

C.A.F.I.P.E.M.F.
Option Langues vivantes étrangères

**FORMER À LA CONSTRUCTION
D'UNE PROGRESSIVITÉ
DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
EN ANGLAIS
DU CP AU CM2**

Soutenu par :
Anne-Sophie GÉNÉRAU
le 27 avril 2016

Référents du mémoire :
Valérie MAILHES
Frédéric SAUJAT

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite adresser mes remerciements à chaque personne ayant contribué à l'existence de ce travail :

- mes référents de mémoire, Valérie Mailhes et Frédéric Saujat qui m'ont permis de faire évoluer ma réflexion au cours de sa rédaction ;
- Frédéric Roma, conseiller pédagogique en langues vivantes, avec lequel les échanges ont nourri mes recherches sur la progressivité des apprentissages en langues vivantes ;
- les conseillers pédagogiques Catherine Orlando, Hervé Keiniger et le formateur REP+ Germain Courtot, dont les conseils et les encouragements m'ont aidée à faire mes premiers pas dans mes nouvelles missions de Conseillère Pédagogique en Langues Vivantes, ainsi qu'à me préparer en vue de l'épreuve d'admission.

J'ai également une pensée pour Luc Barras, conseiller pédagogique en arts visuels et Daniel Gilardet, enseignant référent en informatique et en pédagogie. Leur aide pour la mise en œuvre artistique et numérique du projet autour de l'album *Brown bear, Brown bear, what do you see ?* a permis aux élèves et aux enseignants de réaliser un travail motivant de qualité.

Je remercie également les enseignants qui, par leurs échanges, leurs questions, leurs remarques, ont enrichi ce travail de réflexion autour de l'enseignement de l'anglais en école primaire.

Enfin, mes remerciements vont à ma fille qui me soutient et m'encourage dans tout ce travail, ainsi qu'à mes parents qui sont présents et m'épaulent à chaque instant, malgré la distance.

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	1
1. <u>Les langues vivantes étrangères et l'école primaire</u>	3
1.1. <u>Les langues vivantes et les programmes d'enseignement de l'école primaire</u>	3
1.1.1. <u>L'initiation d'une langue vivante étrangère à l'école primaire</u>	3
1.1.2. <u>L'enseignement obligatoire des langues vivantes étrangères à l'école primaire</u>	4
1.2. <u>Les langues vivantes et les méthodes d'enseignement</u>	5
1.2.1. <u>De la méthode traditionnelle à la méthode audiovisuelle</u>	6
1.2.2. <u>De l'approche communicative à la perspective actionnelle</u>	7
1.3. <u>Les langues vivantes et la formation</u>	8
1.3.1. <u>Les langues vivantes et la formation initiale</u>	8
1.3.2. <u>Les langues vivantes et la formation continue</u>	9
2. <u>La formation à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais</u>	10
2.1. <u>La progressivité et les processus d'apprentissage</u>	10
2.1.1. <u>La notion de progressivité</u>	11
2.1.2. <u>Les processus d'apprentissage</u>	11
2.2. <u>La mise en place d'une formation à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais</u>	13
2.2.1. <u>La progressivité des activités d'apprentissage dans une unité d'apprentissages</u> ..	13
2.2.2. <u>La progressivité des activités d'apprentissage au cours de la scolarité à l'école élémentaire</u>	15

2.3. <u>La progressivité des activités d'apprentissage de l'anglais et l'évaluation</u>	17
2.3.1. <u>L'évaluation des langues vivantes</u>	17
2.3.2. <u>L'évaluation formative des langues vivantes</u>	18
2.3.3. <u>L'évaluation sommative des langues vivantes</u>	20
3. <u>Le bilan</u>	21
3.1. <u>La mise en place d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais par les enseignants</u>	21
3.1.1. <u>La construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais en animation pédagogique</u>	21
3.1.2. <u>La construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais par les équipes pédagogiques</u>	24
3.2. <u>Les limites de la formation à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais</u>	26
3.2.1. <u>La perspective actionnelle</u>	26
3.2.2. <u>Les compétences langagières des enseignants du premier degré</u>	27
<u>Conclusion</u>	29
<u>Bibliographie</u>	31
<u>Annexes</u>	34

Introduction

« En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues »¹. Tel est l'objectif fixé par les programmes officiels actuellement en vigueur à l'école primaire.

Depuis 2002, l'enseignement des langues vivantes étrangères fait partie des programmes officiels du premier degré. Un volume horaire lui est dédié. Des objectifs et des compétences sont également décrits. L'enseignement des langues vivantes est devenu obligatoire à partir du CE1.

En outre, depuis 2010, dans la formation initiale dispensée dans les Établissements Supérieurs du Professorat et de l'Enseignement (ESPE), les lauréats au concours de recrutement de Professeurs des écoles (CRPE) bénéficient d'une unité d'enseignement (UE), destinée à la validation du niveau B2 en langue étrangère.

Toutefois, en allant dans les classes, on peut constater une grande disparité dans l'enseignement des langues vivantes assuré par les Professeurs des écoles. Nombre d'entre eux rencontrent des difficultés dans sa mise en place, quelle que soit leur ancienneté.

Tout d'abord, leur propre maîtrise en production orale d'une langue vivante étrangère est posée par les Professeurs des écoles comme une condition nécessaire. Cette réflexion fait appel à une conception selon laquelle il suffit de parler couramment une langue pour être capable de l'enseigner. Cela revient donc à dire qu'il suffit de maîtriser une matière pour savoir l'enseigner. Or, les expériences dans le domaine de la formation universitaire ont démontré l'erreur de cette affirmation, comme l'attestent certaines publications². J'ai moi-même acquis un minimum d'aisance en anglais oral et écrit, suite à une année passée aux États-Unis. Malgré cela, durant ma première année d'enseignement, je me suis trouvée confrontée à la difficulté de mettre en place des situations d'apprentissage, permettant de faire acquérir les compétences langagières à mes élèves de CE1.

Par ailleurs, les enseignants se posent des questions de l'ordre de la didactique des langues. Quels supports utiliser ? Comment les exploiter ? Comment organiser les apprentissages sur une année scolaire, un cycle ou encore la scolarité d'un élève ? Quelles situations d'apprentissage mettre en place afin de valider le niveau A1 du Cadre Européen Commun de

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p.23.

2 DONNAY Jean, ROMAINVILLE Marc, *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?*, Bruxelles, De Bœck Université, 1996.

Référence pour les Langues (CECRL) à la fin du CM2 ?

Ces questions soulèvent des interrogations quant à la formation des Professeurs des écoles dans le domaine de l'enseignement d'une langue vivante étrangère. C'est donc dans cette direction que s'est orienté mon questionnement.

Après m'être entretenue avec différents enseignants, j'ai constaté qu'il manquait, au sein des équipes pédagogiques, une cohérence dans la construction des apprentissages en langues vivantes, au cours de la scolarité de l'élève. Ainsi, dans certaines écoles, on peut voir plusieurs enseignants de différents niveaux, exploiter un même album, de la même manière, en travaillant les mêmes contenus langagiers.

Par ailleurs, de nombreux enseignants mettent en place des unités d'apprentissages d'anglais où l'écrit intervient très tôt, avant même une réelle maîtrise des formes orales par les élèves. Cette pratique témoigne d'une méconnaissance de la progressivité des apprentissages en langues vivantes.

Ma démarche s'est donc basée sur une pratique de formation visant à tenter de répondre au questionnement suivant : « En quoi la mise en place de modules de formation sur la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais permettrait-elle de favoriser les acquisitions de compétences langagières nécessaires à la validation du niveau A1 auprès des élèves des enseignants concernés? »

Dans un premier temps, l'évolution des langues vivantes au sein de l'école primaire sera analysée au travers de trois points : l'étude des programmes d'enseignement dans le premier degré, les méthodes d'enseignement, et la formation des Professeurs des écoles.

Ensuite la mise en place d'une formation à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais sera présentée.

Enfin un bilan de cette démarche sera dressé.

1. Les langues vivantes étrangères et l'école primaire

Que ce soit dans les programmes, les méthodes d'enseignement ou la formation, la place des langues vivantes a profondément évolué. Ces évolutions ont été rythmées principalement par les événements de l'Histoire française et les recherches en sciences de l'éducation.

1.1. Les langues vivantes et les programmes d'enseignement de l'école primaire

La place des langues vivantes étrangères a connu une grande évolution dans les programmes de l'école primaire. Elles sont passées d'une initiation inégalement dispensée sur le territoire français à un enseignement obligatoire, accompagné d'un programme qui lui est entièrement dédié.

1.1.1. L'initiation d'une langue vivante étrangère à l'école primaire

De 1954 à 1973, les expérimentations d'un enseignement précoce d'une langue seconde se multiplient dans des écoles primaires françaises. « *Les acteurs du système éducatif avaient le sentiment de contribuer au mouvement général pour une plus grande compréhension entre les peuples, celle-ci passant par une meilleure connaissance de la culture et de la langue des autres pays* »³.

Cet apprentissage précoce reposait notamment sur les travaux du neurologue canadien W.G. Penfield. Ce dernier « *préconisait un enseignement généralisé d'une seconde langue entre 4 et 10 ans* »⁴, du fait d'un « *exceptionnel degré de plasticité des centres cérébraux de la parole* »⁵ chez le jeune enfant.

En 1972, trois phases de la progression pédagogique ont été fixées : « *période de sensibilisation à la maternelle, d'approfondissement au CP et au CE1, et de structuration au CE2, CM1 et au CM2* »⁶. L'année suivante, le ministère de l'Éducation nationale a dû freiner « *la prolifération anarchique des expériences d'enseignement précoce* »⁷.

En 1989, la loi d'orientation de l'École a relancé l'enseignement des langues vivantes. L'enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE) a été mis en place au CM1 et au

3 CAMBRA Michèle, *L'enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire, Évaluation*, INRP Brochure n°2407, CNDP, 1980, p.7

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Circulaire 72-1059 du 14 septembre 1972 : L'apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et à l'école élémentaire*, in CAMBRA Michèle, *op.cit.*, p.65

7 CAMBRA Michèle, *op.cit.*, p.10

CM2, afin de contribuer « à l'ouverture de l'élève sur le monde »⁸.

À partir de 1995, l'Initiation aux Langues Vivantes (ILV) est généralisée dès le CE1. Les nouveaux horaires des écoles maternelles et élémentaires permettent qu'au cycle 2, « une heure de langues vivantes peut être prise sur [l'horaire de français] au cours de la dernière année du cycle »⁹. Au cycle 3, dans les horaires de « Français et Langues vivantes », est précisé que « l'enseignement des langues vivantes peut être assuré dans ce cadre, dans la limite d'une heure trente »¹⁰.

Toutefois, l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire demeure inégalement dispensé sur le territoire français.

1.1.2. L'enseignement obligatoire des langues vivantes étrangères à l'école primaire

Les circulaires de 1998 et 1999 marquent le début de la généralisation de l'enseignement des langues vivantes. Il devient obligatoire pour toutes les classes de CM2 à la rentrée de 1998 et pour toutes les classes de CM1 à la rentrée de 1999. Des orientations pédagogiques sont fixées. Des contenus linguistiques sont déclinés dans six langues vivantes étrangères (allemand, anglais, arabe, espagnol, italien et portugais).

*« L'enseignement des langues vivantes doit avoir pour objectif prioritaire de conduire progressivement tous les élèves à une pratique effective des langues vivantes en situation de communication »*¹¹.

En 2001, au niveau européen, apparaît le CECRL. Il « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer »¹². Ce document élaboré par le Conseil de l'Europe a notamment pour objectif de « faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider »¹³. Il établit six niveaux de maîtrise des langues vivantes afin d'aider à l'organisation des apprentissages ([Annexe I](#)).

8 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, rapport annexé*

9 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Arrêté du 22 février 1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires*

10 *Ibid.*

11 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°22 du 28 mai 1998 : Enseignement des langues vivantes étrangères*

12 CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier, 2005, p.9

13 *Ibid.*, p.4

L'année suivante, en France, « *l'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle* »¹⁴. Les élèves de Grande Section (GS) bénéficient alors d'un « *premier contact avec une langue étrangère ou régionale* »¹⁵ du point de vue phonologique, lexical et culturel.

