

Patrice Cronier

# Quelles perspectives offrent les TIC dans l'enseignement de l'anglais à l'école maternelle ?



Mémoire de CAFIPEMF  
Session 2008  
Inspection académique de l'Hérault

*« It is not only a matter of using the Internet to learn English but also of learning English to be able to function well on the Internet »<sup>1</sup>*

Warschauer and Whittaker 1997

---

<sup>1</sup> Il n'est pas simplement question de se servir d'Internet pour apprendre l'anglais mais aussi d'apprendre l'anglais pour pouvoir bien se servir d'Internet.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
<b>SITUATION INITIALE.....</b>	<b>5</b>
<b>1 LE DECALAGE ENTRE LA RECHERCHE ET LES IO.....</b>	<b>6</b>
1.1 QUE DISENT LES CHERCHEURS ?.....	6
1.1.2 Régressions de la capacité acquisitionnelle.....	6
1.1.3 Quelques acquis de la psycholinguistique.....	7
1.1 QUE DISENT LES IO ?.....	8
1.2.1 Le socle commun.....	9
1.2.2 Les programmes.....	9
1.2.2.1 A l'école maternelle.....	9
1.2.2.2 A l'école élémentaire.....	10
<b>2 QUATRE RAISONS D'UTILISER LES TIC.....</b>	<b>11</b>
2.1 FAVORISER LE TRAVAIL DES ELEVES EN AUTONOMIE.....	12
2.1.1 Les cédéroms.....	13
2.1.2 Documents interactifs que l'on crée soi-même.....	16
2.1.3 Internet.....	16
2.1.4 Documents « papier ».....	17
2.2 PRESENTER DE FAÇON VIVANTE DES ENONCES ET DES SITUATIONS AUTHENTIQUES ADAPTES AU NIVEAU ET AUX CENTRES D'INTERET DES ELEVES.....	17
2.2.1 Contenus culturels.....	17
2.2.2 Énoncés produits par des locuteurs natifs.....	19
2.2.3 Les concordanciers.....	20
2.3 INSTAURER UNE DYNAMIQUE DE COMMUNICATION EN ANGLAIS AVEC DES ENFANTS NON FRANCOPHONES.....	21
2.3.1 Un projet eTwinning.....	21
2.3.1.1 Mise en place du projet.....	21
2.3.1.2 Moyens mis en œuvre.....	22
2.3.1.3 Quelques réalisations.....	22
2.3.1.4 Les premiers constats.....	22
2.4 CREER UNE SYNERGIE DE MOTIVATION ENTRE LES ENFANTS, LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS.....	22
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>25</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>26</b>
<b>ANNEXE 1.....</b>	<b>28</b>
<b>ANNEXE 2.....</b>	<b>30</b>
<i>Création d'un jeu interactif.....</i>	<i>30</i>
<i>Description du jeu.....</i>	<i>30</i>
<i>Problèmes et solutions.....</i>	<i>33</i>
<i>Perspectives.....</i>	<i>34</i>
<b>ANNEXE 3.....</b>	<b>35</b>
<i>Kitty's Magazine.....</i>	<i>35</i>
<b>ANNEXE 4.....</b>	<b>39</b>
<i>Dear Zoo.....</i>	<i>39</i>
<i>Première partie.....</i>	<i>39</i>
<i>Deuxième partie.....</i>	<i>40</i>
<i>Troisième partie.....</i>	<i>40</i>

## Introduction

En première lecture, il semble y avoir une inadéquation entre des instructions officielles (IO) assez retenues et le point de vue très net des chercheurs concernant l'apprentissage précoce des langues. Il apparaît que, pour de nombreuses raisons économiques et humaines, il est difficile dans l'immédiat, de généraliser un enseignement des langues aussi précoce que ce que nous suggèrent les scientifiques.

Cependant une lecture ouverte des IO n'interdit pas, là où c'est possible, d'innover et d'expérimenter. Le fait que de telles expériences prennent parfois la forme de pôles d'excellence, qu'elles sont donc très officiellement reconnues et valorisées, est tout à fait encourageant pour les enseignants tentés par l'aventure.

Ceci étant posé, le maître qui souhaite réellement enseigner une langue vivante à ses élèves dans le cadre déjà bien rempli de l'école maternelle est d'emblée confronté à de nombreux problèmes : volume horaire à dégager sans amputer les autres domaines d'activités, former l'oreille de ses élèves à un large éventail d'accents anglais authentiques, faible endurance et petit pouvoir de concentration des jeunes enfants...

Dans la panoplie d'outils à ma disposition, j'ai choisi d'étudier plus particulièrement les possibilités offertes par les TIC<sup>2</sup> (Technologies de l'Information et de la Communication. On entend par là l'ensemble des ressources accessibles au moyen d'un ordinateur : Logiciels, cédéroms, DVD, sites Web, courrier électronique...).

Ces TIC qui sont de plus en plus présentes dans notre vie quotidienne et auxquelles nous devons former nos élèves me semblaient offrir des pistes intéressantes pour l'enseignement des langues.

En particulier je supposais qu'elles pourraient s'avérer très utiles pour atteindre les quatre objectifs suivants :

- Favoriser le travail des élèves en autonomie.
- Présenter de façon vivante des énoncés et des situations authentiques.
- Instaurer une dynamique de communication en anglais avec des enfants non-francophones.
- Créer une synergie de motivation entre les enfants, les parents et les enseignants.

