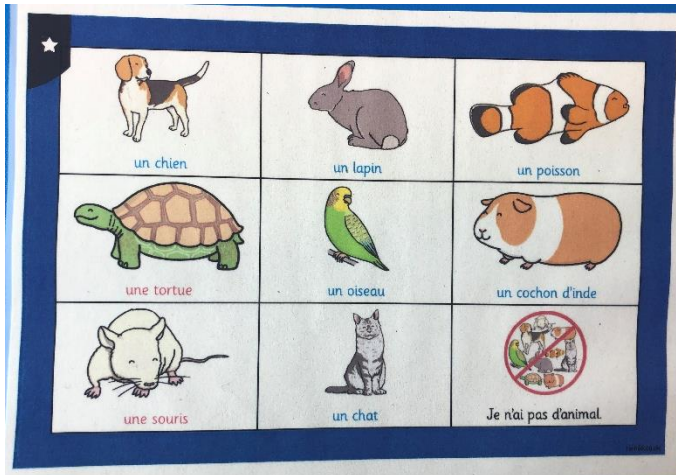
Primary 4/5

<p>Year 3</p> <p>Possible Theme: John Muir Award (Citizen ship) (Cross Level) E + O Bundles</p> <p>HWB Bundle Physical Wellbeing 3 - (Risk / Emergency) HWB2-15 -2-17a HWB Bundle Physical Well Being - (Road Safety) 2-18a HWB Bundle Outdoor 2-25a Science Bundle 1 (Living Things) 2-01a, 2-02a,b, 2-03a, 2-14a, 2-14b Science Bundle 10(Sound) 2-11a Cycling Proficiency</p>	<p>Possible Theme: Caring Kids (Global Goals) E + O Bundles Social Studies Bundle 2 (My Local Community / Caring Kids)</p> <p>Possible Theme: Electricity and Renewable Energy Science Bundle 9 (First and Second Level 1-04a, 2-04a, 2-04b)</p>	<p>Possible Theme: Scotland (Global Goals) (Cross Level) E + O Bundles Social Studies Bundle 3 (Scotland)</p> <p>Spring Show: Expressive Arts Bundle 8 (Dance), Expressive Arts Bundle 2 (Drama) Expressive Arts Bundle 1 (Performance), Expressive Arts Bundle 3 (Music)</p> <p>L3 - Scots</p>	<p>Possible Theme: Battle of the Bands (cross Level) E + O Bundles Technology Bundle 3 (Programming / Code)</p> <p>Expressive Arts Bundle 5 (Design Problems) Expressive Arts Bundle 3 (Music) Expressive Arts Bundle 4 (Art)</p> <p>HWB Bundle (Choices and Changes) 2-19a</p>	<p>Expressive Arts Bundle 1 (Performance)</p> <p>Expressive Arts Bundle 8 (Dance)</p> <p>HWB Bundle 3 b Physical Well Being (Road Safety)</p> <p>HWB Bundle 3 c Physical Well Being (internet safety)</p> <p>RME Bundle 1,5 (Christianity) Creation</p> <p>RME Bundle 3,5 (World Religions) 5 Pillars of Islam</p> <p>Technology Bundle 1 History of Technology</p>	<p>Science Bundle 8 (Topical Science – Stories) Science Sig Asp 6,7 and 8 (Ongoing Approach to Science Teaching) Expressive Arts Bundle 3 (Music) Expressive Art Bundle 4 (Art) Expressive Artists 5 : Other Artists / Designers</p> <p>RME Through all Bundles</p> <p>Social Studies Through All</p> <p>Technology Bundle 5 ICT Throughout</p> <p>HWB Bundle 1 Mental emotional Well being PATHS</p> <p>HWB Bundle 3a Physical Well Being – Emergencies / Risk</p> <p>HWB Bundle 4 (Making choices and planning for changes)</p> <p>HWB Bundle 5 P.E. HWB Bundle 6 Outdoor Physical Education</p> <p>HWB Bundle 8 (Substance Misuse) HWB Bundle 9 RSHPE</p> <p>School Councils</p> <p>HWB Bundle 2 Social Well Being (School Councils) Social Studies Bundle 9 (Decisions/ Collaborative Work / School Councils)</p>
<p>Year 4</p> <p>Possible Theme: Influential Scots (Cross Level) E + O Bundles Social Studies Bundle 1</p>	<p>Possible Theme: Enterprise (Show) E + O Bundles Social Studies Bundle 8 (Enterprise) Sig Asp 8</p> <p>Expressive Arts Bundle 6 (Design Problems) Expressive Arts Bundle 8 (Dance) Expressive Arts Bundle 2 (Drama) Expressive Art Bundle 4 (Art) (Scenery) Technology Bundle (Enterprise)</p>	<p>Possible Theme: Water, Clyde in the Classroom E + O Bundles Science Bundle 3 (Water / Substances) First and Second Science Bundle 1 (Living Things)</p>	<p>Possible Theme: Fashion /Food Design (Cross Level) E + O Bundles Technology Bundle 1 (History of Design) Technology Bundle 4a (Design) HWB Bundle 7 (Food and Health) HWB 2-33a)</p> <p>Expressive Arts Bundle 6 (Design Problems)</p> <p>Expressive Arts Bundle 4 (Art)</p> <p>Expressive Arts Bundle 5 (Other Artists Designers)</p>	<p>Science Bundle 10(Sound + Light)</p> <p>Social Studies bundle 4 : Journeys and the environment</p> <p>Expressive Arts Bundle 1 (Performance) Expressive Arts Bundle 2 (Drama) Technology Bundle 4c (Technical Drawing)</p> <p>RME Bundle 4,5 (World Religions) Passover</p> <p>RME Bundle 1,3, 5(Christianity / World Religion) Bible, Qu'ran and Torah</p> <p>HWB Bundle 9 - Banks are Private</p>	<p>HWB Bundle 3a Physical Well Being – Emergencies / Risk</p> <p>HWB Bundle 4 (Making choices and planning for changes)</p> <p>HWB Bundle 5 P.E. HWB Bundle 6 Outdoor Physical Education</p> <p>HWB Bundle 8 (Substance Misuse) HWB Bundle 9 RSHPE</p> <p>School Councils</p> <p>HWB Bundle 2 Social Well Being (School Councils) Social Studies Bundle 9 (Decisions/ Collaborative Work / School Councils)</p>

Annexe 6 : la classe de P2/P3



Annexe 7 : le loto des animaux (P2/P3, activité n°2)



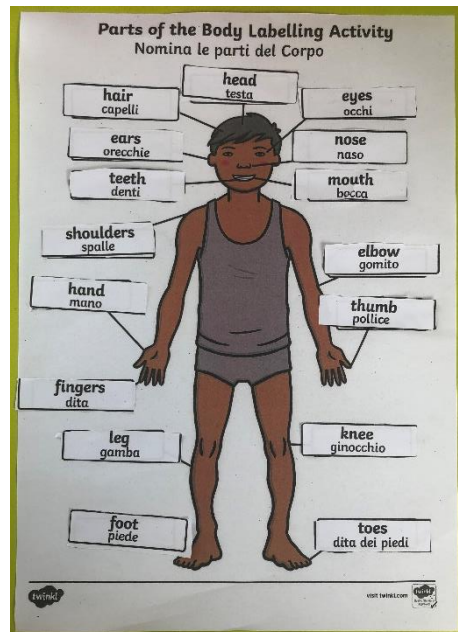
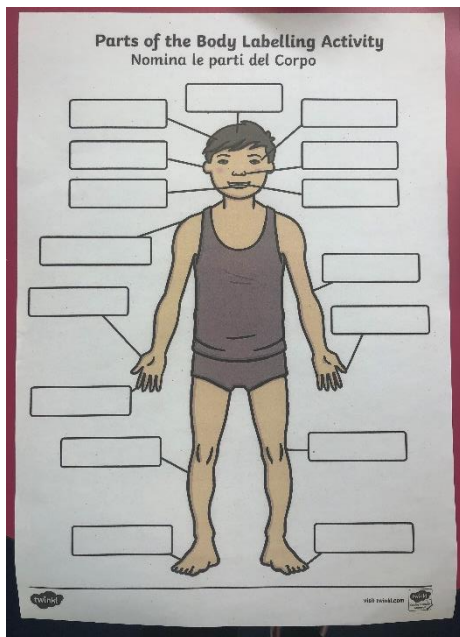
Annexe 8 : fiche animal (P2/P3, activité n°1)