Un Bulletin officiel hors-série détaille les contenus langagiers et culturels pour huit langues étrangères (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe). « *À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1* »¹⁶ du CECRL.

En 2007, l'enseignement obligatoire des langues étrangères est supprimé en GS et CP. « *Le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école* »¹⁷. La maîtrise du niveau A1 du CECRL « *est attendue en fin de cycle 3* »¹⁸.

En 2008, des nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire introduisent « *dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante [qui] est conduite à l'oral* »¹⁹.

Le contenu des programmes de langues étrangères, fixé dans le Bulletin officiel de 2007, reste en vigueur.

En 2013, la nouvelle loi d'orientation prévoit que « *tout élève bénéficie, dès le début de sa scolarité obligatoire de l'enseignement d'une langue vivante étrangère* »²⁰. Ainsi, la sensibilisation aux langues vivantes en CP fait place à un véritable enseignement.

Parallèlement, les méthodes d'enseignement se sont également progressivement modifiées.

1.2. Les langues vivantes et les méthodes d'enseignement

Depuis le XVIII^e siècle, la didactique des langues vivantes est passée d'un apprentissage centré sur la lecture et l'écriture, à un apprentissage où l'oral est privilégié.

14 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1 du 14 février 2002 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p.24

15 *Ibid.*

16 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel Hors série n°4 du 29 août 2002 : Langues étrangères ou régionales à l'école primaire*, p.7

17 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel Hors série n°8 du 30 août 2007 : Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues, Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, p.4

18 *Ibid.*

19 *Ibid.*, p.18

20 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École et de la République* [consulté le 24.01.2016], disponible sur : http://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/article_39

1.2.1. De la méthode traditionnelle à la méthode audiovisuelle

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, « *la langue est conçue comme un objet disciplinaire* »²¹. La méthode utilisée pour l'apprentissage des langues mortes est alors appliquée à celui des langues vivantes.

« *Les exercices pratiqués sont la version, le thème, l'analyse grammaticale, l'apprentissage par cœur* »²². Les objectifs étaient alors de savoir lire, comprendre et traduire des textes littéraires et de participer au développement intellectuel des étudiants. L'oral, et donc la communication, n'y ont pas leur place.

Au début du XX^e siècle, la méthode directe, d'origine allemande « *tente le « bain linguistique » et abandonne les objectifs culturels et formatifs au profit du seul objectif pratique* »²³.

Le contexte historique nécessite en effet que les langues étrangères soient « *un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^e siècle* »²⁴. La langue est alors apprise dans le but de communiquer.

Toutefois, la méthode directe souffre de plusieurs manques. L'apprentissage de l'écrit et les contenus culturels sont totalement absents. Les bases grammaticales ne sont pas étudiées. Il n'y a aucune graduation dans l'acquisition du vocabulaire.

Pour essayer de combler ces manques, la méthode active va être mise en place dans les instructions officielles de 1925 jusqu'à la fin des années 1960. C'est un compromis entre la méthode traditionnelle et la méthode directe. L'oral y a toujours une place prépondérante. Les cours sont dispensés dans la langue-cible, mais le recours à la langue maternelle est permis.

Par ailleurs, l'interaction entre le professeur et les élèves est encouragée. L'enseignement des langues étrangères doit être un enseignement vivant dans lequel les élèves prennent la parole.

Les contenus culturels retrouvent également leur place, mais avec « *une conception plus large, incluant des éléments de civilisation, d'histoire, ou de sociologie* »²⁵.

Dans les années 1970 et 1980, la méthode audiovisuelle s'impose. Elle consiste en l'utilisation simultanée du son et de l'image. Cette méthode est influencée par le modèle behavioriste, en

21 TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses, 2008, p.31

22 *Ibid.*

23 *Ibid.*

24 PUREN Christian, *Historique des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988, p.66

25 TARDIEU Claire, *op.cit.*, p.31

plein essor à l'époque. L'apprentissage oral des langues vivantes se fait au travers d'exercices de répétitions, selon le schéma « stimulus – réponse – renforcement » du psychologue américain B.F. Skinner. Les élèves répètent un modèle par imitation, et le professeur corrige la prononciation.

Par la suite l'évolution de la société, ainsi que celle des théories de l'apprentissage, vont influencer la didactique des langues vivantes. La communication est alors la priorité de cet enseignement.

1.2.2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Au début des années 1970, l'Europe connaît un contexte de flux migratoires importants. La construction de la Communauté européenne crée nombreux échanges, et donc de nouveaux besoins en matière d'enseignement des langues.

Dans les années 1980, l'approche communicative apparaît. Sa méthodologie est influencée par les recherches scientifiques, dans les domaines de la linguistique et de la psychologie.

Jean Piaget, biologiste suisse, explique que le développement des connaissances est favorisé par l'interaction entre l'homme et son milieu. Selon lui, l'apprentissage se fait selon trois processus : accommodation, assimilation, équilibration.

Lev Vygotski, psychologue russe, ajoute la dimension sociale de l'homme. Il définit l'être humain comme un acteur social qui construit son savoir par l'interaction avec ses pairs. Cette interaction sociale entraîne un conflit sociocognitif, source d'apprentissages, à condition que « *la distance cognitive des partenaires [ne soit pas] trop grande* »²⁶. La langue est alors un outil social.

En 1980, le Conseil de l'Europe fait publier le « Niveau Seuil » pour l'anglais. La langue y est découpée en listes de notions et de fonctions définies pour des besoins minimaux. Les fonctions correspondent à un ensemble de savoir-faire langagiers. Les notions correspondent à « *un découpage conceptuel du monde* »²⁷, comme le temps ou la nourriture.

L'approche communicative vise le développement d'une compétence de communication, qui englobe compétence grammaticale et compétence socio-linguistique. « *Il ne suffit [donc] pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* »²⁸.

26 TARDIEU Claire, *op.cit.*, p.155

27 JULLIÉ Kathleen et PERROT Laurent, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette éducation, 2014, p.26

28 MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 2014, p.75

Par ailleurs, cette approche privilégie le sens. Les notions de grammaire sont présentes, mais « *il faut veiller à ce que ce soit les situations qui appellent les structures, et non l'inverse* »²⁹.

L'approche communicative repose également sur des interactions entre des individus. Grâce au pairwork, les apprenants travaillent simultanément. Leur temps de parole est augmenté. Les apprenants s'autonomisent et le professeur les accompagne dans leurs apprentissages.

Publié en 2001, le CECRL permet d'aider les pays membres de la Communauté européenne à élaborer les programmes de langues vivantes. Il établit des niveaux de référence pour l'évaluation, ainsi que des descripteurs de compétences. Il permet alors une harmonisation européenne des pratiques de l'enseignement des langues.

L'approche communicative n'est pas remise en cause mais « *la perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel* »³⁰.

L'apprentissage d'une langue vivante étrangère est « *basée sur des tâches à accomplir* »³¹. Au travers de l'accomplissement de ces tâches, l'apprenant s'entraîne aux différentes activités langagières : « *écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire* »³². Par l'action, la mémorisation est alors facilitée. Ainsi, plus l'apprenant est actif dans les gestes et dans la parole, plus il va mémoriser et donc acquérir des compétences langagières.

Parallèlement à ces évolutions, la formation des enseignants s'est également modifiée.

1.3. Les langues vivantes et la formation

Que ce soit en formation initiale ou en formation continue, la formation des Professeurs des écoles à l'enseignement des langues vivantes a évolué au cours du temps.

1.3.1. Les langues vivantes et la formation initiale

Avant la réforme du concours de 2010, les Professeurs des écoles stagiaires recevaient une formation à l'enseignement des langues vivantes. Ils bénéficiaient alors d'outils en didactique des langues.

En 2010, l'épreuve en langue vivante au concours est remplacée par l'exigence de posséder une Certification en Langues de l'Enseignement Supérieur de niveau 2 (CLES 2). Elle leur

29 JULLIÉ Kathleen et PERROT Laurent, *op.cit.*, p.29

30 CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p.15

31 MARTINEZ Pierre, *op.cit.*, p.84

32 CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p.26

permet d'attester du niveau B2 du CECRL dans une langue de leur choix. Dorénavant, seules les compétences langagières des stagiaires sont validées. La formation sur la didactique des langues vivantes a considérablement diminué.

Ce certificat est supprimé en 2013 et remplacé par une UE en langue étrangère, insérée dans l'année de Master 2. Son volume horaire est de vingt-quatre heures de linguistique, auxquelles s'ajoute une conférence de trois heures sur la didactique. Le choix de la langue est laissé aux stagiaires, alors que l'anglais est la principale langue enseignée à l'école élémentaire, du fait d'une volonté de « *continuité des apprentissages de langues vivantes étrangères [...] entre le primaire et le collège* »³³.

On constate donc le paradoxe suivant. D'un côté, l'enseignement des langues vivantes a pris une place importante dans les programmes de l'école élémentaire. De l'autre, la formation des futurs enseignants du premier degré a considérablement diminué. Elle est réduite à l'attestation d'un niveau de langue, laissant de côté la didactique.

L'aptitude d'un Professeur des écoles à maîtriser une langue semble être assimilée à une faculté de pouvoir enseigner les langues étrangères en général. Or, parler une langue n'implique pas nécessairement la capacité de l'enseigner.

1.3.2. Les langues vivantes et la formation continue

Les besoins en formation à l'enseignement des langues vivantes des Professeurs des écoles sont différents selon la formation initiale reçue.

Différents profils se présentent : des enseignants chevronnés ayant choisi l'anglais au concours et ayant reçu une formation en didactique des langues vivantes ; des enseignants chevronnés ayant choisi une autre langue et ayant également reçu une formation en didactique des langues vivantes ; des néo-enseignants ayant validé le niveau B2 en anglais, mais n'ayant pas reçu de formation en didactique des langues vivantes ; des néo-enseignants ayant validé le niveau B2 dans une autre langue, mais n'ayant pas de reçu de formation en didactique des langues vivantes.

Dans le plan académique de formation des Bouches-du-Rhône, la formation continue en langues vivantes a disparu. Désormais elle est assurée uniquement au niveau des circonscriptions, par les conseillers pédagogiques en langues vivantes.

La formation se déroule principalement lors d'animations pédagogiques. Les modalités sont fixées par les Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) de chaque circonscription.

33 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, op.cit.*

Ces temps de formation peuvent être organisés de différentes manières.

Tout d'abord, les animations pédagogiques peuvent être obligatoires pour un groupe scolaire ou les enseignants d'un même cycle. Cela permet d'aborder une réflexion collective, qui peut alors aboutir à la mise en place d'une cohérence dans l'organisation des apprentissages au sein d'une équipe pédagogique ou d'un cycle.

Elles peuvent également être laissées au choix des enseignants. Cependant, les outils construits ou les réflexions abordées, lors de ce temps de formation, n'auront pas nécessairement un écho au sein des équipes pédagogiques. En effet les Professeurs des écoles présents vont-ils partager, avec leurs collègues, le contenu de la formation reçue ? S'ils le font, le reste de l'équipe va-t-il être disposé à écouter, voire à amorcer une réflexion pour la construction des apprentissages au sein d'un cycle ou de l'école ? Rien n'est moins sûr.

Néanmoins, l'effet voulu par la formation continue est bien d'aboutir à une réorganisation des apprentissages dans l'enseignement des langues vivantes, au sein des équipes pédagogiques.

C'est cette idée qui a motivé mon choix de mener une réflexion autour de la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais. L'intention était alors d'aider les Professeurs des écoles à organiser l'enseignement d'une langue vivante, dans leur classe et dans leur école.

2. La formation à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais

La construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais est nécessaire du fait des processus d'apprentissage mis en avant par les sciences cognitives. Toutefois, les Professeurs des écoles ont besoin d'une formation dans ce domaine, afin de favoriser la maîtrise du niveau A1 du CECRL par leurs élèves.

2.1. La progressivité et les processus d'apprentissage

Le terme « progressivité » nécessite d'être précisé. Il sera également fait un rappel des processus d'apprentissage, mis en avant ces dernières années par les sciences cognitives.