Ce sont ces quatre pistes que j'explorerai dans le présent mémoire, ce qui m'amènera à développer un inventaire raisonné de ce que ces nouvelles technologies peuvent apporter dans le domaine qui nous intéresse.

Auparavant, dans une première partie aussi brève que possible, je tenterai de légitimer ma démarche en confrontant le point de vue des chercheurs en psycholinguistique acquisitionnelle et les programmes officiels de l'école maternelle.

---

<sup>2</sup> L'usage hésite entre TIC et TICE voire même NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) que l'on trouve encore dans les programmes de 2007. J'opte pour TIC car c'est bien à l'usage des TIC que nous devons former nos élèves et non à des TICE qui seraient réservées à l'enseignement.

## Situation initiale

Voici, pour éclairer ma démarche, comment j'ai été amené à enseigner l'anglais à mes élèves de maternelle.

Parmi les rituels du matin, nous avons celui qui consiste à compter tous les enfants présents. À tour de rôle quelques enfants comptent et recomptent leurs camarades. Dès le deuxième enfant, l'activité est dépourvue de sens puisque l'on sait déjà combien il y a d'enfants. Mais cela ne les arrête pas. Ils aiment compter et montrer qu'ils savent compter. Même ceux qui ne savent pas très bien le faire demandent à participer et tirent profit de cet exercice.

Pour rompre la monotonie de ce rituel, pour piquer la curiosité des enfants et les sensibiliser à la diversité des langues et des cultures, il m'arrive de me « tromper » et de compter dans une autre langue, ce qui donne lieu à d'intéressants débats. L'exemple suivant, reconstitué de mémoire, montre la réaction d'enfants entendant pour la première fois compter en chinois :

*-Non, c'est pas ça !*

*-Tu te trompes !*

*-Tu dis n'importe quoi !*

*-C'est pas n'importe quoi, c'est de l'anglais.*

*-Non c'est pas de l'anglais. L'anglais c'est one, two, three...*

*-Moi aussi je sais compter en anglais...*

*-Moi je sais compter en espagnol...*

Ce sont des enfants de trois à cinq ans. Ils ont pour la plupart le concept de langue étrangère. Pour certains ce concept se confond avec celui d'anglais. Certains savent compter jusqu'à dix en anglais ou, beaucoup plus rarement, en espagnol. Certains disposent également d'un tout petit bagage lexical dans l'une de ces langues. Ces connaissances leur viennent principalement de leurs frères et sœurs.

Je constate que ceux qui savent compter en anglais sont parmi ceux qui comptent le mieux en français et que les rares élèves qui savent compter en anglais et en espagnol sont particulièrement à l'aise en classe dans tout ce que je peux leur proposer.

Dernière constatation, dans les premiers temps, l'arabe n'est jamais mentionné spontanément par les enfants alors même qu'il y a une proportion notable d'enfants pour qui cette langue fait partie de l'environnement familial plus ou moins proche. Il se peut que l'arabe ne soit pas perçu comme une langue étrangère, mais comme une langue seconde ou « langue de la maison », des parents ou des grands-parents. Il se peut également que les enfants aient déjà intégré le concept de prestige relatif des langues.

Il y a près de trois ans, devant le grand succès remporté auprès des enfants par la comptine des nombres en bambara (langue véhiculaire de l'Afrique de l'ouest), j'ai compté quelques jours d'affilée dans cette langue. Le troisième jour, j'ai constaté que certains élèves avaient mémorisé correctement le début de la comptine, avec plaisir et sans que je le leur ai demandé, alors que moi-même j'avais peiné laborieusement pour la fixer dans ma mémoire. J'ai pensé qu'il y avait là des potentialités qui n'étaient pas exploitées, qu'il serait peut-être bon de démarrer avant le CE2<sup>3</sup> l'apprentissage d'une langue étrangère.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Quand j'ai commencé à m'intéresser à cette question, l'usage était de débiter l'apprentissage d'une langue étrangère au CE2 bien que l'on trouvait déjà dans le BO hors série n° 1 du 12 février 2002 : « *L'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année de l'école maternelle. Il sera poursuivi au cycle 2* ».

J'ai donc commencé à me documenter sur l'enseignement précoce des langues. Ce qu'en disaient nos textes officiels et ce qu'en disaient les chercheurs.

# 1 Le décalage entre la recherche et les IO

## 1.1 Que disent les chercheurs ?

Les spécialistes de l'apprentissage des langues sont unanimes. Les langues s'apprennent plus facilement quand on les apprend tôt.

### 1.1.2 Régressions de la capacité acquisitionnelle

Le concept d'âge critique au-delà duquel l'acquisition d'une seconde langue devient laborieuse concerne principalement la phonologie.<sup>5</sup> Les chercheurs ont montré que tout être humain est équipé à la naissance pour distinguer et produire tous les phonèmes de toutes les langues humaines. L'acquisition d'une langue maternelle correspond donc à une spécialisation.

De savantes et minutieuses expériences faisant appel à l'imagerie cérébrale prouvent qu'en quelques mois l'oreille du nouveau-né se focalise sur les phonèmes utilisés dans son entourage familial et, faute de stimulation, en vient à ne plus percevoir les phonèmes étrangers à sa langue maternelle. Ainsi un bébé chinois qui, au cours de ses premiers mois, distingue les oppositions sonores/sourdes telles que b/p ou d/t perd peu à peu cette capacité car cette opposition n'est pas utilisée dans sa langue. À douze mois, son système consonantique est figé.<sup>6</sup> Si bien que devenu adulte et voyageant en France, il ne saura jamais de façon nette si on lui propose un Porto ou un Bordeaux.