Annexe 9 : la classe de P4/P5



Annexe 10 : fiches de travail sur les parties du corps en Italien



Annexe 11 : exercices donnés aux élèves de P6/P7

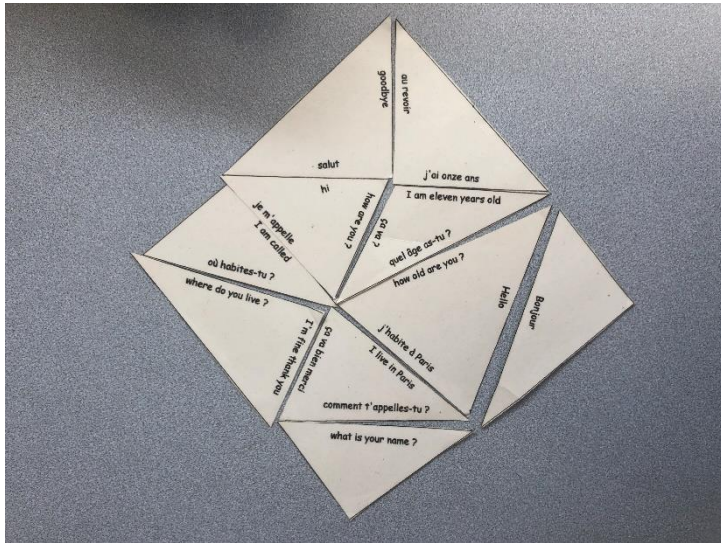
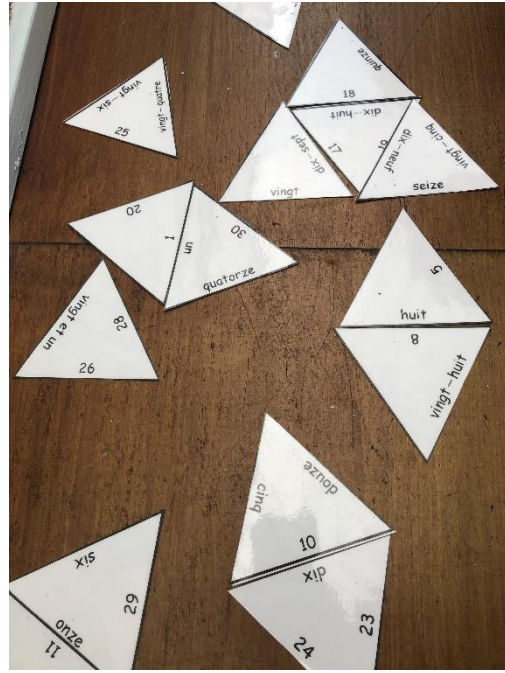
Useful phrases

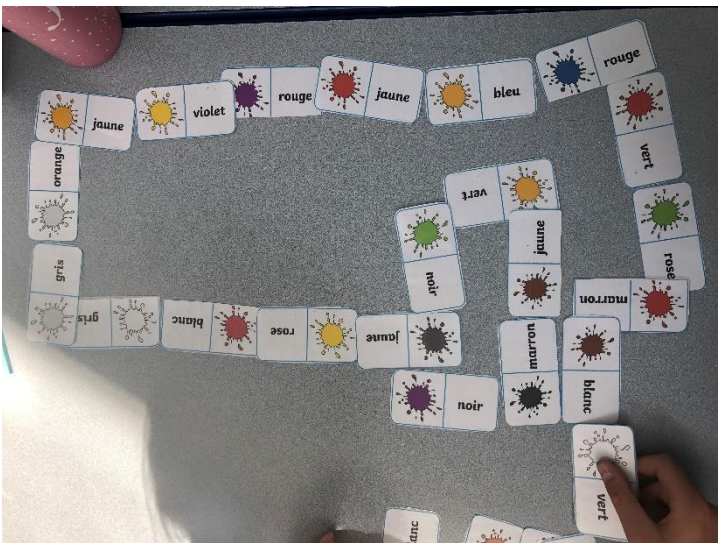
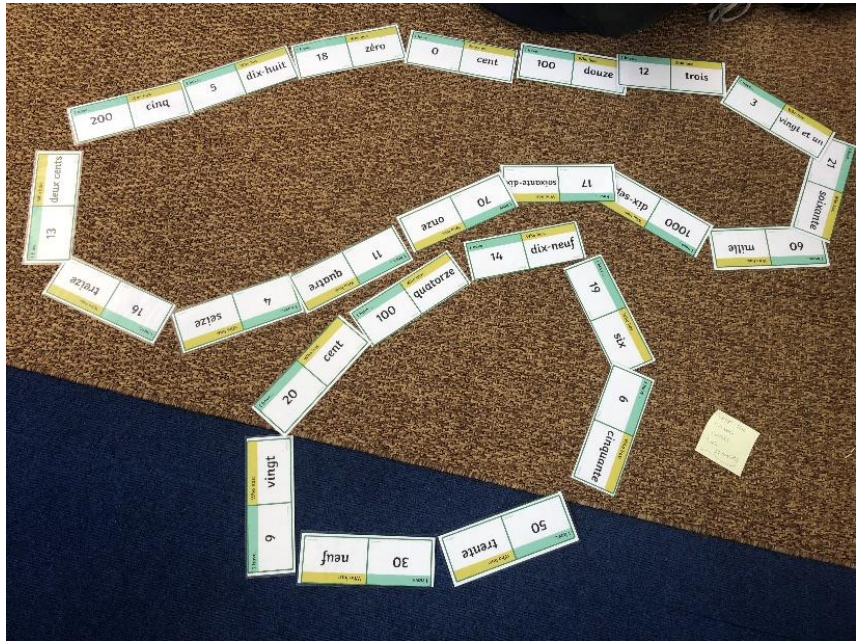
S B S B F N S V Z O O K C H E
 I B O L O J J O E V N C O E R N
 L B P N R R N D N S E M R I S D
 V X E V A R S A M M C A R K C
 O C K R A P X O E I S R I V I
 U V B G T F R N I R U N O V D
 S K E X O E T E E R C K V O R
 P R V I R C T V S Z G F E D O
 L U N D A L I U X M H E R E F
 A U G V R N W X E D I S U S T
 I H A R N Z M S Y P D D A O R
 T M W A B O N J O U R A I L I
 A E M I U H D R U O J U A E G
 B O M E R C I B E A U C O U P
 B I U O N N Z D U N V D I R H

Aujourd'hui (today)
 Au revoir (goodbye)
 Bon anniversaire (happy birthday)
 Bon après-midi (good afternoon)
 Bonjour (good day)
 Bonsoir (good evening)
 comment ça va? (how are you)
 Désolé (sorry)

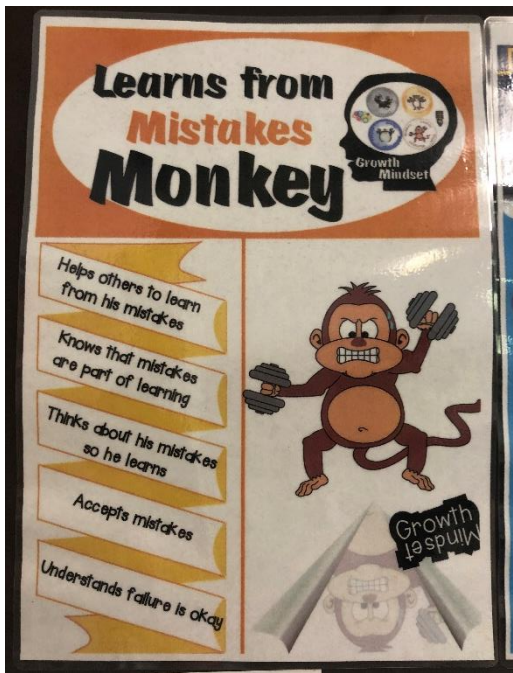
merci beaucoup (thank you very much)
 non (no)
 oui (yes)
 peut-être (perhaps)
 regardez (watch)
 S'il vous plaît (if you please)