2.1.1. La notion de progressivité

Le terme « *progressivité* »³⁴ est apparu dans les programmes de l'école primaire de 2008.

En 2012, « *des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages* »³⁵ sont publiés. Toutefois, ces textes officiels utilisent à la fois les termes « progression » et « progressivité ».

Une progression est « *une suite graduelle de savoirs, organisés selon un ordre de difficultés jugé progressif par les adultes spécialistes du champ disciplinaire* »³⁶. Ainsi dans la progression, les savoirs organisés sont analysés du point de vue de l'enseignant. Elle ne prend pas en compte l'enfant et ses processus d'apprentissage.

La progressivité est « *une progression qui tient compte de visées d'apprentissages et qui prend en compte ce que les enfants nous apprennent de leurs manières à eux de comprendre et de construire leurs compétences et leurs représentations* »³⁷.

Ainsi, lorsque l'enseignant organise ses activités d'apprentissage, il doit tenir compte de l'activité cognitive de chacun de ses élèves. Par conséquent, « *une différenciation didactique [est] indissociable de la progressivité* »³⁸.

Le Professeur des écoles doit en effet « *prendre en compte la diversité des élèves* »³⁹ à laquelle il doit « *adapter son enseignement et son action éducative* »⁴⁰.

2.1.2. Les processus d'apprentissage

Les théories d'apprentissage ont nettement évolué depuis le behaviorisme. L'élève n'est plus cet être passif qui reçoit du maître, détenteur du savoir, les connaissances qu'il assimile par stimulus-réponse.

Les nombreuses recherches récentes en sciences cognitives ont mis en évidence l'activité du cerveau lors des processus d'apprentissage. « *Apprendre n'est pas simplement mémoriser par cœur* »⁴¹.

34 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, op.cit.*, p.10

35 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, Progressions pour l'école élémentaire*, p.15

36 BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette éducation, 2014, p.27

37 *Ibid.*, p.28

38 *Ibid.*

39 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, Enseignements primaire et secondaire, Formation des enseignants, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, p.82

40 *Ibid.*

41 GIORDAN André et SALTET Jérôme, *Apprendre à apprendre*, Paris, Librio, 2007, p.12

Le processus d'apprentissage se déroule en plusieurs phases : la compréhension, la mémorisation et le transfert.

Tout d'abord, il faut comprendre l'information. « *Plus l'élément à fixer a de sens, mieux il se laisse inclure dans un réseau d'éléments, plus facilement il sera fixé et retenu* »⁴². Il faut donc que l'apprenant ait compris le sens de l'information pour pouvoir la mettre en relation avec les concepts préalablement stockés.

Ensuite, le savoir nouveau doit être mémorisé. Cela consiste à encoder, stocker puis récupérer ce savoir. L'encodage « *permet d'inscrire la nouvelle connaissance dans le réseau des connaissances de base* »⁴³. Le stockage correspond « *à la façon dont on retient l'information encodée en mémoire* »⁴⁴. Le savoir doit également donner lieu à des activités de révision, c'est-à-dire à une « *récitation réitérée* »⁴⁵ du savoir à mémoriser. Ces activités doivent être organisées dans le temps. « *Un apprentissage distribué, incluant des pauses, [est] plus efficace qu'un apprentissage massé* »⁴⁶. L'information est ensuite récupérée, c'est-à-dire extraite de la mémoire. Les stratégies mises en place lors du stockage du savoir vont aider à cette récupération.

Enfin, le savoir nouveau doit pouvoir être transféré. L'apprenant doit être capable d'utiliser ces nouvelles connaissances, dans un contexte différent de celui dans lequel il les a acquises.

L'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire est « *différente de l'acquisition de la langue maternelle* »⁴⁷.

Tout d'abord, le temps de contact avec la langue étrangère est bien moindre que celui avec la langue maternelle. « *Un enfant réveillé de 10 à 12 heures par jour bénéficie d'environ 20 000 heures de contact avec sa langue maternelle pendant les six premières années de sa vie* »⁴⁸.

Durant les cinq années à l'école élémentaire, le contact avec l'anglais est de 270 heures.

Par ailleurs, dans le cadre de l'anglais, le problème des fréquences sonores se pose. En effet « *le français [...] s'arrête à 2000 hertz, là où commence l'anglais* »⁴⁹. Pour cette raison, un Français éprouvera naturellement de la difficulté à apprendre l'anglais.

42 OSTERRIETH Paul, in VIANIN Pierre, *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.155

43 VIANIN Pierre, *op.cit.*, p.145

44 STERNBERG Robert J., *Manuel de psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p.204

45 *Ibid.*, p.208

46 VIANIN Pierre, *op.cit.*, p.163

47 HILTON Heather, *Théories d'apprentissage et didactique des langues*, La clé des langues [enligne], [consulté le 15.02.2016], disponible sur :

<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues-78014.kjsp>

48 *Ibid.*

49 TARDIEU Claire, *op.cit.*, p.144

Enfin, lorsqu'un apprenant acquiert une langue étrangère, il a déjà construit un réseau sémantique dans sa langue maternelle.

En m'appuyant sur ces recherches, j'ai donc mis en place des modules de formation sur la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais.

2.2. La mise en place d'une formation à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais

Il s'agissait d'aborder la conception spiralaire de l'apprentissage d'une langue vivante au sein d'une unité d'apprentissages et au cours de la scolarité des élèves à l'école élémentaire.

2.2.1. La progressivité des activités d'apprentissage dans une unité d'apprentissages

La problématique a été abordée dans le cadre d'animations pédagogiques à destination d'enseignants titulaires. Elle l'a également été lors du suivi d'une stagiaire effectuant son stage en responsabilité à mi-temps, dans une classe de CM2.

L'objectif était de reconstituer les différentes étapes dans l'apprentissage de l'anglais.

La lecture des instructions officielles a permis d'établir que la priorité était donnée à l'enseignement de l'oral. Ainsi, sont privilégiées « *les activités orales de compréhension et expression* »⁵⁰. L'apprentissage de l'anglais va passer par des phases de « *compréhension, reproduction et progressivement de production* »⁵¹.

Au travers de situations d'imprégnation orale, l'élève met du sens dans ce qu'il écoute grâce notamment aux supports visuels, tels que des albums, des vidéos, des flashcards. Lors d'écoutes multiples, il s'imprègne progressivement des sons de la langue. Progressivement, l'élève répète le lexique ou les structures syntaxiques. Ces répétitions se font d'abord de manière dirigée, puis progressivement en interaction entre élèves. Afin d'aider à la restitution de l'accentuation, l'enseignant peut accompagner la prononciation de gestes. Il peut par exemple claquer des doigts au moment de la prononciation de la syllabe accentuée. Il peut également utiliser la technique du Jazz chant® de Carolyn Graham.

Les Professeurs des écoles soulèvent la difficulté, pour eux, de placer l'accentuation sur la bonne syllabe. Toutefois, cette question n'est pas une vraie difficulté à l'école élémentaire, du fait du lexique travaillé. En effet, « *54% de ces mots sont des monosyllabes, 35% sont des*

50 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008, op.cit.*, p.18 et 23

51 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, op.cit.*, p.5

dissyllabiques, et [...] 11% ont trois syllabes ou plus »⁵². Ainsi « *seulement 7,5% des mots dissyllabiques tels que **hello**, **guitar**, **repeat** ou **prefer** ou bien les nombres (**thirteen**, **fourteen**, **fifteen**...) portent leur accent sur la dernière syllabe. Pour les trisyllabes, plus de 62% portent leur accent sur l'antépénultième (**elephant**, **holiday**, **telephone**)* »⁵³.

Concernant l'intonation des questions apprises à l'école élémentaire, les enseignants ont pu identifier une certaine régularité au cours d'un exercice d'écoute : les questions fermées ont une intonation montante, alors que les questions ouvertes ont une intonation descendante.

Par ailleurs, la lecture des progressions de langue vivante de 2012 a permis d'apporter des précisions quant à la place de l'écrit dans l'apprentissage de l'anglais. En effet, la correspondance graphie-phonie anglaise, au regard du français, peut constituer un obstacle à l'apprentissage de la langue, si les formes écrites sont introduites trop tôt. « *Avant d'envisager un passage à l'écrit, l'élève doit s'être approprié les formes orales, à la fois en situation de compréhension et de production. C'est peu à peu, au cycle 3, que l'élève est progressivement exposé à la langue écrite.* »⁵⁴

Pourtant, de nombreux enseignants introduisent très rapidement les formes écrites des mots, et ce parfois dès la première séance.

Lors du travail en binôme, le « pairwork », il est fréquent d'observer les enseignants écrire le lexique ou la structure syntaxique au tableau. Toutefois, lorsque la graphie est très éloignée de la correspondance graphie-phonie française, le constat est que les élèves ont souvent le réflexe de les prononcer « à la française ». Cela est d'autant plus le cas si le temps consacré à l'écoute et à la répétition n'est pas suffisamment long. Pensant apporter une aide aux élèves, les Professeurs des écoles posent cependant un obstacle à l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, au cours de l'observation d'une séance visant à acquérir des verbes d'action, de nombreux élèves ont prononcé le verbe « hide », [i d] au lieu de [haɪd]. Le phonème [h] n'était pas entendu, comme c'est le cas en phonologie française. Quant au graphème « i », il était prononcé comme le graphème français.

Parfois, cette présentation prématurée des formes écrites rassure l'enseignant lui-même. C'est particulièrement le cas lorsqu'il n'a pas une maîtrise suffisante de l'anglais. Toutefois, ce sentiment d'insécurité peut être diminué, si la quantité de vocabulaire introduit à chaque séance est raisonnable. En effet, au cycle 2, il est préférable d'apprendre trois mots maximum

52 ROSENBERGER Sophie, *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*, Paris, Retz, 2004, p.35

53 *Ibid.*

54 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, op.cit.*, p.5

par séance. On peut aller jusqu'à six au cycle 3. La préparation de la séance par l'enseignant consistera alors à travailler la prononciation du lexique. Il peut s'aider d'outils, tel que le dictionnaire de Cambridge en ligne (<http://dictionary.cambridge.org/fr/>) qui lui permet effectivement de visualiser l'accent de mot et d'écouter la prononciation.

Pour mettre en place ces différentes activités, les enseignants ont recours à des jeux. Les Professeurs des écoles les ont listés. Ils les ont ensuite analysés et classés en fonction de l'activité langagière engagée. Ceci a permis d'établir un ordre dans leur utilisation, afin de respecter la progressivité des apprentissages en anglais.

Au travers de la lecture des instructions officielles et du classement des jeux, la progressivité des activités d'apprentissage en anglais a ainsi été établie : compréhension orale, puis expression orale, puis compréhension écrite et enfin, expression écrite. Le tableau de la didactique des langues vivantes a donc été reconstitué ([Annexe II](#)).

La progressivité des activités d'apprentissage en anglais a également été travaillée à un niveau plus large, à savoir, la scolarité de l'élève à l'école élémentaire.

2.2.2. La progressivité des activités d'apprentissage au cours de la scolarité à l'école élémentaire

La mise en place de l'enseignement de l'anglais dans les classes se fait souvent de manière cloisonnée. Il existe peu, voire pas de concertation entre les membres d'une équipe pédagogique sur cette question.

L'objectif de la formation était de développer l'idée d'un parcours linguistique dans l'esprit des enseignants. De cette idée, découle un enseignement spiralaire des langues vivantes.

L'idée du parcours linguistique est établit par le Conseil de l'Europe lui-même. En effet, il a mis en place un Portfolio Européen des Langues (PEL) qui accompagne le CECRL. Ce document sert alors de « *passport linguistique* »⁵⁵. Il permet de garder « *une trace des apprentissages en langues vivantes* »⁵⁶. En France, le Premier portfolio européen des langues est réparti en quatre parties : « *en écoutant, je peux* », « *en parlant, je peux* », « *en lisant, je peux* », « *en écrivant, je peux* » ([Annexe III](#)).