On voit que cette spécialisation sur le système phonématique de la langue maternelle s'accompagne d'une régression des capacités acquisitionnelles.

---

<sup>4</sup> Par quelle langue commencer ? L'anglais étant enseigné au collège comme à l'école primaire César Vinas qui accueille nos élèves au sortir de la maternelle, pour des raisons de cohérence et de pérennité, j'ai choisi cette langue. Mais ce choix, très bien accueilli par les parents d'élèves, reste discutable. En effet, certains chercheurs, dont Claude Hagège (*L'enfant aux deux langues*), recommandent, pour sauvegarder la diversité des langues européennes et résister à l'hégémonie de l'anglo-américain de différer l'enseignement de l'anglais et de ne le présenter qu'en seconde langue étrangère. Bien que sensible aux arguments de Claude Hagège, il me semble cependant qu'il n'est plus temps pour mes élèves de songer à résister à l'hégémonie de fait de l'anglo-américain mais bien au contraire d'acquérir rapidement la meilleure maîtrise possible de cette langue. C'est le sens de la citation de Warschauer et Whittaker qui figure en exergue à ce mémoire.

<sup>5</sup> Le sujet et les dimensions nécessairement réduites de ce mémoire ne me permettent pas de traiter en détail de l'acquisition du lexique et de la syntaxe. On trouvera un exposé clair sur ce sujet dans le premier chapitre de *L'immersion, une révolution* (PETIT 2001)

<sup>6</sup> « *La recherche psycholinguistique s'accorde toutefois pour admettre que ces régressions de la première année demeurent heureusement réversibles jusqu'à l'âge de 4-5 ans...* » (PETIT 2001 p38)

Dans son ouvrage intitulé *L'immersion, une révolution*, le Professeur Jean Petit, fondateur de la psycholinguistique acquisitionnelle, dresse un tableau de cette suite de régressions que je résume ici.<sup>7</sup>

- Entre 7 et 9 mois, on constate une spécialisation sur la langue parlée dans l'environnement et une diminution de la capacité de perception des phonèmes. Les voyelles sont fixées à 7 mois, les consonnes à 9 mois.
- Jusqu'à 5-6 ans, les enfants bénéficient d'un bon couplage audition/phonation, c'est-à-dire qu'ils peuvent reproduire sans effort les phonèmes étrangers, dès lors qu'ils arrivent à les entendre. Passé cet âge la prononciation correcte de nouveaux phonèmes demande de gros efforts et un travail spécifique.
- Entre 7 ans et 8 ans, avec l'émergence du concept de règle, le mode d'apprentissage passe de l'induction à la déduction, jusque là, les enfants apprenaient de façon inconsciente, par simple imprégnation. Dans l'absolu et du point de vue de la formation de la pensée ce changement de mode d'apprentissage est un progrès remarquable. Cependant le concept de règle est mal adapté à l'apprentissage de systèmes aussi complexes que les langues.<sup>8</sup>
- Vers 10-11 ans, l'évolution de la conscience de soi et la prise en compte du regard des autres, notamment des pairs, conduit à une sorte d'hypertrophie du sens du ridicule qui induit une peur paralysante de l'erreur que les chercheurs appellent « *lathopobie* ».

### 1.1.3 Quelques acquis de la psycholinguistique

Ces constatations sont maintenant largement connues si bien que les chercheurs sont unanimes pour recommander de débiter l'enseignement des langues avant l'âge de quatre ou cinq ans. De nombreuses expériences d'enseignement précoce de langues vivantes ont été menées avec pour objectif de développer chez les enfants un bilinguisme réel. Ces expériences ont donné lieu à de sérieuses études et évaluations desquelles il ressort que :

- Il est plus facile d'apprendre une deuxième langue avant l'âge de quatre ou cinq ans qu'après.<sup>9</sup>
- L'apprentissage précoce d'une deuxième langue, loin de nuire à l'acquisition de la langue maternelle, favorise une bonne maîtrise de celle-ci du fait de la confrontation des deux langues qui induit chez l'élève un regard décentré vis à vis de sa langue maternelle et lui permet de nombreuses prises de conscience d'ordre linguistique. « *Ce gain de maîtrise dans la L1 (...) a été enregistré avec une régularité métronomique lors des évaluations effectuées en France dans les classes immersives des associations et dans les*

---

<sup>7</sup> PETIT 2001, p37 sq

<sup>8</sup> Surtout au début de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il est évidemment plus rentable d'apprendre en premier le lexique et les structures syntaxiques de base, ce qui dans cette langue est le plus fréquemment utilisé. Or, dans toutes les langues, ce sont les formes les plus fréquentes qui sont statistiquement les plus irrégulières, les plus rétives à la règle. En français par exemple les treize verbes les plus fréquents ont des conjugaisons irrégulières (Être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller, voir, savoir, vouloir, venir, falloir, devoir, croire)

<sup>9</sup> On trouve quelques auteurs qui ne sont pas de cet avis mais, comme Claude Hagège le montre dans *l'enfant aux deux langues* (p 29), ces auteurs n'abordent que les domaines du lexique et de la syntaxe alors que c'est l'acquisition d'un nouveau système phonématique qui pose problème.