Merci (thank you)





Annexe 12 : Les valeurs de l'école



Helps their team complete tasks successfully


Encourages every member of their team

Works well with everyone

Teamwork Turtle

Listens to everyone's ideas

Makes sure that work is shared out fairly



SEEKS Challenges

Growth Mindset

Cheer

Growth Mindset


Knows we only grow by undertaking challenges

Wants to learn so he seeks out challenges

Understands his challenges are different from other peoples challenges

Does not want his tasks to be too easy

Embraces challenges



Always Perseveres Penguin

Growth Mindset

Never gives up


Always his best

Never giving up even when he fails

Does not quit

Overcomes difficulties with focused hard work

Growth Mindset



Koyu Kindness

King to usmate

King to usmate

King to usmate



King to usmate

King to usmate

King to usmate

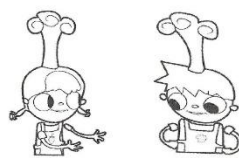
King to usmate

King to usmate

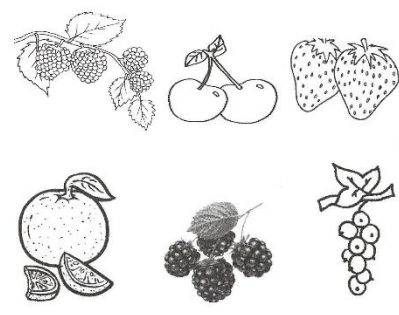




Annexe 13 : Fiches d'exercices + travaux des élèves en classe de CM1/CM2

Receipe of the red fruit sals
(Teimo and Tula - Fruit salad http://www.youtube.com/watch?v=aS3nLa6-VpE)



INGREDIENTS:





PROCEEDINGS :

- 1) Wash the fruits.
- 2) Place the fruits in a bowl.
- 3) Add a spoon of sugar.
- 4) Add the orange juice.
- 5) Put in the fridge.
- 6) Hummm... It is good!


1)	2)	3)
4)	5)	6)

Receipe of the red fruit salad
(Teimo and Tula - Fruit salad http://www.youtube.com/watch?v=aS3nLa6-VpE)




INGREDIENTS:

Telmo Tula

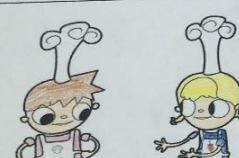


strawberries, cherries, Raspberries, grapes, blackberries, oranges



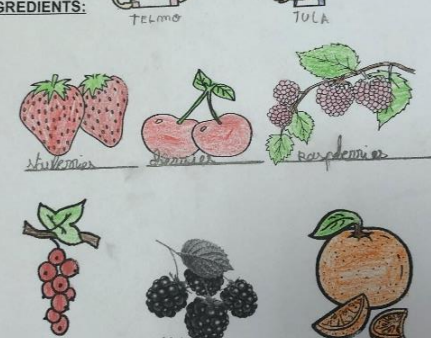
sugar

Receipe of the red fruit salad
(Teimo and Tula - Fruit salad http://www.youtube.com/watch?v=aS3nLa6-VpE)

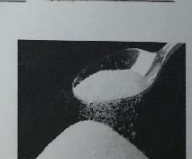


INGREDIENTS:

TELMO TULA




strawberries, cherries, Raspberries, grapes, blackberries, oranges




sugar

Receipe of the red fruit salad
 (Telmo and Tula - Fruit salad <http://www.youtube.com/watch?v=sS3nLg0-VpE>)




Telmo




Tula


INGREDIENTS:




Strawberries




Cherries




Raspberries




gooseberries



blackberries









orange juice



sugar






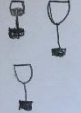
PROCEEDINGS :

- 1) Wash the fruits.
- 4) Add the orange juice.
- 2) Place the fruits in a bowl.
- 5) Put in the fridge.
- 3) Add a spoon of sugar.
- 6) Hummm... It is good!

1) 	2) 	3) 
4) 	5) 	6) 





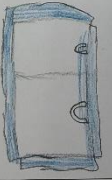

PROCEEDINGS :

- 1) Wash the fruits.
- 4) Add the orange juice.
- 2) Place the fruits in a bowl.
- 5) Put in the fridge.
- 3) Add a spoon of sugar.
- 6) Hummm... It is good!

1) 	2) 	3) 
4) 	5) 	6) 

PROCEEDINGS :

- 1) Wash the fruits.
- 4) Add the orange juice.
- 2) Place the fruits in a bowl.
- 5) Put in the fridge.
- 3) Add a spoon of sugar.
- 6) Hummm... It is good!

1) 	2) 	3) 
4) 	5) 	6) 

Annexe 14 : Recueil de données P2/P3, français

L'enseignante

Les rituels / rappels	Phase 1 : rappel, la PE dit les nombres à haute voix en même temps que les élèves (de 1 à 30) Phase 2 : rappel des mois + jours de la semaine
Objectifs de la séance : objectif lexical, syntaxique, phonologique, culturel	Phase 1 et 2 : objectif phonologique Phase 3 : objectif lexical + phonologique + syntaxique (tu as un animal ? Oui j'ai un oiseau)
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	Phase 1 : oral Phase 2 : oral Phase 3 : compréhension orale => « une tortue » et les élèves se déplacent pour se diriger vers l'affiche de la tortue
Dispositif de travail	Phase 1, 2 et 3: les élèves sont assis par terre devant le tableau Phase 3, activité n°1 : les élèves se déplacent à travers la classe, d'abord en marchant rapidement puis en courant. activité n°2 : les élèves sont assis à leur place vidéo animaux : les élèves sont assis par terre devant le tableau
Différenciation entre les élèves (niveau)	Phase 1 & 2 : aucune différenciation, les élèves se sont assis où ils voulaient Phase 3, activité n°2 : Les P2 ont les noms des animaux écrits sous l'image. Les P3 ont seulement les images.
Supports utilisés	Phase 2 : les affiches des mois au-dessus du tableau permettent aux élèves de se repérer lorsqu'ils prononcent les mots en français Projection d'une vidéo Youtube où les mois sont chantés en français (comptine). Les élèves regardent une

	<p>fois et commencent à chanter à la 2^{ème} écoute. https://www.youtube.com/watch?v=7_u2SigckNQ</p> <p>Projection d'une vidéo Youtube où les jours de la semaine sont chantés (comptine). Les élèves regardent une fois et chantent à la 2^{ème} écoute. https://www.youtube.com/watch?v=Lpwf5N0rfVE</p> <p>Phase 3 : projection d'un Diaporama avec des images d'animaux, au-dessus est écrit le mot en français.</p> <p>Activité n°1 : des images en format A4 sont collées à plusieurs endroits de la classe (4mins)</p> <p>Activité n°2 : une fiche avec 9 animaux est distribuée (12 mins)</p> <p>Projection d'une vidéo YouTube sur les animaux : une question est posée, une réponse est donnée https://www.youtube.com/watch?v=BtGAU9H6QSk</p>
Traitement de l'erreur	La PE répète le mot avec la bonne prononciation.
Environnement/climat de classe	<p>Phase 3: (6:15) PE : « Lennox and James, now actually James was not wanting to do that there but you're going to keep touching him. Hands to yourself, you didn't like when people were touching you right there.» => la PE dit aux élèves de bien se tenir et d'arrêter de s'embêter.</p> <p>Les élèves participent librement.</p> <p>Activité n°2 : « oh dear, I think we're going to have to stop this activity. Emily... Logan are you ready to stop shouting ? because it doesn't seem like you're ready to stop shouting out right now.» (7:25 V3) => demande le calme pour continuer l'activité</p> <p>“Adrien go sit down” (8:28 V3) => élève autiste qui ne participe pas toujours aux activités, cela dépend de son bon vouloir</p>
Interaction avec les élèves	<p>Phase 2 : PE : “do you feel confident in the months of the year ?</p> <p>La classe: yeaaaah</p> <p>PE: How about the days of the week ?</p> <p>La classe: yeaaaah</p> <p>PE: we start with Monday, let's go”</p> <p>Puis (2:25) PE: “Do you feel confident in the days of the week ?</p>