L'enseignement de l'anglais nécessite donc de mettre en place un apprentissage progressif. Cette progressivité est également en adéquation avec le fonctionnement du cerveau. « *On*

55 ROSEN Evelyne et REINHARDT Claus, *Le point sur le Cadre européen commun de référence des langues*, Paris, CLE International, 2010, p.10

56 *Ibid.*

*n'empile pas les connaissances les unes sur les autres [...] mais on les met plutôt en synergie les unes aux autres »*⁵⁷. Il ne s'agit pas non plus d'apprendre tous les ans les mêmes contenus langagiers.

L'enseignement des langues vivantes est donc un enseignement spiralaire.

Cette conception de l'apprentissage de l'anglais répond au fonctionnement de la mémoire. Pour que le savoir soit mémorisé durablement, il doit y avoir des pauses et des réactivations.

Les équipes pédagogiques doivent donc réfléchir à construire une progressivité des apprentissages non pas sur une année scolaire, mais sur les cinq années de scolarité à l'école élémentaire. Elle doit inclure des moments de « *rebrassage des acquis* »⁵⁸, nécessaires à la réactivation de notions apprises les années précédentes. Il ne s'agit pas de « reprendre tout à zéro ». On remobilise les connaissances acquises les années précédentes, afin qu'elles soient toujours actives et disponibles dans la mémoire de l'élève. « *Toute mémorisation doit être renforcée par des répétitions permanentes* »⁵⁹. Elle est d'autant plus efficace si sa pratique est « *distribuée, c'est à dire espacée dans le temps* »⁶⁰. Par conséquent, ce n'est pas parce qu'un lexique a été travaillé en classe de CE2, qu'il est toujours disponible dans la mémoire de l'élève arrivé en classe de CM2. Pour le rendre actif, il est nécessaire de le rebrasser régulièrement.

Une progressivité doit prendre en compte « *l'apprentissage des classes précédentes tout en amenant l'élève à une complexification de ses moyens linguistiques et communicationnels* »⁶¹. Elle permet alors d'« *amener l'élève par étapes réussies à pouvoir communiquer de mieux en mieux en anglais* »⁶².

Elle doit également prendre en compte la complexité du lexique et des structures syntaxiques, ainsi que la complexité de la situation de communication. Ainsi, il va falloir aller du plus simple au plus compliqué. Pour chaque support d'apprentissages (albums, chansons, vidéos...), les enseignants vont opérer une graduation de leurs difficultés, afin d'établir une progressivité des apprentissages.

Il s'agit donc d'organiser les apprentissages de manière méthodique pour que les élèves valident le niveau A1 en anglais en fin de CM2.

57 TARDIEU Claire, *Cahier des charges de l'enseignant de langues à l'école primaire*, in TARDIEU Claire (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Paris, Ellipses, 2006, p.35

58 KERVRAN Martine, *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Paris, Armand Colin, 1996, p.23

59 GIORDAN André et SALTET Jérôme, *op.cit.*, p.34

60 VIANIN Pierre, *op.cit.*, p.163

61 DOLITSKY Marlène, *La progression linguistique*, in TARDIEU Claire (dir.), *op.cit.*, p.160

62 *Ibid.*

2.3. La progressivité des activités d'apprentissage de l'anglais et l'évaluation

Comme tous les domaines scolaires, la langue vivante doit être évaluée. L'évaluation peut prendre différentes formes. Elle fait partie du processus d'apprentissage et participe à la mise en place d'une progressivité des apprentissages.

2.3.1. L'évaluation des langues vivantes

Selon le dictionnaire Larousse, l'évaluation désigne à la fois une procédure et un résultat. C'est l'« *action d'évaluer de déterminer la valeur de quelque chose* »⁶³ et la « *quantité, valeur ainsi établie* »⁶⁴. L'évaluation renvoie donc à une notion de jugement par rapport à une norme.

Il existe plusieurs types d'évaluation dont les objectifs sont différents.

L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant d'établir un état des lieux des connaissances de ses élèves. Elle est placée avant l'entrée dans les apprentissages nouveaux. À partir des résultats, il pourra alors construire une progressivité des apprentissages, qui sera au plus près du niveau en langue de ses élèves.

L'évaluation formative a lieu en cours d'apprentissage. Elle permet à l'enseignant de faire le point sur l'acquisition des compétences par les élèves. Il identifie leurs réussites et leurs difficultés. Il met alors en place, si nécessaire, une différenciation. Ce type d'évaluation a donc un objectif de régulation de l'action pédagogique de l'enseignant.

L'évaluation formatrice a également lieu en cours d'apprentissage. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses réussites et de ses difficultés, afin de l'aider à s'organiser dans la suite de ses apprentissages.

Enfin, l'évaluation sommative « *mesure le niveau par rapport à une norme extérieure à l'élève* »⁶⁵. Elle est placée en fin d'un parcours d'apprentissages. Très souvent, une note lui est attribuée.

En langue vivante, l'évaluation est « *formulée de façon résolument positive* »⁶⁶. Elle « *permet de valoriser les acquis, identifier les progrès et repérer les difficultés* »⁶⁷. Dans les indications pour l'évaluation, le Livret Personnel de Compétence (LPC) précise que « *la compétence est*

63 « Évaluation », in *Larousse* [en ligne], [consulté le 17.02.2016], disponible sur :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9valuation/31794?q=%C3%A9valuation#31719>

64 *Ibid.*

65 JULLIÉ Kathleen et PERROT Laurent, *op.cit.*, p.132

66 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel Hors série n°8 du 30 août 2007, op.cit.*, p.4

67 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Documents d'accompagnement des programmes : Anglais (cycle 3)*, Paris, CNDP, 2002, p.7

évaluée positivement »⁶⁸ pour chaque item et « doit intervenir lorsque les élèves sont prêts »⁶⁹. Il s'agit donc d'une « pédagogie de l'encouragement »⁷⁰. La dénomination de chaque niveau du CECRL va dans le sens de cette évaluation positive. Tout apprenant est qualifié d'utilisateur : il est un « utilisateur élémentaire », un « utilisateur indépendant » ou un « utilisateur expérimenté »⁷¹. Le CECRL a donc une vision positive de la maîtrise même partielle d'une langue vivante.

Enfin, l'idée qu'un apprenant puisse développer des compétences partielles est inscrite dans les projets des programmes d'enseignement des langues vivantes au cycle 3 qui inclura la 6e. En fin du nouveau cycle 3, l'élève devra atteindre « le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières et le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières [dont] le choix [...] dépend du profil de chaque élève »⁷². La validation du niveau de langue est donc adaptée à l'élève.

2.3.2. L'évaluation formative des langues vivantes

Au cours de sa scolarité, l'élève développe des capacités langagières telles que « se présenter [...], répondre à des questions et en poser [...], suivre le fil d'une histoire »⁷³. Elles sont travaillées au travers des cinq activités langagières. Dans les progressions en langue vivante de 2012, ces capacités sont déclinées par niveau de classe.

L'acquisition de ces capacités est évaluée par les Professeurs des écoles. « L'évaluation formative »⁷⁴ est privilégiée. L'enseignant va se placer en observateur durant différentes phases de la séance. Il identifie alors la progression de l'élève dans l'acquisition des compétences.

Lors des rituels, l'enseignant peut évaluer différentes activités langagières utilisées par ses élèves. En effet, selon le contenu (salutations, chanson, météo, date, humeur du jour...) et les modalités de mise en œuvre (collectif, enseignant-élèves, élève-élèves), on peut évaluer l'expression orale individuelle (parler en continu) ou en interaction (réagir et dialoguer).

68 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Livret personnel de compétences, Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*, 2011, p.19-24 [consulté le 15.02.2016], disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html>

69 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Livret personnel de compétences*, op.cit., p.18

70 KERVRAN Martine, op.cit., p.31

71 CONSEIL DE L'EUROPE, op.cit., p.24

72 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, p.126

73 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012*, op.cit., p.5

74 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel Hors série n°8 du 30 août 2007*, op.cit., p.4

Ensuite, lors de la phase de rebrassage des acquis, les élèves vont remobiliser des connaissances déjà acquises ou en cours d'acquisition. L'enseignant peut alors évaluer la phonologie et l'expression orale individuelle. Le rebrassage des acquis peut se faire à l'aide d'un jeu. Il est d'ailleurs conseillé d'utiliser celui qui a servi lors de la manipulation du lexique à la dernière séance. Les élèves sont alors placés en pairwork, dispositif idéal pour réaliser cette évaluation formative. On retrouve également ce dispositif lors de la phase de manipulation du lexique ou de la structure du jour.

En circulant entre les binômes, l'enseignant peut identifier les progrès ou les difficultés des élèves. Cela lui sert alors d'indicateur pour ajuster la progressivité des apprentissages. S'il constate que la classe, dans sa globalité, rencontre des difficultés, soit de prononciation, soit de mémorisation, l'enseignant pourra axer la séance prochaine sur cet objectif. En revanche, s'il constate que seuls certains élèves rencontrent ces difficultés, il pourra alors mettre en place une différenciation. Cette différenciation peut prendre différentes formes. L'enseignant peut prendre un petit groupe de besoin lors de la phase de rebrassage. Le reste de la classe sera mis en pairwork afin de réaliser le jeu, support de réactivation des acquis. Pendant ce temps, le groupe de besoin jouera avec l'enseignant. Un étayage peut aussi être mis en place, avec par exemple la présence des flashcards ou de symboles au tableau, servant de référents visuels aux apprentissages.

L'enseignant doit prendre le temps d'écouter ses élèves, de les encourager, et ainsi de les mettre en confiance. L'apprentissage d'une langue vivante n'est pas chose aisée. Les élèves se sentent souvent déstabilisés. En effet, on leur demande de réapprendre à parler, mais dans une autre langue. Il ne faut pas oublier que, parfois, le français est déjà une deuxième langue pour certains élèves. Il faut donc positiver tout moment d'apprentissage. Une manifestation de cette déstabilisation est le recours à la traduction. Toutefois, au lieu de reprocher à l'élève de traduire, il faut l'encourager en positivant le fait qu'il a compris. « *On souligne ainsi sa capacité en compréhension orale [...] tout en le faisant travailler oralement dans la langue-cible* »⁷⁵. Au lieu de dire « No French please ! », on préférera l'encouragement « Yes, it's a... », suivi d'une répétition par l'élève en langue-cible. L'enseignant lui signifie qu'il a compris et l'encourage à utiliser l'anglais.

Les langues vivantes doivent également faire l'objet d'évaluations sommatives.

75 MARCHOIS Corinne et DELMOTE Gilles, *Enseigner les langues vivantes à l'école*, Paris, Retz, 2015, p.152

2.3.3. L'évaluation sommative des langues vivantes

« En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues »⁷⁶, soit le niveau d'un utilisateur élémentaire débutant.

Dans les Bouches-du-Rhône, la validation se fait à l'aide d'évaluations académiques obligatoires. Dans chaque activité langagière, le niveau de tous les élèves de CM2 est évalué. Ces évaluations sommatives visent à valider un niveau de maîtrise de langue vivante après un temps d'apprentissages déterminé.

Cependant, elles ne doivent pas constituer la seule évaluation finale dans la scolarité de l'élève à l'école élémentaire.

Il est possible d'en organiser en fin d'unité d'apprentissages. Cela permet alors de faire un bilan des acquis des élèves.

En effet, la compréhension orale peut être évaluée au travers d'un document conçu par l'enseignant. L'évaluation se fera au travers d'activités d'écoute en phonologie ou en compréhension de lexique, de phrases ou d'énoncés. En cycle 3, on pourra y adjoindre des situations d'évaluation de la compréhension écrite. Cela peut consister à relier un mot avec une image ou un court texte avec une illustration. Des situations de production écrite peuvent également être évaluées au cycle 3. On peut demander à un élève d'écrire un mot sous une image, de répondre à une question par une phrase ou d'écrire un petit texte.

Ces évaluations peuvent être construites en reprenant des formes d'exercices que l'élève rencontrera dans les évaluations académiques de fin de CM2. En les observant, les enseignants ont constaté que certaines d'entre elles peuvent les déstabiliser. Afin que ces modalités ne soient pas un obstacle à la réussite de l'élève, il peut être utile de les intégrer dans les évaluations que l'enseignant construit.