*classes bilingues paritaires de l'enseignement public (...). Ces évaluations ont été réalisées à l'entrée du CE2 et à l'entrée en sixième avec les test étalonnés de l'INRDP. »<sup>10</sup>*

- L'apprentissage précoce d'une deuxième langue a des répercussions positives sur l'apprentissage ultérieur d'une troisième langue. Comme le dit Gilbert Dalgalian dans *Enfances plurilingues*, « Il y a comme une compétence d'acquisition, tapie dans un recoin du bilingue, qui n'attend que la première occasion pour s'exercer. »<sup>11</sup>
- Cet apprentissage précoce a également des répercussions positives sur les capacités cognitives de l'élève. Une étude réalisée au Québec par E. Peal et W. Lambert pour chercher à déterminer si les élèves bilingues souffraient réellement d'une déficience cognitive comme on le supposait alors montre que « Dans toutes les épreuves, les bilingues obtinrent des résultats significativement supérieurs à ceux des monolingues : ils se distinguaient par leur souplesse mentale, leur mobilité conceptuelle et leur capacité à résoudre les problèmes. »<sup>12</sup>

Nous avons vu à grands traits ce que nous disent les chercheurs, penchons-nous maintenant sur nos textes officiels.

## **Que disent les IO ?**

Avant d'aborder les textes qui nous régissent aujourd'hui, faisons un retour en arrière.

- Juin 2000, Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale expose son programme de généralisation des langues vivantes à l'école. Celles-ci seront introduites au CE2 en 2002, au CE1 en 2003, au CP en 2004 et en grande section de maternelle (GS) en 2005.
- Janvier 2001, Jack Lang, accélérant cette évolution, prévoit pour la rentrée 2002 « la généralisation de cet enseignement simultanément au début du cycle 3, en CE2, et au début du cycle 2, c'est-à-dire en grande section de maternelle et au cours préparatoire. »<sup>13</sup>

Depuis janvier 2001 personne n'a soudainement découvert qu'il était préjudiciable d'aborder l'apprentissage des langues en GS. Cependant, la généralisation de l'enseignement des langues au CE1 ne s'est effectuée que cette année (rentrée 2007). On voit bien que cette généralisation peine à se mettre en place et que de nombreux freins s'y opposent. Je me bornerai à évoquer brièvement ces difficultés dont l'étude pourrait être un autre sujet de mémoire.

Parallèlement à cette volonté ministérielle, il y a la réalité du terrain. Tous les enseignants n'ont pas les compétences nécessaires à l'enseignement d'une langue étrangère. Nombreux sont ceux qui mettent en avant leur accent et leur manque de maîtrise. Quant à ceux qui ont cette maîtrise, il leur faut encore passer du savoir au savoir enseigner.

Former tous les enseignants du primaire à l'enseignement d'une langue étrangère impliquerait des contraintes de formation donc nécessairement des contraintes budgétaires

---

<sup>10</sup> PETIT 2001, p 48

<sup>11</sup> DALGALIAN 2000, p 28

<sup>12</sup> PEAL E. et LAMBERT W. , *The relation of Bilingualism to Intelligence*, in *Psychological Monographs : General and Applied*, 1962, vol. 96, N° 27, cité par PETIT 2001, p 47

<sup>13</sup> Discours de Jack Lang, 29 janvier 2001, p 4,

[ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2001/01\\_29\\_discours\\_lang.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2001/01_29_discours_lang.pdf)



impensables pour un résultat très incertain car apprendre une langue à l'âge adulte ou s'y perfectionner demande une énorme motivation personnelle. Cependant les choses avancent. Des efforts en matière de formation continue ont été consentis pour aider les enseignants qui souhaitent s'engager dans l'enseignement des langues. Les nouveaux professeurs d'école sont maintenant recrutés après une évaluation de leurs compétences dans une langue étrangère. Ils sortent de l'IUFM avec une habilitation à enseigner cette langue. Il y a certainement là un espoir d'arriver à terme à développer un enseignement précoce des langues étrangères. Mais laissons là ces conjectures et revenons à nos textes.

### **1.2.1 Le socle commun**

La pratique d'une langue vivante étrangère est le deuxième pilier du socle commun de connaissances et de compétences. Si l'on s'en tient à la métaphore architecturale (socle, pilier, ciment de la Nation), il est vrai que chaque pilier est également indispensable à la solidité du bâtiment. Cependant il est tout aussi vrai que le deuxième pilier n'est pas le cinquième, ni le sixième. C'est le deuxième, juste après la maîtrise de la langue française dont personne n'aurait songé à faire autre chose que le premier pilier. La pratique d'une langue vivante étrangère a donc une place particulièrement importante dans le socle commun.

Cela étant posé, le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences fixe des objectifs à atteindre en fin de scolarité obligatoire en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes. Il ne dit rien de la programmation et de la répartition d'activités menant à l'acquisition de ces connaissances, compétences et attitudes. Donc aucune réponse à la question : « Quand doit-on commencer ? »

### **1.2.2 Les programmes**

Le BO n°5 du 12 avril 2007, numéro hors-série consacré à la mise en œuvre du socle commun au travers des programmes de l'école primaire offre deux perspectives différentes selon que l'on se place du point de vue de l'école maternelle ou de celui de l'école élémentaire.