	<p>La classe: yeaaaah / yeeeee / nooooo</p> <p>PE: who says no ? because Maya I know you can say them so you start off with Monday, what comes next ?</p> <p>Maya: mardi (pas très sûre d'elle)</p> <p>PE: somebody help Maya</p> <p>Classe : mardi »</p> <p>« hands up if you have ‘un chien’ at home. Hands up if you have ‘deux un chien’ at home » (4:53) => la PE se trompe, les élèves ne remarquent pas l'erreur mais lèvent la main s'ils ont deux chiens.</p> <p>“ Who can help ? What is ‘un oiseau’ ? (7:15 V3)</p> <p>La PE demande aux élèves s'ils souhaitent faire une dernière partie de Loto ou s'arrêter là. Les élèves demandent à faire une dernière partie.</p>
Retranscription de l'oral à l'écrit / T.E	Pas de retranscription.
Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe	<p>Elle a étudié le français lorsqu'elle était plus jeune. Cependant, elle est enseignante depuis un an seulement car elle a exercé un autre métier auparavant. Elle essaye donc de se remettre au français en se remémorant ses cours et en écoutant des vidéos pour la prononciation.</p> <p>Elle semble assez à l'aise face à la classe et elle fait souvent des comparaisons à la langue anglaise => hamster s'écrit pareil dans les deux langues, mais il faut le prononcer différemment en français</p>
Consignes données aux élèves pour les activités	<p>Consigne donnée en anglais.</p> <p>Demande le silence en français : dix, neuf, huit, sept... (4:24 V3)</p>
La place de la gestuelle	<p>Phase 1 : indique les nombres sur ses mains</p> <p>Phase 2 : montre du doigt les mois de l'année au-dessus du tableau</p>

	Phase 3 : elle fait non de la tête si un mot est mal prononcé
La place du rythme et de l'intonation	Indique aux élèves quand un mot est similaire mais ne se prononce pas pareil : serpent, hamster (8:53) Découpe les phrases compliquées : je / n'ai/ pas / d'a/ ni / mal (10:50)
Posture de la P.E : retrait, favorise, autonomie...	Elle est assise à son bureau, à côté du tableau. Tous les élèves peuvent la voir. Phase 3 : elle montre les images et laisse quelques secondes aux élèves pour prononcer le mot. PE : « We've done colors in French, what color is 'rouge' ? » Classe: orange / red (deux réponses sont données) PE : Reeved. Un poisson rouge, a goldfish, they're not saying a red fish, but they're meaning a goldfish. (6:12)

La classe / les élèves

Les rituels (qui s'en occupe ?)	La PE aidée des élèves
Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	Tous les élèves participent sans avoir besoin de donner de noms. Certains disent les mots plus forts que les autres.
La place de la prononciation	Phase 1 : les élèves récitent en fonction de leur connaissance Phase 2 : les élèves entendent une personne française dire les mots, ensuite ils répètent

	Phase 3 : la PE dit le mot, les élèves répètent, l'enseignante redonne la bonne prononciation s'il y a des erreurs et les élèves répètent de nouveau.
L'impact des supports utilisés	Phase 2 : avec les vidéos, les mots sont écrits en français. Les élèves entendent le mot en même temps qu'ils le lisent même si cela passe rapidement. Phase 3 : les élèves font le lien entre le mot, l'image et le son. Acti n°1 : les élèves aiment se déplacer à travers la classe (l'école primaire fonde son apprentissage sur les jeux, le fait de rendre actif les élèves), ils font le lien entre l'image affichée et le mot prononcé par la PE Acti n°2 : les élèves souhaitent continuer à jouer, plus ils font de partie, moins ils regardent le carton de leur camarade pour être sûr de leur réponse
Différences entre les niveaux	
Autonomie et entraide	Phase 3 acti n°1 : certains élèves répètent fort ce que la PE a dit tandis que d'autres traduisent quand il y a des moments d'hésitation. Acti n°2 : des élèves répètent à haute voix le nom de l'animal prononcé par la PE, les élèves regardent le carton du voisin
Interaction entre les élèves	S'entraident lors de l'acti n°2, « Which one is a hamster ? » (4:12 V4) => difficulté à différencier hamster et cochon d'inde
Interaction avec la PE	3:01 « I know that 'Hello' is 'Bonjour' » « and aurevoir » Vidéo sur les animaux : La PE dit qu'elle ne considère pas les araignées comme des animaux de compagnie. Coran dit qu'il a des araignées chez lui, Georgie et Georgina (3:15 V5) => le thème des animaux permet à certains élèves de partager ce qu'ils ont à la maison

Annexe 15 : Recueil de données P4/P5, français**L'enseignant :**

Les rituels / rappels	Réactivation des mots déjà vus (les parties du visage) + introduction du nouveau vocabulaire (les parties du corps)
Objectifs de la séance : objectif lexical, syntaxique, phonologique, culturel	Phase 1 : objectif lexical, syntaxique, phonologique Phase 2 : objectif lexical et phonologique : Reconnaître les parties du corps, savoir les prononcer
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	Oral, compréhension orale, compréhension écrite, rédaction
Dispositif de travail	Phase 1 : chaque élève est assis à sa place Phase 2 : chaque élève est debout à côté de sa place
Différenciation entre les élèves (niveau)	Les élèves sont tous mélangés, que ce soit par niveau d'âge, que par niveau scolaire
Supports utilisés	Site Duolingo, l'établissement a un abonnement, chaque élève possède un compte.
Traitement de l'erreur	Le PE fait répéter les élèves quand la prononciation est mauvaise
Environnement/climat de classe	Phase 1 : La classe est silencieuse, quelques élèves chuchotent Phase 2 : La classe est légèrement moins silencieuse car les élèves bougent un peu, mais tout le monde s'écoute, il n'y a pas de bavardage
Interaction avec les élèves	Leur laisse le temps de réfléchir avant de donner la réponse

Retranscription de l'oral à l'écrit / T.E	Aucun
Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe	Le PE n'est pas toujours sûr de sa prononciation ce qui le met parfois mal à l'aise. Il indique faire ce qu'il peut et espère ne pas faire trop de fautes.
Consignes données aux élèves pour les activités	En anglais
La place de la gestuelle	Phase 2 : Lorsqu'il donne la bonne réponse, il montre la partie du corps aux élèves
La place du rythme et de l'intonation	Le PE prend le temps de faire les phrases, il parle moins rapidement qu'en anglais
Posture de la P.E : retrait, favorise, autonomie...	Phase 1 : les élèves sont en complète autonomie. Le PE est à son bureau en train de corriger des copies. Phase 2 : il laisse le temps de réfléchir aux élèves avant de donner la bonne réponse.