Des évaluations sommatives peuvent également être organisées à la fin de plusieurs unités d'apprentissages. « Une compétence se trouve confirmée lorsque la maîtrise en a été vérifiée dans des situations différentes et de manière différée par rapport à la période d'apprentissage »⁷⁷.

Dans le cadre d'une évaluation sommative, l'expression orale est difficile à évaluer, que ce soit en individuel ou en interaction. Interrogé seul devant toute la classe, l'élève peut se sentir

76 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Bulletin officiel* n°3 du 19 juin 2008, *op.cit.*, p.23

77 ROSSANO Pierre, in MARCHOIS Corinne et DELMOTTE Gilles, *op.cit.*, p.146

déstabilisé. Il est également fastidieux de les interroger un par un, au fond de la classe, pendant que les autres élèves sont en autonomie.

Le LPC indique que l'évaluation peut se faire « *par observation directe en situation de classe ou par l'observation de leurs productions* »⁷⁸. L'évaluation sommative peut donc être réalisée lors des moments identiques à ceux servant pour l'évaluation formative : les rituels, le pairwork par exemple. L'enseignant établira « *une grille d'observation* »⁷⁹ afin que l'évaluation soit réalisée de manière objective pour tous les élèves.

L'évaluation, quelle que soit sa forme, permet donc de participer à la progressivité des apprentissages. Elle aide l'enseignant et l'apprenant à faire le point sur les réussites et les difficultés. De ces évaluations peut découler une modification dans l'organisation des apprentissages, que l'enseignant va adapter au plus près des réussites de ses élèves.

3. Le bilan

Ces modules de formation ont ainsi permis d'aider les enseignants à amorcer une construction d'une progressivité des apprentissages. Le bilan révèle toutefois certaines limites.

3.1. La mise en place d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais par les enseignants

Les modules de formation ont tout d'abord donné lieu à des propositions de construction de progressivités en cours d'animation pédagogique. Certaines équipes pédagogiques se sont ensuite emparées de cette problématique et ont poursuivi la réflexion en conseils de maîtres ou de cycles.

3.1.1. La construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais en animation pédagogique

Afin de réfléchir à une construction des activités d'apprentissage en anglais, la lecture et l'analyse des programmes de langues vivantes et des évaluations académiques ont donc été faites. Les étapes du processus d'apprentissage ont également été rappelées.

Il est à noter que l'observation des évaluations académiques a permis à de nombreux

⁷⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Livret personnel de compétences*, op.cit., p.18

⁷⁹ *Ibid.*

enseignants de prendre connaissance de leur contenu. En effet, certains d'entre eux, notamment en cycle 2, ne les avaient jamais regardées. Les Professeurs des écoles ont pu dégager les contenus langagiers à maîtriser en fin de CM2, au travers de la lecture et l'analyse des exercices. Ils ont alors constaté qu'en fin de cycle 3, les élèves devaient être capables de mobiliser cinq structures langagières ; mais aussi que le vocabulaire utilisé correspondait aux champs lexicaux qu'ils travaillent dans leur classe.

À partir de ces éléments, les enseignants ont été mis en situation afin de proposer différentes progressivités d'activités d'apprentissage en anglais. Elles ont été construites au niveau d'une unité d'apprentissages et au niveau de la scolarité de l'élève. Chaque groupe d'enseignants avait le choix entre plusieurs supports : des champs lexicaux, des albums de jeunesse en anglais, des chansons. Toutefois, le support choisi par les enseignants a été majoritairement l'album.

Lors d'une animation pédagogique, un groupe d'enseignants de cycle 2 a proposé une exploitation de l'album *Dear Zoo*⁸⁰, pour une classe de CE2. Il est à préciser que le découpage des cycles a été fait selon les nouveaux programmes applicables à la rentrée 2016. Les connaissances lexicales choisies ont été le nom des animaux et les adjectifs. La connaissance grammaticale visée a été la place de l'adjectif dans le groupe nominal. L'album contenant huit noms d'animaux et huit adjectifs, les enseignants ont choisi d'apprendre les noms dans un premier temps, puis les adjectifs. La connaissance grammaticale serait ensuite travaillée au cours d'activités de remobilisation des connaissances lexicales.

L'unité d'apprentissages serait composée de sept semaines. Cinq seraient consacrées à l'oral et deux à l'écrit. Chacune ferait l'objet d'une première séance de découverte du lexique de quarante-cinq minutes, suivies de quatre séances de rituels de rebrassage de dix minutes chacune. Dans cette répartition des activités, les élèves sont amenés à répéter quotidiennement les connaissances à mémoriser. Cela facilite la mémorisation et donc l'apprentissage du savoir. La première semaine, les élèves découvriraient l'album par une lecture magistrale effectuée par l'enseignant, avec le support des illustrations. Après cette lecture, les élèves seraient sollicités pour émettre des hypothèses quant au sens de l'histoire. Démarrerait alors un apprentissage des cinq premiers noms d'animaux. La découverte commencerait par une écoute active des mots prononcés par l'enseignant, lors de différentes activités telles que proposées

80 CAMPBELL Rod, *Dear Zoo, The pop-up*, Londres, Macmillan Children's Books, 2013

dans la séance-type ([Annexe IV](#)). Elle serait suivie de répétitions multiples. Pour réinvestir le lexique, l'enseignant choisirait un jeu. Il serait exécuté une première fois en classe entière. Puis des binômes viendraient mimer l'activité devant la classe. Enfin, tous les élèves joueraient ensemble en pairwork. La séance se terminerait par une nouvelle lecture magistrale des cinq premières pages de l'album durant laquelle les élèves seraient incités à participer. Le reste de la semaine, l'enseignant proposerait de nouveaux jeux pour mobiliser le vocabulaire, allant de l'écoute à la production orale.

Chaque semaine se déroulerait de la même manière.

L'écriture des mots isolés serait introduite au travers de jeux tels que « point to », « show me », le Memory. Puis les élèves passeraient progressivement à la production écrite, grâce à des jeux tels que « le Pendu » ou les mots croisés.

Cette unité d'apprentissages, construite par le groupe d'enseignants de cycle 2, témoigne d'une progressivité des apprentissages. L'élève va mémoriser les connaissances lexicales et grammaticales progressivement au travers d'activités courtes, répétitives et ludiques.

En outre, l'organisation des apprentissages sera amenée à évoluer en fonction de l'acquisition des connaissances par les élèves. En effet, si l'enseignant constate que la prononciation pose problème, il favorisera les situations d'imprégnation et de répétition. Elles permettront alors aux élèves d'écouter activement le lexique et de restituer l'accent de mot correctement.

Lors d'une autre animation pédagogique, un groupe composé d'enseignants des cycles 2 et 3, a construit une exploitation progressive de l'album *Go away ! big green monster*⁸¹. La particularité de cet album est qu'il est généralement connu des élèves arrivant à l'école élémentaire. En effet, il est souvent lu à l'école maternelle. L'histoire est donc connue, ce qui facilite l'accès au sens. Toutefois, c'est un album dont les contenus langagiers sont nombreux : les parties du visage, des adjectifs de couleurs, de taille, de forme, et une structure syntaxique. On ne peut donc pas tout exploiter sur une seule année.

L'exploitation proposée par le groupe d'enseignants est la suivante.

En CP, l'album ferait l'objet d'une lecture partielle. Seuls les parties du visage et les adjectifs de couleurs seraient lus. L'objectif serait alors d'apprendre le nom des couleurs de l'album.

En CE1, la lecture se ferait de la même manière. Les objectifs langagiers seraient les parties du visage et la place de l'adjectif dans le groupe nominal.

81 EMBERLEY Ed, *Go away ! Big green monster*, New York, Little, Brown and Company, 2005

En CE2, la lecture contiendrait un deuxième adjectif sur la taille. Les objectifs langagiers seraient donc les adjectifs de taille ainsi que la structure syntaxique « Big green monster has ».

En CM1, la lecture contiendrait le troisième adjectif sur la forme. L'objectif langagier serait alors les adjectifs de forme. Il s'agirait également de construire le jeu « Who's who » en réinvestissant tous les contenus langagiers mémorisés.

Enfin, en CM2, les élèves auraient pour objectif de réécrire l'histoire en respectant la structure syntaxique de l'album original.

Là encore, les apprentissages se font de manière progressive du CP au CM2. À partir d'un même support, une école élémentaire va faire acquérir à ses élèves des connaissances lexicales, grammaticales, phonologiques et culturelles. Chaque année, les élèves vont apprendre de nouveaux contenus, tout en rebrassant les acquis des années précédentes.

Les modules de formation ont également abouti à un réel travail de construction d'une progressivité des activités d'apprentissage au sein d'équipes pédagogiques.

3.1.2. La construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais par les équipes pédagogiques

Certaines équipes pédagogiques se sont emparées de cette problématique.

Ainsi quatre enseignantes de l'équipe pédagogique d'une école élémentaire située en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) se sont réunies afin de réfléchir à la construction d'un projet autour de l'album *Brown bear, Brown bear, what do you see ?* d'Eric Carle⁸². Cet ouvrage est l'un des albums les plus utilisés par les enseignants du premier degré dans l'enseignement de l'anglais. Au sein de cette école, il était exploité dans différents niveaux, mais de la même manière. L'enseignement de l'anglais n'était donc pas mis en place avec cette conception de spirnalité des apprentissages.

Avec des élèves de CE1, CM1 et CM2, les Professeurs des écoles ont mis en place une exploitation progressive de cet album ([Annexe V](#)).

Les deux classes de CE1 ont exploité l'album dans son entier afin de le mettre en voix et en images. Une classe de CE1 a réalisé un Pocket film avec un smartphone. L'autre classe a utilisé le logiciel Puppet Pals®, disponible sur tablette ([Annexe VI](#)).

82 CARLE Eric, *Brown bear, Brown bear, what do you see ?*, Londres, Puffin, 1984

La classe de CM1-CM2 était composée d'élèves ayant déjà découvert l'album original les années précédentes. Leur projet a alors été de réécrire l'histoire en remplaçant les adjectifs de couleurs par des adjectifs de sentiments. Dans un premier temps, les élèves ont rebrassé la question « How are you ? », afin de lister les réponses qu'ils connaissaient. Ensuite, ils ont exploité l'album *How do you feel ?* d'Anthony Browne⁸³, pour enrichir le champ lexical des sentiments. Ces expressions ont alors été réinvesties dans la réécriture de l'album, mis en voix et en image en utilisant des tablettes et le logiciel Puppet Pals® ([Annexe VII](#)).

Quant à la classe de CM2, elle a réécrit entièrement l'histoire. Tous les élèves connaissaient également l'album original. L'histoire a alors été mise en voix et en images en utilisant également des tablettes et le logiciel Puppet Pals® ([Annexe VIII](#)).

Ainsi, les enseignants sont passés d'une exploitation d'un album identique à chaque niveau de classe, à une exploitation respectant le concept de spirnalité de l'enseignement. Là encore, ils s'appuient chaque année sur les acquis des années antérieures, en les rebrassant et en complexifiant les apprentissages.

En outre l'utilisation d'outils numériques, en particulier la tablette, a permis aux élèves de s'autonomiser dans les apprentissages. En écoutant sa production orale, l'élève pouvait alors évaluer sa prononciation et décider, si besoin, d'enregistrer à nouveau sa séquence.

Au sein de cette même école, les enseignants de CP, CE1 et CE2 ont également réfléchi à une mise en place d'une progressivité des apprentissages en anglais au cycle 2. En s'appuyant sur la description des domaines lexicaux contenus dans les programmes d'anglais de 2007, ils ont alors réparti le lexique et les structures à aborder selon les niveaux de classe. Il est également spécifié que les connaissances acquises sont rebrassées chaque année, afin de les réactiver et de les maintenir disponibles dans la mémoire ([Annexe XIX](#)).

Dans une autre école élémentaire REP+, l'équipe pédagogique entière a mis à l'ordre du jour de trois conseils de maîtres la construction d'une progressivité des apprentissages du CP au CM2. Le premier a été consacré à un état des lieux des pratiques de chaque enseignant, tant du point de vue des contenus langagiers que de celui de la démarche adoptée.