#### **1.2.2.1 A l'école maternelle**

BO du 12 avril 2007, p 24 (II-École maternelle, le langage au cœur des apprentissages, 7- Premier contact avec une langue étrangère ou régionale)

*« L'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année de l'école maternelle. Il sera poursuivi au cycle 2.*

*Les objectifs de cet apprentissage sont précisés dans le programme du cycle 2. La programmation des activités est effectuée avec les enseignants de l'école élémentaire qui reçoit les élèves en cours préparatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages. »*

Le texte est le même que celui qui figurait dans la version antérieure de 2002 qui était mon texte de référence au début de cette recherche. Il y est bien question d'un apprentissage et non d'une simple sensibilisation. Dans un souci de continuité des apprentissages, les activités doivent être programmées en concertation avec les enseignants de l'école élémentaire.

Le texte n'interdit pas d'envisager de commencer cet apprentissage dès la moyenne voire la petite section. Cette remarque n'est pas gratuite car ce qui pose problème c'est l'étape cruciale du CP où les objectifs prioritaires de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne sont pas compatibles avec la mobilisation d'énergie psychique que demande la découverte d'une deuxième langue.

Dès lors que cela est possible, le souci de l'efficacité voudrait que cet apprentissage débute bien en amont du CP de façon à ce que les élèves arrivent au CP en étant suffisamment habitués à jongler avec deux langues pour que cela se fasse sans effort et qu'ils puissent investir leur énergie dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture de leur langue maternelle.

### **1.2.2.2 A l'école élémentaire**

BO du 12 avril 2007, p 60 (III-Cycle des apprentissages fondamentaux, langues vivantes)

*« La troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux constitue la première étape d'un parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école et durant lequel l'élève sera amené à acquérir des capacités à communiquer dans au moins deux langues autres que le français ».*

Le CE1 est ici la première étape d'un parcours linguistique qui a commencé, plus haut dans le même BO, en GS. On perçoit en lisant ces textes qu'il y a là plusieurs équipes de rédaction confrontées chacune à sa propre tâche et à ses propres contraintes, plusieurs strates qui ont besoin de temps et de recul pour être refondues. Je ne vois pas là de contradiction absolue, mais plutôt une situation ouverte permettant une certaine latitude d'interprétation.

Il semble bien toutefois qu'il existe un consensus sur le fait qu'il est préférable de commencer tôt l'apprentissage d'une deuxième langue. Tôt mais certainement pas au CP, donc avant pour les uns et juste après pour les autres.

Après avoir mené des recherches et avoir expérimenté l'enseignement de l'anglais à des enfants de maternelle de la petite à la grande section, je pense qu'il est de loin préférable de commencer l'apprentissage d'une deuxième langue bien avant le CP.

Mon expérimentation m'a conduit à m'interroger sur le rôle que pouvaient jouer les TIC dans ce double processus d'enseignement et d'apprentissage. Au-delà de l'aspect *gadget* de l'outil et de la fascination qu'il exerce sur les enfants comme sur certains enseignants, plus les hommes que les femmes d'ailleurs, y a-t-il dans ces technologies nouvelles quelque chose de réellement nouveau et d'utile pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante à la maternelle ?

La réponse à cette question fera l'objet de la seconde partie de ce mémoire.

## 2 Quatre raisons d'utiliser les TIC

Les deux difficultés majeures auxquelles j'étais confronté étaient les suivantes :

- Dégager un volume horaire suffisant pour que l'apprentissage soit effectif sans léser les autres domaines d'activités.
- Pallier le fait que je ne suis pas un locuteur natif en fournissant à mes élèves de nombreux documents authentiques adaptés à leur niveau et à leurs centres d'intérêts.

En ce qui concerne la première de ces deux difficultés, les TIC peuvent jouer un rôle mais de façon marginale (atelier d'anglais qui fonctionnerait en autonomie pendant le temps d'accueil par exemple). Cependant, la meilleure solution reste la transdisciplinarité, c'est-à-dire instrumentaliser la langue étudiée, la faire passer du statut d'objet d'étude à celui d'instrument de communication et de vecteur de connaissances. Il est assez facile par exemple de faire une séance d'activités physiques en anglais. Les objectifs du domaine « *Agir et s'exprimer avec son corps* » sont respectés et le lexique du corps et les verbes de mouvements sont présentés et mémorisés dans des situations motivantes. On peut appliquer la même démarche au domaine « *La sensibilité, l'imagination, la création* » et à bien d'autres activités.

Voyons maintenant la seconde difficulté : fournir à mes élèves des documents authentiques. Les TIC que j'avais déjà utilisées avec des enfants de maternelle, notamment dans le domaine du langage, me semblaient offrir des pistes très intéressantes.

Je savais qu'il existait des logiciels d'apprentissage des langues mais je n'en savais pas beaucoup plus. J'avais besoin de me former dans ce domaine. Dans le catalogue des stages Comenius, j'ai trouvé un stage intitulé *Introduction aux TIC pour les enseignants de langue*. Le stage, en anglais, avait lieu à l'université de Limerick en Irlande. C'était tout à fait ce que je cherchais, deux stages en un, un stage de langue et un stage sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues. Pour me préparer à cette formation, j'ai soigneusement étudié les nombreux et très riches modules d'introduction disponibles sur le site ICT4LT<sup>14</sup> dont j'avais trouvé le lien sur le site de l'université de Limerick.