La classe / les élèves

Les rituels (qui s'en occupe ?)	Le PE
Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	Tous les élèves ont participé aux différentes activités. Les élèves les moins à l'aise avec le français ont passé des questions sur Duolingo sans trop oser demander de l'aide. Les élèves les plus à l'aise ont généralement demandé de l'aide à leur voisin de table.
La place de la prononciation	Le PE
L'impact des supports utilisés	Duolingo s'adapte au niveau des élèves en fonction des réponses données. Chacun peut donc aller à son rythme. Différenciation : Ceux dont le niveau est plutôt bon vont commencer à remettre des phrases dans l'ordre. Tandis que ceux qui ont un niveau plus bas vont uniquement compléter une phrase par un mot manquant.
Différences entre les niveaux	Phase 1 : le site s'adapte au niveau de l'élève, ils ont donc tous plus ou moins un niveau différent que ce soit en <i>P4</i> ou <i>P5</i> . Phase 2 : Aucun, les élèves se regardent quand ils ne sont pas sûrs de leur réponse.
Autonomie et entraide	Phase 1 : les élèves demandent aux autres élèves de leur table de les aider lorsqu'ils ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire ou s'ils sont bloqués. Si personne autour de la table ne peut les aider, alors ils cliquent sur « suivant ». Phase 2 : Les élèves se font des signes ou chuchotent pour se donner la bonne réponse.
Interaction entre les élèves	Phase 1 : les élèves s'aident Phase 2 : les élèves se chuchotent pour se donner la bonne réponse ou bien ils se regardent

Interaction avec la PE	Phase 1 : Pas vraiment d'interaction avec le PE, sauf s'il y a un problème avec l'ordinateur ou l'accès au site. Phase 2 : l'interaction se fait au travers du jeu, mais il n'y a pas de réelle discussion.

Annexe 16 : Recueil de données P4/P5, italien

L'enseignant

Les rituels / rappels	Rappel phase 1 : Le PE laisse les élèves essayer de dire les nombres, il répète après eux pour valider. Il répète plusieurs fois l'ordre pour qu'un élève ajoute le nombre suivant Rappel phase 2 : le PE dit le nom d'un élève et lui demande de dire en italien une partie du corps précise. « Kyle, can you tell me what leg is ? »
Objectifs de la séance : : objectif lexical, syntaxique, phonologique, culturel	Se remémorer les nombres en italien : objectifs lexical + phonologique Apprendre les parties du corps en italien : objectifs lexical + phonologique
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	Phase 1 : activité orale + compréhension orale Phase 2 activité 1 : activité orale + collage Phase 2 activité 2 : compréhension orale

Dispositif de travail	<p>Phase 1 : Les élèves sont assis à leur place durant le rappel mais ils se lèvent pour l'activité.</p> <p>Phase 2 : Les élèves sont assis à leur place durant le rappel</p> <p>Phase 2 acti n°2 : les élèves sont debout autour de leur table</p>
Différenciation entre les élèves (niveau)	<p>Phase 2 acti n°1 : Aucune différenciation n'est faite durant la leçon car les élèves se déplacent pour former des groupes selon le nombre que prononce l'enseignant. Les élèves qui se trompent sont éliminés et doivent se rasseoir.</p> <p>Pour récupérer les fiches, le PE demande aux élèves se trouvant le plus près du globe de venir les chercher.</p> <p>acti n°2 : toujours pas de différenciation, c'est à l'élève lui-même de donner la réponse s'il souhaite continuer le jeu</p>
Supports utilisés	<p>Phase 1 : Aucun support n'a été utilisé.</p> <p>Phase 2 : distribution d'une fiche par table sur les parties du corps avec tout le vocabulaire inscrit (le mot en italien est écrit en dessous du mot anglais.)</p> <p>distribution d'une fiche par table sur les parties du corps avec un bonhomme où des flèches sont reliées aux parties du corps, il faudra la compléter avec la 1^{ère} fiche distribuée.</p>
Traitement de l'erreur	<p>Phase 1, rappel: Une élève dit "dues", le PE la reprend en disant « close, take the 's' off ». Cela lui donnera la bonne réponse pour le nombre 2.</p> <p>« Does anyone remember five ? », un élève répond « cinq », le PE lui explique « not quite, that's French I'm afraid »</p> <p>Phase 2 acti 2 : il reste deux élèves dans le jeu mais les deux se trompent alors le PE dit « you're both</p>

	wrong, the first one to get it right wins the game. Tocca la gamba. (les élèves se trompent encore) Your knee is part of your gamba » => ils les aident à trouver la bonne réponse en donnant des indices.
Environnement/climat de classe	<p>Phase 1, rappel : La classe est calme.</p> <p>Les élèves lèvent la main pour répondre durant le rappel.</p> <p>Phase 1 : les élèves discutent entre eux lors des déplacements dans la classe mais se taisent de suite lorsque le PE parle.</p> <p>Phase 2, rappel : la classe est silencieuse pour laisser les élèves nommés répondre</p> <p>Phrase 2 acti 1: les élèves travaillent ensemble sans faire trop de bruits, ils répètent les mots de vocabulaire entre eux pour s'entraîner</p> <p>Phase 2 acti 2 : les élèves sont calmes et silencieux, ils doivent uniquement faire des gestes.</p>
Interaction avec les élèves	<p>Phase 1 : Le PE rappelle de bien se tenir durant l'activité : marcher, ne pas courir. Indique de mettre les sacs de côté pour ne pas tomber durant les déplacements.</p> <p>Phase 2 : Le PE tourne autour de la classe lors de la 1^{ère} activité</p> <p>Il reste devant le tableau pour la 2^{nde} activité. Demande un autre nom italien lorsqu'une partie est gagnée pour remplacer « Antonio »</p>
Retranscription de l'oral à l'écrit / T.E	<p>Phase 1 : Pas de retranscription à l'écrit</p> <p>Phase 2 : collage des mots par groupe, mais une seule fiche par table</p>

<p>Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe</p>	<p>Le PE est d'origine Italienne. Il précise s'en sortir plutôt bien dans cette langue, c'est pourquoi il a décidé de l'enseigner.</p> <p>Il se sent plus à l'aise à enseigner l'italien que le français car il est toujours assez sûr de sa prononciation.</p> <p>Ce que j'ai remarqué : il se trompe parfois entre le féminin et le masculin, sa prononciation n'est pas toujours correcte.</p>
<p>Consignes données aux élèves pour les activités</p>	<p>Phase 1 : La consigne est donnée en anglais.</p> <p>Les élèves doivent se déplacer pour former des groupes du nombre indiqué par le PE.</p> <p>Fait répéter la consigne aux élèves pour vérifier que tout a été compris.</p> <p>Le PE: « If I say 'due', you walk around the class and you have to get into a group of... ? »</p> <p>Les élèves: "Twoooo"</p> <p>Phase 2: Rappelle les élèves à l'ordre en italien "Ok, cinque, quattro, tre... silencio"</p> <p>Phase 2 Activité n°2:</p> <p>PE: "we're going to play 'Antonio dice', can you work out what it means ?"</p> <p>la classe: "Simon says"</p> <p>PE: "Antonio dice tocca, what do you think 'tocca' means ? (Plusieurs élèves lèvent la main) Christopher.</p> <p>Christopher : mouth</p> <p>PE : that's bocca, that's close, but tocca, I'm not saying a body part. I'm saying 'Antonio dice tocca'.</p> <p>Calum what 'tocca' means ?</p>

	<p>La classe: says</p> <p>PE : No, 'dice' is says. (Leyla lève la main) Leyla</p> <p>Leyla : Touch</p> <p>PE: Touch, well done. Antonio dice tocca and I'll say the body part</p>
La place de la gestuelle	<p>Phase 2 acti 2 : Tape dans sa main à chaque mot : Antonio / dice / tocca / i / capelli</p> <p>Touche la bonne partie du corps lorsqu'il donne la réponse.</p>
La place du rythme et de l'intonation	<p>Phase 2 : Articule mieux sur les mots qui se ressemblent : Tocco / bocca</p>
Posture de la P.E : retrait, favorise, autonomie...	<p>Phase 1 : Il favorise l'autonomie des élèves en les laissant se mettre d'accord pour aller récupérer le matériel nécessaire à l'activité. Les élèves participent selon leur envie et leurs connaissances durant la phase de rappel, tout le monde est donc libre de participer.</p> <p>Dans la phase 2, il va directement interroger les élèves. Le travail de groupe est mis en avant puis ensuite chacun jouera individuellement.</p>