Au travers de la réflexion, a émergé le souhait d'établir une cohérence dans les apprentissages. L'équipe pédagogique a également souhaité intégrer la dimension culturelle dans la progressivité des apprentissages. Il a alors été décidé de la construire à partir de l'exploitation

83 BROWNE Anthony, *How do you feel ?*, Londres, Walker Books, 1988

des albums de la collection *Hello Kids*⁸⁴.

En mettant en place une telle progressivité des apprentissages en anglais, les enseignants préparent donc leurs élèves à la validation du niveau A1. L'enseignement spiralaire est construit avec une réflexion sur la graduation des difficultés. Il permet alors aux élèves de progresser à leur rythme pour atteindre la maîtrise du niveau A1 en fin de CM2.

Toutefois, la formation mise en place connaît certaines limites.

3.2. Les limites de la formation à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais

Les évaluations de fin de CM2 n'ayant pas encore eu lieu, il est difficile d'apprécier les conséquences d'une telle formation sur les résultats des élèves quant à la validation du A1.

En outre, il faudrait en examiner les répercussions sur les résultats d'une cohorte d'élèves ayant suivi du CP au CM2 une progressivité des activités d'apprentissage.

Toutefois, on peut déjà constater que les modules de formation n'ont que partiellement permis d'aborder la perspective actionnelle.

Par ailleurs, le faible niveau de langue de certains enseignants demeure, pour eux, un frein à la mise en place de l'enseignement de l'anglais.

3.2.1. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle prescrite par le CECRL n'a pas été mise en avant lors de la formation. Les activités d'apprentissage abordées relevaient plus d'une approche communicative que de cette méthodologie.

Cependant, la réflexion autour de la « *tâche finale* » ne semblait pas évidente à installer. En effet, à ce stade de la formation, il semblait délicat d'aborder à la fois la progressivité des apprentissages et la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Dans un domaine où les enseignants ne se sentent généralement pas à l'aise, principalement du fait de leur niveau de langue, cette méthodologie risquait d'être difficile d'accès. En effet, comment leur demander de construire un projet avec une tâche finale, alors qu'il leur est difficile d'établir une progressivité des apprentissages en anglais ?

⁸⁴ HUSAR Stéphane, *Hello I'm Charlie ! From London*, Paris, ABC Melody, 2014

HUSAR Stéphane, *Hello I'm Lily ! From New York City*, Paris, ABC Melody, 2013

GRAHAM Mark, *Hello I'm Fiona ! From Scotland*, Paris, ABC Melody, 2010

HUSAR Stéphane, *Hello I'm Max ! From Sydney*, Paris, ABC Melody, 2009

Même si le concept de tâche finale n'a pas été clairement explicité, il est cependant apparu implicitement lors des mises en situation. En effet, certains groupes ont d'eux-mêmes proposé une tâche finale à leur unité d'apprentissages. Le terme n'a jamais été prononcé mais les enseignants ont parlé d'objectif. Ainsi, l'exploitation était construite pour que les élèves puissent, soit mettre en voix l'album, soit le réécrire ; ou encore pour qu'ils construisent un jeu de société comme le « Who's who ? » ou un jeu de l'oie.

Il n'a pas été explicité que les programmes actuellement en vigueur faisaient référence à la perspective actionnelle. Cependant, une réflexion collective s'est mise en place pour trouver une tâche finale lorsque les groupes n'en avaient pas proposée.

Toutefois, il m'a paru important d'adapter le contenu des modules de formation au public que j'avais face à moi. En cas d'un réel blocage à la mise en place de l'enseignement de l'anglais en raison d'un faible niveau de langue, il m'a semblé préférable d'aborder la formation sur la progressivité des apprentissages, mettant en œuvre une méthode plus communicative qu'actionnelle.

3.2.2. Les compétences langagières des enseignants du premier degré

Se pose la question de la formation des enseignants à la linguistique. En effet, la formation continue proposée en circonscription est centrée sur des questions relevant de la didactique des langues. Or, certains Professeurs des écoles restent réticents à enseigner à leurs élèves une langue qu'ils ne maîtrisent pas, tant au niveau du vocabulaire qu'au niveau de la prononciation.

Il existe des temps de formation à l'étranger organisés notamment par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Les enseignants du premier degré ont en effet la possibilité de partir deux semaines durant les vacances d'été en stage au Royaume-Uni ou en Irlande. Ces stages « *visent à renforcer les compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques des enseignants* »⁸⁵. Toutefois, ils sont destinés aux Professeurs des écoles ainsi qu'aux instituteurs habilités et enseignant une langue vivante. Il est donc nécessaire de posséder l'habilitation en langue pour pouvoir déposer un dossier de demande de formation. En outre, ces stages sont très peu connus par les Professeurs des écoles. Il convient donc aux Conseillers Pédagogiques d'en communiquer l'existence lors des animations pédagogiques, en particulier lorsque des

⁸⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°37 du 8 octobre 2015 : Échanges et actions de formation à l'étranger – année 2016-2017*

enseignants évoquent leur manque de connaissances linguistiques.

L'existence de ces stages permet également de donner plus de légitimité à l'habilitation aux yeux des enseignants. En effet, nombre d'entre eux ne voient pas l'utilité de passer une habilitation en anglais, l'enseignement de cette langue étant obligatoire par tous dès le CP.

Cette question de la nécessité d'avoir une aisance en anglais pour l'enseigner a nécessairement dû être abordée lors des animations pédagogiques. Il s'agissait alors d'essayer d'évacuer les réticences des enseignants ayant un niveau très faible en langue-cible. Même si elle facilite la fluidité des enchaînements lors des séances en classe, elle n'est pas le gage d'un enseignement de l'anglais bien construit.

Toutes les difficultés relevant de la phonologie ont été discutées afin de minimiser leur importance. La prononciation, l'accent de mot, l'intonation des questions ont été analysés, comme expliqué plus haut.

Aussi, il a été également nécessaire d'expliquer les retombées positives que peut avoir l'enseignement d'une langue vivante sur l'enseignement du français, et notamment en CP.

En effet, plusieurs Professeurs des écoles en charge de ce niveau, retardent le démarrage de l'initiation à l'anglais, pensant que cela pourrait perturber l'apprentissage de la lecture.

Or, dans les quartiers prioritaires, les problèmes de discrimination auditive sont récurrents. Enseigner l'anglais à l'école élémentaire, et ce dès le CP, peut permettre de renforcer ce travail en phonologie. Plus l'élève sera exposé à des sonorités de langues différentes, plus il va exercer son écoute. Ces activités peuvent alors lui permettre d'améliorer sa discrimination auditive.

Il s'agit d'agir à un âge où l'oreille ne s'est pas encore totalement refermée sur les sonorités de la langue maternelle. L'introduction de « *l'éveil à la diversité linguistique* »⁸⁶ dans les nouveaux programmes de maternelle y participe également.

86 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle*, p.8

Conclusion

Dans un monde où la mobilité internationale des travailleurs est de plus en plus nécessaire, maîtriser une langue étrangère est essentiel. Dans ce contexte, la Ministre de l'Éducation nationale a présenté, le 22 janvier 2016, un dossier intitulé « *Stratégie langues vivantes* »⁸⁷.

Ma réflexion sur la progressivité des apprentissages en anglais s'inscrit dans cette volonté d'aider les élèves à « *mieux apprendre les langues* »⁸⁸. Pour cela, elle nécessite que les Professeurs des écoles puissent « *mieux [les] enseigner* »⁸⁹.

J'ai débuté ce questionnement il y a deux ans, alors que j'étais en poste en CE2, dans une école en réseau d'éducation prioritaire. Notre équipe pédagogique rencontrait des difficultés à mettre en place une progressivité cohérente en langue vivante. Par ailleurs, l'attribution d'une assistante en anglais nous a également amenés à réfléchir à une nouvelle organisation des apprentissages.

Dans un premier temps, notre réflexion s'est amorcée de façon individuelle, chaque enseignant ayant travaillé seul dans sa classe.

Profitant de mes nouvelles missions de conseillère pédagogique en langues vivantes, j'ai tenté d'approfondir cette réflexion. Ma problématique était donc la suivante : « En quoi la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais permettrait-elle de favoriser les acquisitions de compétences langagières, nécessaires à la validation du niveau A1, auprès des élèves des enseignants concernés? »

Exerçant mes missions sur un territoire où de nombreux néo-titulaires sont en poste, mon objectif fut de les accompagner dans cette démarche. La progressivité fut abordée afin qu'ils puissent aider leurs élèves à acquérir les compétences nécessaires en langue vivante. Des modules de formation ont également été mis en place à destination d'enseignants plus chevronnés.

Cette formation devait permettre d'identifier les étapes de l'apprentissage d'une langue vivante, pour ensuite construire une séance-type et une unité d'apprentissages.

Elle a permis d'amorcer, chez certains, une réelle réflexion quant à l'enseignement de l'anglais et de sa didactique. Certaines équipes pédagogiques s'en sont emparées afin de construire une progressivité des apprentissages de cycle ou d'école.

87 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Stratégie Langues vivantes*, 22 janvier 2016, [consulté le 04.02.2016] disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid97827/strategie-langues-vivantes.html>

88 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Stratégie Langues vivantes*, *op.cit.*

89 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Stratégie Langues vivantes*, *op.cit.*

Toutefois, la perspective actionnelle prodiguée dans les programmes et le CECRL n'a pu être abordée explicitement. Cette démarche pédagogique place les élèves dans la réalisation d'une tâche finale. Ils vont devoir manipuler la langue au cours d'actions de natures différentes.

Les modules de formation mis en place cette année ont permis aux enseignants de construire des outils concrets sur la progressivité des apprentissages. Il semble maintenant nécessaire de les former à mettre en œuvre la perspective actionnelle, afin de les aider à transformer leurs élèves, apprenants d'une langue, en véritables « *acteurs sociaux* »⁹⁰.

90 CONSEIL DE L'EUROPE, *op.cit.*, p.15

Bibliographie

- o BRIGAUDIOT Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette éducation, 2014.
- o BROWNE Anthony, *How do you feel ?*, Londres, Walker Books, 1988.
- o CAMPBELL Rod, *Dear Zoo, The pop-up*, Londres, Macmillan Children's Books, 2013.
- o CAMBRA Michèle, *L'enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire, Évaluation*, INRP Brochure n°2407, CNDP, 1980.
- o CARLE Eric, *Brown bear, Brown bear, what do you see ?*, Londres, Puffin, 1984.
- o CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- o CONSEIL DE L'EUROPE, *Mon portefeuille des langues*, Ed.Didier, 2001, [consulté le 16.02.2016], disponible sur : <http://www.editionsdidier.com/article/mon-premier-portfolio-cahier-livret-maitre-edition-2001/>
- o DONNAY Jean, ROMAINVILLE Marc, *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?*, Bruxelles, De Bœck Université, 1996.
- o EMBERLEY Ed, *Go away ! Big green monster*, New York, Little, Brown and Company, 2005.
- o GIORDAN André et SALTET Jérôme, *Apprendre à apprendre*, Paris, Librio, 2007.
- o GRAHAM Mark, *Hello I'm Fiona ! From Scotland*, Paris, ABC Melody, 2010.
- o GROUPE CPLV - DSDEN13, *Préparer sa classe de langue*, [consulté le 07.11.2015], disponible sur : http://www.lv13.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?page=article&id_article=107
- o HILTON Heather, *Théorie d'apprentissage et didactique des langues, La clé des langues* [en ligne], [consulté le 15.02.2016], disponible sur : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/theories-d-apprentissage-et-didactique-des-langues-78014.kjsp>
- o HUSAR Stéphane, *Hello I'm Max ! From Sydney*, Paris, ABC Melody, 2009.
- o HUSAR Stéphane, *Hello I'm Lily ! From New York City*, Paris, ABC Melody, 2013.
- o HUSAR Stéphane, *Hello I'm Charlie ! From London*, Paris, ABC Melody, 2014.
- o JULLIÉ Kathleen et PERROT Laurent, *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette éducation, 2014.
- o KERVRAN Martine, *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Paris, Armand Colin, 1996.