Ce stage et les mois de préparation qui l'ont précédé m'ont permis de réfléchir à l'intégration des TIC dans mon enseignement, j'ai ainsi dégagé peu à peu trois autres axes prometteurs si bien que, comme je l'ai dit en introduction, j'envisageai d'utiliser ces nouvelles technologies pour atteindre les quatre objectifs suivants :

- Favoriser le travail des élèves en autonomie.
- Présenter de façon vivante des énoncés et des situations authentiques.
- Instaurer une dynamique de communication en anglais avec des enfants non-francophones.
- Créer une synergie de motivation entre les enfants, les parents et les enseignants.

---

<sup>14</sup> ICT for Language Teachers (TIC pour enseignants de langue) <http://www.ict4lt.org/>

## 2.1 Favoriser le travail des élèves en autonomie

Le fait que les TIC favorisent le travail en autonomie est bien connu. La circulaire qui présente le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères en fait une mention très explicite :

*« Pour pouvoir progresser dans l'apprentissage d'une langue, il faut la pratiquer de façon régulière et substantielle. Le travail en classe ne saurait donc suffire. Il faut aussi permettre aux élèves d'entretenir et de développer leurs acquis en apprenant à travailler en autonomie hors temps d'enseignement. À cet effet, l'accès aux outils multimédias (Internet, chaînes satellites, cédéroms), amorcé dans les espaces langues et les espaces numériques de travail devra être favorisé »<sup>15</sup>.*

A notre niveau, à l'école maternelle, il s'agit simplement de poser les premiers jalons, de donner aux élèves l'habitude d'utiliser ces technologies dans un contexte d'apprentissage de langue. L'espace langue est réduit à quatre ordinateurs que je surveille du coin de l'œil tandis que je fais travailler un groupe en expression orale. L'autonomie est ici relative et passe par un va-et-vient entre le maître et la machine qui se partagent deux fonctions cardinales de l'enseignant.

Dans un article intitulé *Can computers teach ?* John Higgins, voulant faire sentir l'intérêt que peut présenter l'usage des ordinateurs dans la construction autonome du savoir fait une distinction entre deux aspects du rôle de l'enseignant qu'il personnifie sous les traits antiques du *magister* et du *pédagogue*. Parlant du *magister*, il déclare : « Plus important que tout, il choisit l'ordre dans lequel les choses se passent, ce qui doit être étudié et quel genre d'activité les élèves doivent mener »<sup>16</sup>. Puis il décrit l'attitude du *pédagogue* qui conduit son jeune maître (*dominus*) à l'école : « Quand le jeune maître claque des doigts, il s'approche pour donner une information, répondre à des questions (...) Il peut être un expert mais son expertise n'apparaît que sur demande : c'est une bibliothèque ambulante ».<sup>17</sup> Nous avons là une belle métaphore de l'ordinateur, patient et disponible, pouvant stocker de très grandes quantités d'informations qu'il ne présente qu'à la demande de l'utilisateur en fonction de ses besoins.

Ceci est valable pour un apprenant volontaire, responsable, consciemment engagé dans une démarche d'apprentissage et sachant donc ce qu'il fait. Dans ce cas précis, un ordinateur, quelques bons logiciels et une connexion à Internet ouvrent des perspectives inestimables.

La situation est très différente s'il s'agit de jeunes enfants qui perçoivent l'ordinateur comme un *super jouet*. En utilisant les TIC en maternelle, on constate vite que les enfants aiment par-dessus tout cliquer. Clic-clic-clic et les voilà ravis, au sens étymologique, ils sont emportés. Tout à la joie de cliquer, ils sont plongés dans le monde de la toute puissance qui leur est si familier alors qu'en tant qu'enseignant je voudrais au contraire qu'ils soient présents et concentrés sur une tâche.

Voyons la forme que peut prendre ce travail en autonomie en fonction des différents outils que les TIC mettent à notre disposition.

---

<sup>15</sup> Circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006, BO n° 23 du 8 juin 2006

<sup>16</sup> HIGGINS 1983

<sup>17</sup> HIGGINS 1983

### 2.1.1 Les cédéroms

Dans *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre ?* Catherine Kellner étudie la notion complexe de jeu éducatif. Elle assigne au jeu une valeur d'espace d'expérimentation : « *L'enfant, pour grandir et évoluer, a besoin d'un espace dans lequel il pourra se mettre momentanément à l'abri du monde réel et manipuler des objets, des idées et des symboles pour s'entraîner à le faire ensuite dans la réalité.* »<sup>18</sup>

Cette bulle magique qui protège en l'isolant de la réalité extérieure n'importe quel joueur a un pouvoir décuplé quand le jeu est sur support numérique. Le face à face avec l'écran de l'ordinateur semble donner lieu à de puissantes projections narcissiques conduisant au sentiment de toute puissance évoqué plus haut. Cette fascination face à l'écran qui se situe au niveau inconscient n'est sans doute pas une très bonne chose en matière d'apprentissage qui demande au contraire une prise de conscience.

De plus, les concepteurs et éditeurs de cédéroms d'apprentissage de langues destinés aux jeunes enfants misent en général sur l'aspect ludique de leur produit. Ils ont donc tendance à les saturer d'animations bruyantes de voix criardes et d'effets spéciaux inspirés de l'univers télévisuel.