La classe / les élèves

Les rituels (qui s'en occupe ?)	Le PE, à l'aide des élèves qui donnent les réponses.
---------------------------------	--

Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	Phase 1, rappel : Ce sont des élèves différents qui ont participé à chaque fois, quel que soit leur niveau. Phase 1 et 2 : tous les élèves participent à l'activité.
La place de la prononciation	Le PE
L'impact des supports utilisés	Phase 1 : Ici, ce sont les déplacements des élèves qui les force à se souvenir du vocabulaire. Les élèves se déplacent à travers la classe pour trouver un groupe. Lorsque le PE dit un nombre, ils le répètent tout en se déplaçant (travail de la compréhension orale + oral) et comptent par combien sont les élèves des autres groupes pour voir s'il reste de la place pour eux afin d'intégrer le groupe. Phase 2, activité n°1 : la fiche distribuée permet aux élèves d'assimiler l'écriture des mots. Cependant le PE n'a pas prononcé tous les mots à l'oral, les élèves s'entraînent donc entre eux en se mettant d'accord sur la prononciation. Ils demandent au PE s'ils ne sont pas sûrs d'eux. activité n°2 : le PE prononce tous les mots
Différences entre les niveaux	Phase 1 : Les <i>P4</i> se déplacent un peu plus rapidement que les <i>P3</i> . Phase 2 : tous les élèves participent au collage des mots sur la fiche Certains élèves, qu'ils soient <i>P3</i> ou <i>P4</i> se regardent lors de la 2 ^{ème} activité pour vérifier qu'ils montrent la bonne partie de leur corps

Autonomie et entraide	<p>Phase 1 : Les élèves se déplacent tous tout seul. Dès qu'ils voient qu'un groupe est complet, ils cherchent vite un autre groupe.</p> <p>Certains élèves discutent de la traduction du nombre donné par le PE.</p> <p>Phase 2 : le PE demande à un élève par table d'aller récupérer le matériel nécessaire pour réaliser l'activité (ciseaux, colles). Il compte jusqu'à 3 et les élèves doivent s'être mis d'accord pour qu'un seul ne se lève.</p>
Interaction entre les élèves	<p>Phase 2 : se mettent d'accord sur la prononciation</p> <p>se questionne sur les traductions</p> <p>demandent généralement aux élèves de leur table mais demandent parfois aussi aux autres tables s'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord au sein de leur table</p>
Interaction avec la PE	<p>Les élèves demandent de l'aide au PE pour la prononciation</p>

Annexe 17 : Recueil de données P4/P5, gaélique

L'enseignant

Les rituels / rappels	<p>PE : “ Can anyone remind me the colors before we start ?</p> <p>Alex : Buidhe for yellow</p> <p>Jess : uaine is green</p> <p>Harriet : purpaidh is purple</p> <p>Anna: liath is light blue</p>
-----------------------	---

	Ishbel: pinc is pink Molly: red is dearg”
Objectifs de la séance : objectif lexical, syntaxique, phonologique, culturel	Objectif lexical mais surtout phonologique car le gaélique se prononce très différemment de son écriture. Objectif syntaxique pour apprendre à dire « quelle est cette couleur ? » et « c’est bleu ». Savoir reconnaître les phrases prononcées dans les vidéos.
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	- Compréhension orale : la PE dit un mot ou une phrase, les élèves traduisent. La PE montre des vidéos, les élèves doivent traduire les dialogues. - oral : un élève prend un crayon de couleur dans la main de la PE et pose la question « Dè an dath a tha seo ? » à un autre élève qui doit répondre en indiquant les couleurs qui se trouvent dans la main de celui qui lui a posé la question. 3mins
Dispositif de travail	Les élèves sont assis à leur table.
Différenciation entre les élèves (niveau)	La PE interroge les élèves qui lèvent la main, sauf lorsque personne ne participe, elle interroge un coup à droite, un coup à gauche.
Supports utilisés	- Projection d’un diaporama avec les couleurs et leur nom gaélique en dessous - Crayons de couleurs - Projection d’une vidéo sur les couleurs en gaélique (2 mins) https://go-gaelic.scot/video-06-colours/ - Projection d’une vidéo où un garçon et une fille parlent en gaélique (10 mins) https://go-gaelic.scot/video-06-colours/
Traitement de l’erreur	« dathan means colors ok. If dathan is colors, what is dath ? (1:05) Alex : cold ? PE : No Jess : color ? PE : color ! So dath is one color instead of all the colors. »

	La PE laisse les élèves essayer de traduire. Elle les reprend si la prononciation d'un mot n'est pas bonne, en leur demandant de répéter.
Environnement/climat de classe	Les élèves sont très silencieux. Il n'y a pas un bavardage, que ce soit durant les activités orales ou durant les projections de vidéo.
Interaction avec les élèves	Anna lève la main, PE « do you want to answer Anna ? » (1:42) => leur laisse la liberté de participer La PE travaille en 2 temps : le 1 ^{er} temps, elle laisse les élèves répondre à ses questions. En 2 ^{ème} temps, elle va chercher les élèves qui ne participent pas en les nommant, puis en posant sa question. La PE ne force pas l'élève en difficulté à répondre, elle demande à la classe si quelqu'un peut l'aider. Les bras se lèvent alors.
Retranscription de l'oral à l'écrit / T.E	Aucune retranscription dans cette leçon
Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe	Elle a passé une qualification en gaélique. Elle s'occupe donc de l'enseigner dans toutes les classes de l'école car les autres PE n'ont pas forcément de connaissances dans cette langue.
Consignes données aux élèves pour les activités	La PE donne un exemple en gaélique, s'ils comprennent, elle ne traduit pas. Sinon elle explique en anglais.
La place de la gestuelle	La PE a plusieurs crayons de couleurs dans sa main. Elle lève celui de la couleur dont elle parle. Elle demande aux élèves de mettre leur main sur leur tête dès qu'ils entendent une couleur en gaélique dans la 2 ^{ème} vidéo. Pour terminer la leçon, elle choisit des élèves et leur demande qu'elle est la couleur qu'elle montre sur les crayons, si un élève ne sait pas, elle change de crayon. (3 mins)

La place du rythme et de l'intonation	Appuie sur certains mots, répète plusieurs fois le mot que les élèves doivent deviner. Sépare les mots dans les phrases lors de l'apprentissage.
Posture de la P.E : retrait, favorise, autonomie...	Elle laisse le temps aux élèves de réfléchir. Elle ne donne pas de suite la parole au premier élève qui lève la main. La PE reste autour de l'ordinateur pour pouvoir faire défiler les mots qu'elle prononce.

La classe / les élèves

Les rituels (qui s'en occupe ?)	La PE à l'aide des élèves. Elle pose des questions, ils répondent.
Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	Anna, Harriet, Alex, Jess, Molly, Ishbel PE: "We've got 'dearg' which is ? La classe: reeeeed" (2:25) Il y a toujours 7-8 élèves qui participent lorsque la PE pose une question.
La place de la prononciation	La PE explique aux élèves que les mots peuvent se prononcer différemment en fonction du dialecte => « you might hear it being said jerag or jack »
L'impact des supports utilisés	Les élèves voient l'écriture du mot sur le diaporama en même temps que la PE le prononce. Vidéo n°1 : les élèves entendent une prononciation similaire à celle de la PE avec des images Vidéo n°2 : les élèves voient deux personnes avoir des conversations de la vie de tous les jours. Grâce au décor, ils font des suppositions sur ce qu'ils entendent.
Différences entre les niveaux	Les garçons de P4 ne participent pas trop Les filles de P3 participent pas mal

Autonomie et entraide	Lorsque la PE pose une question à un élève en particulier, personne ne l'aide mais on entend certains élèves chuchoter.
Interaction entre les élèves	Les élèves se parlent en gaélique.
Interaction avec la PE	Les élèves regardent la PE lorsqu'ils ne sont pas sûrs de la réponse donnée à un autre élève.