- o LAROUSSE, « Évaluation », in *Larousse* [en ligne], [consulté le 17.02.2016], disponible sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9valuation/31794?q=%C3%A9valuation#31719>
- o MARCHOIS Corinne et DELMOTE Gilles, *Enseigner les langues vivantes à l'école*, Paris, Retz, 2015.
- o MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 2014.
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, rapport annexé.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Arrêté du 22 février 1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Arrêté du 22 février 1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°22 du 28 mai 1998 : Enseignement des langues vivantes étrangères.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1 du 14 février 2002 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°4 du 29 août 2002 : Langues étrangères ou régionales à l'école primaire.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Documents d'accompagnement des programmes : Anglais (cycle 3)*, Paris, CNDP, 2002.
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°8 du 30 août 2007 : Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues, Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences, Programmes de langues étrangères pour l'école primaire.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Livret personnel de compétences, Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*, 2011, [consulté le 15.02.2016], disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html>
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012 : Progressions pour l'école élémentaire.*

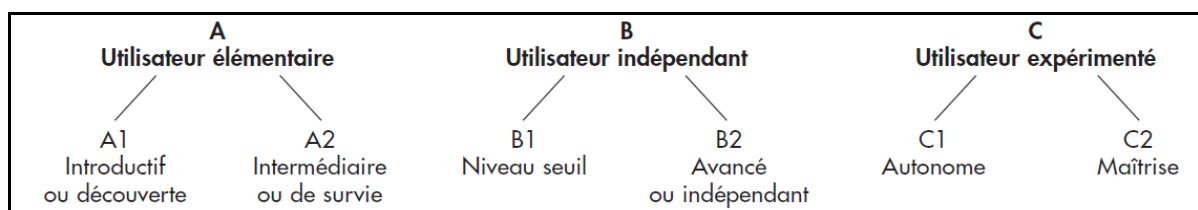
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École et de la République* [consulté le 24.01.2016], disponible sur :
http://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/article_39 .
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 : Enseignements primaire et secondaire, Formation des enseignants, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : Programme d'enseignement de l'école maternelle.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel n°37 du 8 octobre 2015 : Échanges et actions de formation à l'étranger – année 2016-2017.*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).*
- o MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Stratégie Langues vivantes*, 22 janvier 2016, [consulté le 04.02.2016] disponible sur :
<http://www.education.gouv.fr/cid97827/strategie-langues-vivantes.html>
- o Puren Christian, *Historique des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.
- o ROSEN Évelyn et REINHARDT Claus, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International, 2010.
- o ROSENBERGER Sophie, *Guide pour enseigner l'anglais à l'école élémentaire*, Paris, Retz, 2003.
- o STERNBERG Robert J., *Manuel de psychologie cognitive, Du laboratoire à la vie quotidienne*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- o TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses, 2008.
- o TARDIEU Claire (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire*, Paris, Ellipses, 2006.
- o VIANIN Pierre, *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

Annexes

<u>Annexe I : Les six niveaux du CECRL.....</u>	35
<u>Annexe II : L'apprentissage d'une langue vivante.....</u>	38
<u>Annexe III : Extraits de « Mon premier Portfolio des langues - primaire ».....</u>	39
<u>Annexe IV : Séance-type de langue vivante étrangère.....</u>	41
<u>Annexe V : Fiche de présentation du projet présentant l'exploitation progressive de l'album <i>Brown bear, Brown bear, what do you see ?</i> d'Eric Carle.....</u>	43
<u>Annexe VI : Mise en voix et en images de l'album <i>Brown bear, Brown bear, what do you see ?</i> d'Eric Carle par une classe de CE1.....</u>	47
<u>Annexe VII : Mise en voix et en images d'un album réécrit à la manière de <i>Brown bear, Brown bear, what do you see ?</i> d'Eric Carle par une classe de CM1-CM2.....</u>	48
<u>Annexe VIII : Mise en voix et en images d'un album réécrit à la manière de <i>Brown bear, Brown bear, what do you see ?</i> d'Eric Carle par une classe de CM2.....</u>	49
<u>Annexe XIX : Progressions d'anglais construites par les enseignants du cycle 2 de l'école élémentaire Canet Ambrosini (Marseille, 14e).....</u>	50

Annexe I : Les six niveaux du CECRL

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Ed.Didier, 2001, p.25 à 27



UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale		

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.
Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation				

B2	C1	C2
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation

Annexe II : L'apprentissage d'une langue vivante

GROUPE CPLV - DSDEN13, *Préparer sa classe de langue*, [consulté le 07.11.2015], disponible sur :

http://www.lv13.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?page=article&id_article=107

	ORAL				ECRIT	
	Compréhension orale	Expression orale			Compréhension écrite	Expression écrite
BO n°1 de janvier 2012 Cycle 2	Compréhension	Reproduction		Production		
		dirigée	Autonome			
Programmes 2008	Comprendre à l'oral		Réagir et dialoguer		Lire	Écrire
		Parler en continu				
Activités possibles	1-Simon says... 2-Bingo 3-Point to... 4-Show me... 5-Give me... 6-Mets une croix dans un tableau à double entrée	Collectif Par rangée Par table Par 2, 4 Garçons/filles individuel	1-What's missing ? 2-Memory 3-Dominos 4-Happy family 5-Mime	C'est la compétence la plus élevée dans l'expression orale. L'élève a plusieurs tournures à sa disposition et un lexique important. Il fait des choix pour s'exprimer. -Jeux de rôle -Saynètes	1-Manipulation d'étiquettes mots 2-Associer mot/image 3-Construction de phrases avec des étiquettes mots 4-Jeux de l'intrus 5-Memory 6-Imagier 7-Phrases à segmenter	1-Jeu du pendu 2-Écrire mot sous image 3-Écrire des mots dont les lettres sont mélangées 4-Textes lacunaires 5-Mots croisés 6-Écrire sa carte d'identité 7-Écrire une carte postale 8-Écrire une carte de vœux
	Phonétique (BO n°8 du 30 août 2007) <u>Rythme</u> L'accent de mot : 0 ; 0 o ; 0 o o ; o 0 o ; etc <u>Intonation</u> Schéma descendant ; schéma montant					

<http://www.editionsdidier.com/article/mon-premier-portfolio-cahier-livret-maitre-edition-2001/>



Annexe IV : Séance-type de langue vivante étrangère

GROUPE CPLV - DSDEN13, *Préparer sa classe de langue*, [consulté le 07.11.2015], disponible sur :

http://www.lv13.ac-aix-marseille.fr/spip/spip.php?page=article&id_article=107

PHASE	ACTIVITÉ LANGAGIÈRE	DÉROULEMENT	DURÉE
Mise en train / rituels Let's start with the routines	Réagir et dialoguer	Passage dans l'univers de la langue vivante. On peut utiliser un drapeau britannique. Pour le cycle 2, chanson, comptine qui indiquent l'entrée dans la séance d'anglais. Date, météo, salutations et quelques structures connues (avec les FC des questions imagées).	5 à 7'
Rebrassage Let's recap	Réagir et dialoguer Compréhension orale Parler en continu	Réactivation des pré-requis pour la séance.	5'
Présentation de la nouveauté 3 à 5 mots ou une structure Let's discover something new	Compréhension orale	1/ Be quiet, listen and look (accompagner l'image du codage de l'accent de mots ou du geste). 2/ ou 3/ Listen and mime (adjectifs, verbes d'actions et prépositions de lieu. Sinon, risque d'ambiguïté). 3/ ou 2/ Listen and point to / Listen and show me. PHONOLOGIE : Classement du lexique abordé dans les maisons des sons ou dans le tableau d'accents de mots (pour « visualiser » la bonne prononciation). Ou bien autres exercices de discrimination auditive. 4/ Listen and repeat (en collectif, en groupe puis individuellement). Faire varier l'intonation, le rythme, l'intensité, la hauteur. Conseils : - NE PAS TRADUIRE (les images suffisent). - Il est judicieux d'utiliser un CD enregistré par un locuteur natif.	10'

		➔ pour répéter les mots ou la structure. ➔ pour chanter une chanson ou une comptine reprenant le lexique ou la structure travaillée. - Vérifier la prononciation des mots (dictionnaire numérique) et exiger une prononciation correcte en s'appuyant sur les FC codées avec l'accent de mot ou les gestes correspondants.	
Manipulation dans un jeu, en collectif Let's play	<i>Début de Réagir et dialoguer</i> <i>Parler en continu</i>	<i>Exemple d'activités</i> : kim's game, bingo, simon says, guessing game, memory, mime, dominos, maze, survey. L'activité est très vite menée par les élèves eux-mêmes pour les rendre actifs. L'activité doit avoir du sens : on parle anglais pour obtenir ou donner une information manquante.	5'
Appropriation en pairwork Let's play two by two	<i>Réagir et dialoguer</i>	On proposera aux élèves la même activité que la précédente. A la fin du pairwork, une restitution collective est possible.	5'
Trace écrite Take your exercise books	<i>Lire / Ecrire</i>	Séance 1 : Coller les mini-FC (du lexique, de la structure), ou l'enquête, ou le chant codé à l'aide de pictogrammes. Séance 2 : Coder les mini-FC avec l'accent de mot. Le cycle 2 n'écrit pas les mots. La trace écrite s'arrête là. Pour le cycle 3 : Séance 3 : Découvrir des mots de la séance 1 à l'écrit. Manipuler des mots (jeux). Copier ces mots sous les mini-FC et leur codage d'accent de mots. Séance 4 et autres : Présentation écrite des structures (Question/réponse). Réflexion sur la langue. Autres séances : Produire des écrits Exercices systématiques (mots croisés, mots mêlés, jeu du pendu, bingo des mots), structure à décliner avec le lexique de la séquence, étiquettes-mots à remettre en ordre pour former une phrase.	5 à 10'

Annexe V : Fiche de présentation du projet présentant l'exploitation progressive de l'album *Brown bear, Brown bear, what do you see ?* d'Eric Carle

Classes :	CE1 Mme Kernafia	CE1 Mme Juvet	CM1/CM2 Mme Granger	CM2 Mme Jullien
Tâche finale	Mise en image avec Puppet pals de « Brown Bear, brown Bear, what do you see ? » d'Eric Carle	Pocket film de « Brown Bear, brown Bear, what do you see ? » d'Eric Carle	Mise en image avec Puppet pals de l'album réécrit à la manière de « Brown Bear, brown Bear, what do you see ? » d'Eric Carle	
Anglais	Nombre de séances : 6 Exploitation de l'album : - présentation du projet - apprentissage des champs lexicaux (animaux et couleurs) - apprentissage de la structure syntaxique (what do you see ? I see...) - mémorisation des dialogues - verbalisation des dialogues		Nombre de séances : 6 Exploitation de l'album : - lecture offerte de l'album déjà étudié et annonce du projet - apprentissage du champ lexical des sentiments (« How do you feel ? » d'Anthony Brown) - apprentissage de nouveaux animaux (CM2) - réécriture : CM1/CM2 : changement des adjectifs (sentiments) CM2 : changement des personnages et des adjectifs (sentiments) - mémorisation des dialogues - verbalisation des dialogues	
Arts visuels	Nombre de séances : 3 Réalisation de masques, à la manière des illustrations des albums d'Eric Carle		Nombre de séances : 3 Réalisation de personnages à la manière des illustrations des albums d'Eric Carle	
TUIC	Nombre de séances : 2 Utilisation du logiciel Puppet pals pour mettre en voix et en image l'album « Brown Bear, Brown Bear, what do you see » d'Eric Carle.	Nombre de séances : 2 Création d'un Pocket film pour mettre en voix et en image l'album « Brown Bear, Brown Bear, what do you see » d'Eric Carle.	Nombre de séances : 4 Utilisation du logiciel Puppet pals pour la mise en voix et en image de l'album réécrit.	