Néanmoins toute cette agitation qui personnellement me ferait fuir a indéniablement un effet motivant sur les enfants. L'expérience montre que l'on peut effectivement utiliser avec succès de tels logiciels si l'on donne aux enfants des consignes précises (rôle du *magister*) qui leur permettent d'être présents et concentrés dans ce joyeux pays de cocagne.

Voici un exemple. Nous avons un atelier *Adibou anglais*<sup>19</sup> qui fonctionne en autonomie. Les enfants au gré de leurs clics se déplacent dans un archipel où différents jeux de compréhension orale leur sont proposés. Comme on peut le constater en observant la copie d'écran ci-dessous, l'aspect graphique est particulièrement soigné. Il en va de même des animations. Le contenu linguistique est tout à fait convenable et adapté à des enfants de quatre à sept ans. Enfin le *feedback*<sup>20</sup> est intelligent et utilise des tournures variées.

---

<sup>18</sup> KELLNER 2007 p 29

<sup>19</sup> *Adibou, initiation à l'anglais*, Mindscape

<sup>20</sup> Sur cette notion de *feedback*, voir infra, p 15



Figure 1 Copie d'écran, Adibou, initiation à l'anglais.

### Plan d'ensemble de l'archipel

Cependant, tous les jeux pourraient être menés à leur terme au cours duquel les enfants sont gratifiés d'une petite animation amusante, d'une façon purement praxique, en cliquant suffisamment longtemps au hasard, sans même écouter les consignes en français données par les personnages ni les phrases en anglais dont la compréhension est l'objet de l'exercice.

Pour orienter vers une démarche d'apprentissage consciente cette activité ludique, je dois dire à mes élèves : « Le but du jeu est de trouver un mot nouveau que vous ne connaissez pas ». Avec cette simple consigne, les enfants changent d'attitude, ils prennent le temps d'écouter avant de cliquer. Ils écoutent d'autant mieux qu'ils devront me répéter le mot nouveau et me donner sa signification en français. Cela peut aller de simples noms d'objets ou d'animaux, dont le sens est donné par une illustration, à des choses plus complexes comme cet enfant qui vient vers moi fier de lui et me dit :

*-j'ai trouvé un mot nouveau !*

*-Bravo, qu'est-ce que c'est ?*

*-I like dancing.*

*- ! ... Très bien ! Et qu'est-ce que ça veut dire ?*

*-Ca veut dire « J'aime danser »*

*-Bravo, c'est plus qu'un mot, c'est toute une phrase ! Tu peux continuer.*

Je ne m'attarde pas sur la différence entre mots et phrases mais notons au passage que Claude Hagège insiste sur la nécessité d'apprendre des phrases entières plus que des mots<sup>21</sup> et que ce genre de jeux s'y prête très bien.

Voici une nouvelle copie d'écran extraite du jeu qui a permis à cet enfant d'apprendre la phrase : *I like dancing.*

<sup>21</sup> HAGÈGE 1996 p 66



**Figure 2 Copie d'écran, Adibou, initiation à l'anglais**

Avant de commencer l'exercice, Adibou, le personnage coiffé d'une casquette qui figure dans la barre de menu en bas de l'écran, donne en français et sans support visuel la consigne suivante : « *Un personnage t'indique quelle activité il aime pratiquer. A l'aide des flèches fais dévider les images et sélectionne cette activité* ». Puis cet écran apparaît et la jeune fille qui est à droite déclare : « *I like dancing* ». Elle répète cette phrase à chaque fois que l'on clique sur elle.

La consigne n'est pas simple à comprendre et la barre de menu demande à être étudiée avec soin. Aussi je prends le temps de présenter les différents jeux, si possible avec un projecteur vidéo, avant de laisser les enfants en autonomie.

Cependant dans cet exemple précis, l'élève avait découvert ce jeu tout seul en se promenant dans l'archipel à la recherche d'un mot nouveau. Il avait compris qu'il fallait comparer ce que disait une voix off à propos des personnages qui apparaissaient sur l'écran de cinéma avec ce que disait la jeune fille. Dans le cas de la copie d'écran ci-dessus, la voix off disait : « *He's singing* ». En cliquant sur les deux petites flèches bleues au bas de ce même écran, on faisait défiler quatre personnages effectuant diverses actions. Un de ces personnages dansait tandis que la voix off disait : « *He's dancing* ». Il fallait alors, pour valider cette image, cliquer sur la main pouce dressé de la barre de menu (la procédure était connue car utilisée dans tous les jeux du cédérom). La jeune fille s'écriait alors : « *Yes, I like dancing !* » tandis que s'enclenchait une petite animation joyeuse.

On voit par cet exemple, qu'une fois canalisé par une consigne précise, l'enthousiasme qu'éprouvent en général les enfants utilisant un écran et une souris peut les conduire à mener des réflexions assez poussées, à élaborer des stratégies de recherche sans perdre de vue l'objectif cognitif qui leur est proposé.

La stratégie de recherche utilisée ici comporte vraisemblablement de nombreux clics au hasard. Elle n'a pas la noblesse d'un raisonnement maîtrisé de bout en bout mais elle a cependant prouvé son efficacité dans ce cas précis. N'importe quel adulte utilisant Internet ou découvrant un nouveau logiciel agit plus ou moins de la sorte.