Annexe 18 : Recueil de données P6/P7, français

L'enseignant

Les rituels / rappels	Aucun
Objectifs de la séance : objectif lexical, syntaxique, phonologique, culturel	Objectif lexical et syntaxique en fonction des activités
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	Oral, compréhension écrite
Dispositif de travail	Les élèves réalisent les activités seuls ou par groupe de 2, ils changent d'activités toutes les 5 minutes. Toutes les activités n'ont pas été réalisées par les élèves car le temps alloué était trop court.
Différenciation entre les élèves (niveau)	La PE tire les élèves au sort pour les activités. Chaque élève a son nom écrit sur un bâtonnet de glace qu'ils ont décoré. Les bâtons se trouvent dans un pot.
Supports utilisés	A - cartes avec un mot en anglais à gauche et un mot en français à droite (les parties du corps) B - cartes en forme de triangle avec deux à trois chiffres inscrits dessus, en lettre en français et en chiffre

	<p>C - cartes avec le chiffre à gauche et une écriture en français d'un chiffre à droite, les nombres ne sont pas dans l'ordre, cela va de 0 à 1000.</p> <p>D - cartes avec une couleur à gauche et un mot en français à droite</p> <p>E – une grille de mots mêlés avec des mots français : aujourd'hui, bonjour, désolé, s'il vous plaît...</p> <p>F - cartes avec les mois de l'année et les jours de la semaine en français à remettre dans l'ordre</p> <p>G - cartes en forme de triangle avec une à trois phrases dessus, certaines en français, d'autres en anglais. Il faut faire coller les traductions des phrases pour former un carré</p> <p>H - jeu de cartes : rassembler les phrases françaises avec leur traduction anglaise.</p>
Traitement de l'erreur	Les élèves se débrouillent entre eux, sauf s'ils sont vraiment bloqués, ils font appel à la PE.
Environnement/climat de classe	La classe est assez calme, sauf durant les changements d'activités.
Interaction avec les élèves	Elle n'a pas réellement interagi avec les élèves. Elle est principalement restée à son bureau.
Retranscription de l'oral à l'écrit / T.E	Aucune leçon à l'oral n'a été donnée, aucune retranscription
Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe	Elle pense que les langues étrangères devraient être enseignées par des enseignants de langue plutôt que par des enseignants du primaire. Elle n'est pas du tout à l'aise en langue, et n'en a que très peu fait durant sa scolarité.
Consignes données aux élèves pour les activités	Les consignes ont été données à l'oral en anglais. Chaque activité a été présentée une à une par la PE.
La place de la gestuelle	Rien

La place du rythme et de l'intonation	Rien
Posture de la P.E : retrait, favorise, autonomie...	La PE était totalement en retrait. Elle a lancé les élèves sur les activités et elle est ensuite partie à son bureau préparer d'autres leçons. Elle a laissé les élèves en totale autonomie. Elle leur indiquait seulement quand il fallait changer d'activités.

La classe / les élèves

Les rituels (qui s'en occupe ?)	Aucun
Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	Pas de participation devant la classe entière.
La place de la prononciation	Les élèves se sontentraïdés
L'impact des supports utilisés	Les élèves ont trouvé certaines activités compliquées, notamment celle avec les phrases à traduire d'une langue à l'autre. Selon eux, comme ils n'ont plus trop étudié les langues étrangères durant le confinement, il aurait fallu faire un rappel avant de faire les exercices.
Différences entre les niveaux	

Autonomie et entraide	Les élèves ont été en totale autonomie durant 30 minutes. Ils ont été placé sur une activité au début, mais ils se sont ensuite arrangés entre eux lors des changements d'activités.
Interaction entre les élèves	Pour les activités individuelles, l'élève demandait à un autre élève autour de lui de vérifier ses réponses. Pour les activités à deux, les élèves se corrigeaient entre eux.
Interaction avec la PE	Les élèves demandaient de l'aide à la PE lorsqu'ils étaient bloqués. Notamment sur les activités A, C, G et H.

Annexe 19 : Recueil de données CP/CE1, anglais

L'enseignante

Les rituels / rappels 2mins	Commence tjrs par « Hello boys and girls », les élèves répondent « hello teacher » Rappel sur les nombres qui ont été vu en Séance 1 (1 -10) Fin de la séance : rappel sur les questions que les élèves connaissent => what's your name ? how old are you ? how are ?
Objectifs de la séance : objectif lexical, syntaxique, phonologique, culturel	Objectif lexical et phonologique
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	Phase 1 : Nombres sur ardoise (3 mins) Phase 2 : Reprise du livre vu en Séance 1 => Spot can count (6 :30 mins)

	<p>Phase 3 : Chanson : Numbers song de DreamEnglishKids https://www.youtube.com/watch?v=85M1yxIcHpw (9 mins)</p> <p>Phase 4 : « can you count ? »</p> <p>Acti n°1 : la PE interroge quelques élèves (2 min)</p> <p>Acti n°2 : l'élève interroge celui à sa gauche et ainsi de suite (6 mins)</p> <p>Acti n°3 : les élèves se promènent (4 mins)</p> <p>Phase 5 : (3mins)</p> <p>Phase 6 : mouvements de la chanson mais à l'oral => la PE dit quoi faire (4 mins)</p>
Dispositif de travail	<ul style="list-style-type: none"> - en classe à leur table - dans la salle d'activités => assis en cercle puis debout en cercle puis se promènent
Différenciation entre les élèves (niveau)	Aucune
Supports utilisés	<ul style="list-style-type: none"> - ardoise - livre « Spot can count » - chanson sur le téléphone
Traitement de l'erreur	<p>Phase 1 : La PE répète le nombre aux élèves qui se trompent sur l'ardoise « no, that's 1... 10 ! », « No that's eight, seven »</p> <p>Phase 2: « what's the color of Spot ? » (11 :18)</p> <p>Elève : it's a dog</p> <p>PE : it's a dog, what's the color ? the color ?</p>

	<p>Elèves: yellow / dog</p> <p>PE : yes it's a dog very good. Yellow, the color is yellow, it's a yellow dog.</p> <p>“Can you count from 1 to 10 ?” (12:35) => plusieurs élèves continuent « 11,12 », la PE « no, from 1 to 10 ! »</p> <p>Fait répéter la prononciation du « th », et le mot « count »</p> <p>Phase 5 : « how old are you ? (39:25)</p> <p>Elève : I'm happy</p> <p>PE : How old are you ? 6. How old are you ?</p> <p>Elève : I'm happy</p> <p>PE : No, listen, how are you ? how old are you ? Il y a une différence entre “how are you ?” comment allez-vous ? et « how old are you ? ». Ca se ressemble, mais il faudrait faire la différence.</p>
Environnement/climat de classe	La classe est calme. Lorsqu'ils commencent à s'agiter, la PE dit « listen », « repeat »
Interaction avec les élèves	<p>Phase 2 : changement de salle : « the chair, in silence, it's too loud »</p> <p>« Do you remember this book ? » (10 :28)</p> <p>élève : « c'est l'histoire de »</p> <p>PE : it's the story of »</p> <p>« Can you count from 1 to 10 ? », les élèves répondant “yes”, vont compter de 1 à 10 (13 :10)</p> <p>Phase 4 acti 1 : La PE interroge les élèves qui ne semblent pas trop participer en disant « can you count ? »</p> <p>Phase 4 acti 2 : aide les élèves à formuler la question « can you count ? », les encourage à compter sur les</p>

	<p>doigts de leur camarade s'ils n'arrivent pas à trouver le bon nombre, et leur dit de dire « very good » s'ils ont raison (30 :38)</p> <p>Phase 4 acti 3 : la PE se promène aussi dans la salle</p> <p>Phase 5 : what's your favorite color ? my favorite color is...</p> <p>Elève 1 : my favorite color is...</p> <p>PE : my favorite color is blue. What's your favorite color ?</p> <p>Elève 1 : it's blue</p> <p>PE : what's your favorite color ?</p> <p>Elève 2: my favorite color is gold</p> <p>Phase 6: « one jump, three step forward, one step behind » (43:10)</p>
Retranscription de l'oral à l'écrit / T.E	Rien
Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe	<p>A beaucoup voyagé, à l'habitude de parler en anglais.</p> <p>A passé la certification pour enseigner l'anglais.</p> <p>Se sent très à l'aise à l'oral, n'hésite pas à insister sur la prononciation des mots.</p> <p>Pense qu'il est important d'enseigner l'anglais aux petits pour qu'ils puissent s'imprégner de l'accent</p>
Consignes données aux élèves pour les activités	Les consignes sont données en anglais, la PE traduit uniquement si elle utilise des mots nouveaux ou si les élèves ne semblent pas comprendre.