<i>Socle commun de compétences</i> <i>Compétences attendues en fin de Palier 1</i>	<i>Socle commun de compétences</i> <i>Compétences attendues en fin de Palier 2</i>
<u>⇒ <i>Compétence principale :</i></u> Compétence 2: Pratique d'un langue vivante étrangère L'élève est capable de : - comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne. <u>⇒ <i>Compétences associées :</i></u> Compétence 5 : La culture humaniste L'élève est capable de : - dire de mémoire quelques textes en prose ; - découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays. Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques L'élève est capable de : - respecter les autres et les règles de la vie collective ; - participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication. Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative L'élève est capable de : - écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ; - échanger, questionner, justifier son point de vue ; - travailler en groupe, s'engager dans un projet.	<u>⇒ <i>Compétences principales :</i></u> Compétence 2: Pratique d'un langue vivante étrangère L'élève est capable de : - communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser ; - comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes. <u>⇒ <i>Compétences associées :</i></u> Compétence 5 : La culture humaniste L'élève est capable de : - connaître quelques éléments culturels d'un autre pays. Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques L'élève est capable de : - prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ; - coopérer avec un ou plusieurs camarades. Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative L'élève est capable de : - respecter des consignes simples en autonomie ; - montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ; - s'impliquer dans un projet individuel ou collectif.

BO n°1 du 5 janvier 2012 : Langue vivante

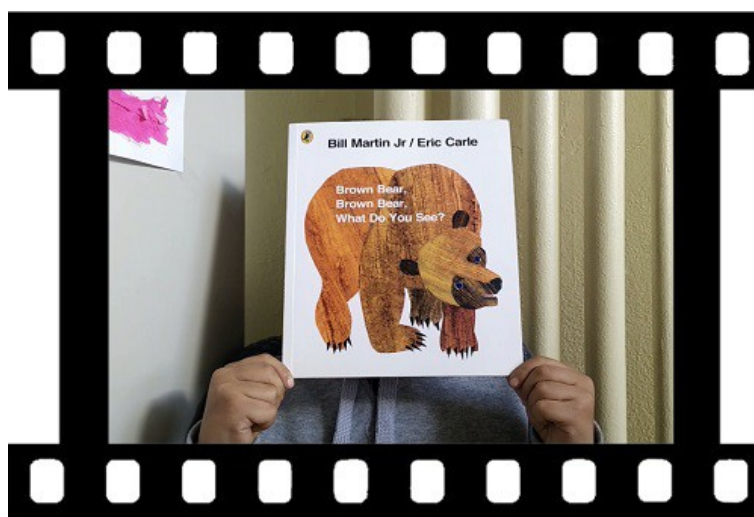
Activités langagières :	Capacités cycle 2 :	Formulations :	Connaissances :		
			Lexique et culture :	Grammaire :	Phonologie :
Réagir et dialoguer	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers	- What is it ? - It's a ...	- Lexique : o Les animaux (<i>bear, bird, duck, horse, frog, cat, dog, sheep, goldfish</i>)	- What? - La contraction : « <i>it's</i> » - La place de l'adjectif	- Intonations descendantes des questions ouvertes - l'opposition des sons « <i>duck</i> » et « <i>dog</i> »
Comprendre à l'oral	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes	- What color is it ? - It's ... - What do you see? - I see ...	o Les couleurs (<i>brown, red, yellow, blue, green, purple, white, black, gold, orange, pink, grey</i>) - Culture : o Connaître quelques titres, auteurs et personnages de la littérature enfantine contemporaine. o Connaître une chanson du répertoire populaire anglo-saxon.		- le /h/ expiré de « <i>horse</i> » - le /t/ de « <i>bear</i> », « <i>bird</i> », « <i>horse</i> » et « <i>frog</i> », « <i>red</i> », « <i>brown</i> », « <i>green</i> » et « <i>purple</i> » - le /ch/ de « <i>sheep</i> » - le /i/ long de « <i>sheep</i> » et « <i>green</i> » - la réalisation du son [éi] : « <i>grey</i> » - Les diphtongues : « <i>yellow</i> », « <i>brown</i> », « <i>white</i> »
Parler en continu	Reproduire un modèle oral Utiliser trois courtes expressions ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire				

BO n°1 du 5 janvier 2012 : Langue vivante

Activités langagières :	Capacités cycle 3 :	Formulations :	Connaissances :		
			Lexique et culture :	Grammaire :	Phonologie :
Réagir et dialoguer	Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers.	- What is it ? - It's a ... - How are you ? - I'm ... - What do you see? - I see ...	- Lexique : o Les animaux (<i>bear, bird, duck, horse, frog, cat, dog, sheep, goldfish, crocodile, snack, elephant, rabbit, cow, pig, fox, lion, monkey</i>) o Les sentiments (<i>happy, hungry, sad, lonely, sleepy, angry, confident, silly, bored, excited, scared, shy, sick, surprised, tired, funny</i>) - Culture : o Connaître quelques titres, auteurs et personnages de la littérature enfantine contemporaine.	- What? - How ? - La contraction : « <i>it's</i> » - La place de l'adjectif	- Intonations descendantes des questions ouvertes - l'opposition des sons « <i>duck</i> » et « <i>dog</i> » - « <i>angry</i> » et « <i>hungry</i> » - le /h/ expiré de « <i>horse</i> », « <i>hungry</i> » et « <i>happy</i> » - le /r/ de « <i>bear</i> », « <i>bird</i> », « <i>horse</i> » - « <i>frog</i> », « <i>crocodile</i> », « <i>rabbit</i> », « <i>hungry</i> », « <i>angry</i> », « <i>bored</i> », « <i>scary</i> », « <i>surprised</i> » et « <i>tired</i> » - le /i/ long de « <i>sheep</i> » et le /i/ court de « <i>pig</i> » et « <i>monkey</i> » - Les diphtongues : « <i>cow</i> », « <i>lion</i> », « <i>lonely</i> », « <i>excited</i> », « <i>scared</i> », « <i>shy</i> », « <i>surprised</i> » et « <i>tired</i> »
Comprendre à l'oral	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes.				
Parler en continu	-Reproduire un modèle oral. -Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés.				
Lire	Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus.				
Écrire	-Copier des mots isolés et des textes courts étudiés à l'oral. -Produire de manière autonome trois ou quatre phrases. -Écrire sous la dictée des mots connus et quelques expressions simples.				

Annexe VI : Mise en voix et en images de l'album *Brown bear, Brown bear, what do you see ?* d'Eric Carle par une classe de CE1.

- Pocket film réalisé par une classe de CE1 :



LIRE LA VIDÉO →



- Film animé réalisé par une classe de CE1 avec le logiciel *Puppet Pals* :



LIRE LA VIDÉO →



Annexe VII : Mise en voix et en images d'un album réécrit à la manière de *Brown bear, Brown bear, what do you see ?* d'Eric Carle par une classe de CM1-CM2.

- Film animé réalisé par une classe de CM1-CM2 avec le logiciel *Puppet Pals* :



LIRE LA VIDÉO →



Annexe VIII : Mise en voix et en images d'un album réécrit à la manière de *Brown bear, Brown bear, what do you see ?* d'Eric Carle par une classe de CM2.

- Film animé réalisé par une classe de CM2 avec le logiciel *Puppet Pals* :



LIRE LA VIDÉO →



Annexe XIX : Progressions d'anglais construites par les enseignants du cycle 2 de l'école élémentaire Canet Ambrosini (Marseille, 14e)

Le tableau présente le lexique et les structures syntaxiques à travailler au cours du cycle 2, à partir du Bulletin officiel n°8 du 30 août 2007 présentant les programmes de langues étrangères pour l'école primaire.

Les apprentissages se feront de manière spiralaire avec un rebrassage du vocabulaire et des formulations apprises les années précédentes.

Les supports proposés dans le tableau sont des suggestions et restent à la liberté de chaque enseignant.

Lexique et formulations	CP	CE1	CE2
1. La personne			
Le corps humain	Head, shoulders, knees, toes	Eyes, nose, ears, mouth, hair, face	Hands, arms, feet, legs
Les vêtements	Pants, dress, shoes « <i>I've got</i> »	Skirt, tee-shirt, coat, hat « <i>Have you got ?</i> » « <i>Yes, I have</i> », « <i>No, I haven't</i> »	Sweater, scarf, socks, jacket
Les couleurs	red, orange, yellow, green « <i>What color is it ?</i> » « <i>It's...</i> »	blue, purple, pink, brown	white, black, grey
Les nombres	1 à 5	6 à 10	Jusqu'à 20 « <i>How many ... have you got ?</i> » « <i>I've got</i> »
Les sentiments	Happy, hungry, sad « <i>How are you ?</i> » « <i>I am...</i> »	fine, thirsty, sleepy	scared, angry, so-so

2. La vie quotidienne			
La famille	Dad, Mum, Grandfather, Grandmother « <i>I've got</i> »	brother, sister « <i>Have you got ?</i> » « <i>Yes, I have</i> », « <i>No, I haven't</i> »	Aunt, Uncle, cousins
Le matériel scolaire	Travaillé progressivement lors des passations de consignes.		
Les fruits	apple, orange, pear, strawberry, plum	pineapple, cherry, banana, peach	raspberry, coconut, grape, pumpkin
Les animaux	bear, bird, duck, horse « <i>I've got</i> »	frog, dog, cat, fish « <i>Have you got ?</i> » « <i>Yes, I have</i> », « <i>No, I haven't</i> »	monkey, elephant, girafe, snake
Les lieux	house, kitchen, bedroom	school, classroom, playground	country, city « <i>Where do you live ?</i> » « <i>I live in...</i> »
Les salutations	Hello ! Bye bye !	Good morning ! Good bye !	Good afternoon ! Good evening !
La date	Days of the week « <i>What's the day today ?</i> »	« <i>Today, it's...</i> »	yesterday/tomorrow
La météo	sunny, rainy	cloudy, windy	snowy, cold, hot

3. L'environnement géographique et culturel	
Albums	<i>Brown bearn, Brown bear, what do you see ?</i> d'Eric Carle <i>Go away big green monster</i> d'Ed Emberley <i>The very hungry caterpillar</i> d'Eric Carle <i>From head to toe</i> d'Eric Carle <i>Mr Wolf's week</i> de Colin Hawkins <i>Spot can count</i> d'Eric Hill
Comptines	« <i>Head, shoulders, kness and toes</i> » « <i>The rainbow song</i> » « <i>Ten little indians</i> » « <i>If you're happy and you know it</i> » « <i>How are you today ?</i> »

Résumé

La place des langues vivantes à l'école primaire a profondément évolué en un siècle. Depuis 2001, elles font l'objet d'un cadre européen de référence. Le CECRL décrit notamment les différents niveaux de langues à acquérir, les élèves français devant valider le A1 en fin de CM2.

Le manque de cohérence dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'anglais m'a amené à réfléchir sur les contenus de la formation des Professeurs des écoles. Enseignants polyvalents, ces derniers se sentent parfois illégitimes à enseigner une langue qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes. Toutefois, le manque de connaissances des processus d'apprentissage en langues vivantes semble être le principal obstacle à cette cohérence. On constate, d'une part, une entrée trop rapide de l'écrit et donc une place insuffisante laissée aux activités orales. D'autre part, les connaissances lexicales et grammaticales abordées sont souvent identiques d'une année sur l'autre.

Cette recherche tente donc de montrer qu'une formation des enseignants à la construction d'une progressivité des activités d'apprentissage en anglais permettrait de favoriser l'acquisition, par leurs élèves, des compétences langagières nécessaires à la validation du niveau A1.

Mots-clés : progressivité – activités langagières – oral – CECRL – évaluation

Abstract

The place of the foreign languages have deeply evolved during the last century. Since 2001, they have been subject to an European Framework of Reference. Notably, the CEFR describes the different languages levels to gain, french pupils having to obtain the A1 at the end of the 5th grade.

The lack of coherence in the implementation of English teaching led me to think about the content of first degree teachers training. Multi-subjects teachers, they sometimes feel illegitimate to teach a language they don't speak well themselves. Although, the lack of knowledges about the learning process in foreign languages seems to be the first barrier to this coherence. On the one hand, we note an introduction of the writing too soon and so an lacking place to oral activities. On the other hand, the lexical and grammatical knowledges are mostly the same from year to year.

This research tries to show that a teacher training to the building of scaled-up activities of English learning could encourage the acquisition, by their pupils, of languages skills needed to obtain the A1 level.

Keywords: scaled-up activities – languages activities – oral – CEFR – assessment