	<p>Rappel : « now, take your whiteboard. Vous allez sortir votre ardoise » (3 :42) « Seven, quick » (5 :22)</p> <p>Phase 2 : « you sit in circle » (8 :42) « everybody can see ? » (10 :50) => les élèves répondent « yes » Donne les explications en anglais aussi => « it’s a dog, it’s a puppy. It’s a small dog, a little dog » (11 :50)</p> <p>Reprend les enfants en Anglais</p> <p>Rappel : « no, don’t, listen » (4 :40)</p> <p>Phase 3 : « no, stop it, once, stop it once » (19:30)</p> <p>Phase 6: “when I say one jump, I want to see only one jump” (43:50)</p>
La place de la gestuelle	<p>Rappel + Phase ??: Elle montre les nombres sur ses doigts</p> <p>Phase 2 : « I can count », se montre du doigt avec insistance sur le « I ». (16 :15)</p> <p>Phase 3 : répète la chanson sur ses lèvres.</p> <p>Bcp de gestes</p> <p>Claque des doigts pour ramener les élèves au silence</p>
La place du rythme et de l’intonation	<p>La PE parle très doucement en français, elle chuchote presque, mais elle parle bien fort en anglais.</p> <p>Phase 2 : Elle fait répéter longuement en accentuant le « th » de « three ». (15:45)</p> <p>Elle articule beaucoup.</p> <p>Insiste bien sur la différence entre « how are you » et « how old are » après avoir remarqué que des élèves se trompent</p>

Posture de la P.E : retrait, favorise, autonomie...	<p>Elle encourage les élèves à parler en anglais.</p> <p>Elle se met en retrait dans la Phase 4 activité 2 mais elle n'hésite pas à intervenir si un élève prononce mal la question ou si un a du mal à démarrer.</p> <p>Elle se met en retrait dans la Phase 4 activité 3 où elle laisse les élèves circuler sans intervenir. Elle participe elle aussi à l'activité.</p>
---	--

La classe / les élèves

Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	Tous les élèves ont participé. Certains ont levé la main pour être interrogé en Phase 4 activité 1.
L'impact des supports utilisés	<p>Phase 1 : les élèves ont travaillé individuellement en essayant de se rappeler les nombres vu à la séance précédente.</p> <p>Phase 2 : Les élèves ont reconnu le livre vu à la séance précédente.</p>
Autonomie et entraide + interaction entre les élèves	<p>Phase 3 : les élèves chantent ensemble sur la chanson</p> <p>Phase 4 activité 2 : les élèves compte sur les doigts de leur voisin de droite, ils posent aussi la question à leur voisin de gauche « can you count ? » Si c'est bon, ils répondent « very good ».</p>
Interaction avec la PE / place de la langue (quelle	<p>Les élèves parlent principalement en anglais, ils ont très peu eu recourt au français.</p> <p>Les CE1 sont habitués car ils avaient cette enseignante l'année passée, c'est uniquement la 2^{ème} séance pour les CP mais ils semblent bien avoir intégré le concept déjà.</p>

langue est parlée durant la séance)	<p>Phase 4 acti 3 : les élèves vont poser des questions à la PE</p> <p>Phase 5 : how are you et how old are you c'est un peu pareil, sauf qu'il y a un mot en plus, parce que si on enlève le mot en plus (La PE le coupe) how are you ? comment allez-vous, how OLD are you ? il y a un petit mot en plus effectivement</p>
-------------------------------------	--

Annexe 20 : Recueil de données CM1/CM2, anglais

L'enseignant

Les rituels / rappels	Rien
Objectifs de la séance : objectif lexical, syntaxique, phonologique, culturel	<p>Lexical : les fruits + une recette</p> <p>Phonologique : bien prononcer</p>
Activités proposées (écrit, oral, compréhension...)	<p>Phase 1 : compréhension orale</p> <p>Phase 2 : compréhension orale</p> <p>Phase 3 : écrit</p> <p>Phase 4 : compréhension + oral</p> <p>Phase 5 : écrit</p> <p>Phase 6 : oral</p> <p>Phase 7 : oral</p>
Dispositif de travail	Classe entière, assis à leur place

Différenciation entre les élèves (niveau)	Pas de différenciation
Supports utilisés	Vidéo : How to make fruit salad, Telmo and Tula, Little Cooks Durée de la video: 7 minutes
Traitement de l'erreur	On dit le « s » en anglais.
Environnement/climat de classe	PE : « vous ne laissez sur les tables que crayons, gommes et crayons de couleur... et stylo effaçable pour ceux qui sont courageux » Classe un peu agitée
Interaction avec les élèves	Le PE va chercher les élèves qui ne participent pas en les interrogeant « What is a tree ? »
Retranscription de l'oral à l'écrit / T.E	Retranscription grâce aux deux feuilles d'exercices distribuées
Rapport à la langue enseignée (interview) + aisance en classe	C'est parfois une autre enseignante qui vient lui faire ses leçons d'anglais. N'a jamais eu de formation en langue.
Consignes données aux élèves pour les activités	Les consignes sont données en français.

	<p>« Je vous explique le principe de la séance d'anglais d'aujourd'hui. Je vais vous passer un document vidéo, ce document vidéo est en anglais, il est un petit peu long, vous n'allez pas forcément comprendre grand-chose, mais vous allez comprendre suffisamment de choses pour le travail que je vous demande. »</p> <p>« Vous n'allez pas tout comprendre, et c'est parfaitement normal. »</p>
La place de la gestuelle	<p>Phases 3 & 7 : Pointe souvent du doigt le tableau</p> <p>Phase 4 : pointe du doigt un exercice de mathématiques au tableau => « add c'est comme addition, donc on ajoute »</p> <p>mime actions recettes</p>
La place du rythme et de l'intonation	<p>Articule bien pour faire comprendre les mots aux élèves</p>
Posture de la P.E : retrait, favorise, autonomie...	<p>Phase 3 : Favorise l'autonomie => 6^{ème} minute de la vidéo : la liste des ingrédients en anglais est affichée, les élèves se corrigent tout seul + qui a moins de 3 fautes, 5 fautes & 10 fautes.</p> <p>Phase 2 : Le PE stoppe la vidéo de temps pour vérifier la compréhension des élèves</p> <p>Référence au Black Pearl pour blackberries</p> <p>Phase 5 : Fait traduire les phrases 1 par 1.</p>

La classe / les élèves

Participation des élèves (qui participe ?) / aisance / initiative	Phase 2 : Le PE demande aux élèves de traduire les mots écrits en français au tableau => grande participation des élèves.
L'impact des supports utilisés	Phase 1 : les élèves disent le nom des ingrédients en français durant la vidéo => le visuel leur permet de comprendre ce que disent les personnages. Ils ont rigolé à plusieurs moments Les élèves demandent à voir une autre vidéo
Autonomie et entraide + interaction entre les élèves	Les élèves s'appliquent sur la 2 ^{ème} activité. Certains se montrent leur dessin.
Interaction avec la PE / place de la langue	Phase 2 : Le PE oublie de traduire le mot « sucre », un élève lui fait remarquer.

Table des figures

Tableau 1: Nombre d'écoles primaires enseignant une deuxième langue étrangère en Écosse	15
---	----