## 2.1.2 Documents interactifs que l'on crée soi-même

Comme nous l'avons vu, les cédéroms peuvent offrir des activités intéressantes et très utiles. Ils posent cependant le problème que posent tous les matériaux *clé-en-main*, quels que soient leurs supports : Ils sont par définition des produits finis qu'il faut intégrer, tels qu'ils sont, avec plus ou moins de bonheur dans la progression générale de la classe.

Les TIC offrent la possibilité de créer soi-même des documents interactifs. On peut ainsi cibler un public connu ou une difficulté langagière très précise. On s'épargne également la batterie des effets spéciaux bruyants qui, comme on l'a vu, ont tendance à détourner les élèves des objectifs cognitifs. On peut surtout gérer l'étayage que l'on fournit aux élèves. Ce point est essentiel.

En effet, l'interactivité ne se réduit pas à l'usage de la souris et à la simple pression de l'index sur un bouton. La notion centrale est ici ce que l'on appelle en anglais le *feedback*. Il s'agit de la réponse que fournit la machine aux propositions de l'apprenant. Prenons un exemple. Vous voyez sur l'écran une girafe et un éléphant. Une voix vous dit « *This is an elephant.* » Vous n'êtes pas encore très performant en anglais si bien que vous cliquez sur la girafe. L'ordinateur (en fait le logiciel) peut réagir de différentes manières. Il peut faire entendre un vilain bruit symbolisant la consternation et vous comprenez que vous avez commis une erreur. C'est là le degré zéro du *feedback*. La réaction en retour de l'ordinateur peut être plus élaborée. Il peut vous dire par exemple « *This is not an elephant ! This is a giraffe !* » D'une part vous entendez de l'anglais et vous révisez la structure « *This is not...* », d'autre part vous apprenez que ce drôle d'animal à long cou s'appelle « *giraffe* ». Donc, votre erreur vous apprend quelque chose. Selon les situations, le *feedback* peut être très riche et vous guider vers la bonne solution au travers de multiples tâtonnements.

Je donne en annexe (2) une rapide description d'un jeu interactif que j'ai réalisé pour mes élèves en présentant les problèmes pédagogiques et leurs corollaires techniques qu'il pose ainsi que les solutions que j'ai adoptées. Pour finir j'indique quelques pistes d'utilisation de *PowerPoint* dans ce domaine particulier.

Grâce aux TIC, l'enseignant a donc la faculté de créer sans trop de peine des jeux interactifs liés étroitement à la vie de la classe et pouvant être utilisés en autonomie. C'est une piste intéressante mais très coûteuse en temps. C'est une grande constante avec les TIC, certes, *in fine*, on gagne du temps mais en chemin on en consomme beaucoup.

## 2.1.3 Internet

Internet peut être un excellent outil de recherche et de travail autonome pour des adultes ou des adolescents avertis des mauvaises rencontres que l'on peut y faire. Il est de façon générale tout à fait inadapté au travail en autonomie à l'école maternelle.

Certains sites web destinés aux enfants et qui ont fait le choix pour des raisons de sécurité de ne pas offrir de liens extérieurs fonctionnent de fait comme des cédéroms. Cependant, même sur de tels sites, il n'est ni prudent ni permis de laisser des enfants travailler en autonomie. Ils peuvent en quelques clics malencontreux sortir du site et se retrouver n'importe où.

C'est pourquoi la *Charte type d'utilisation de l'Internet* stipule qu'« *Il incombe à l'Etablissement et aux équipes pédagogiques de garder de bout en bout la maîtrise des activités liées à l'utilisation des services proposés par l'Etablissement, notamment en exerçant une surveillance constante des activités des élèves, de manière à pouvoir intervenir rapidement en cas de problème, à repérer et faire cesser*



*tout comportement pouvant devenir dangereux*<sup>22</sup>.

On n'utilise donc Internet à l'école maternelle que dans le cadre d'ateliers dirigés, strictement contrôlés par un maître prudent et vigilant qui connaît bien les sites utilisés.

### **2.1.4 Documents « papier »**

Le travail en autonomie ne consiste pas nécessairement à manipuler une souris en fixant un écran. Il existe de nombreux jeux auxquels les enfants peuvent jouer en petits groupes pour réviser le vocabulaire acquis en manipulant des flashcards. Le terme technique *flashcards* est passé dans l'usage pour désigner de simples images, pratiques à manipuler, pour l'acquisition et la révision du vocabulaire. Le format recommandé est le format A5 (demi A4) qui permet de travailler avec des groupes de toutes tailles.

Ces flashcards, à usage interne, sont très faciles à réaliser en copiant-collant des photos libres de droits glanées sur le web. Il existe même des sites pour enseignants<sup>23</sup> qui offrent des gabarits tout prêts pour réaliser ces outils. Il suffit d'importer une photo et son format est géré automatiquement de façon à produire un document standardisé, éventuellement recto-verso. On trouve également sur Internet des plateformes où des enseignants mettent à disposition ce genre de matériaux. Ici, le gain de temps est vraiment considérable.

Outre les flashcards on peut réaliser ou trouver en ligne des lotos thématiques, des jeux de sept familles ou d'autres matériaux imprimables qui permettent de faire travailler les élèves en autonomie.

On trouvera en annexe (3) un exemplaire de *Kitty's Magazine* un journal en anglais à la réalisation duquel les moyennes sections participaient en 2006/2007. Nous avons dû renoncer à la forme papier de ce journal qui revenait trop cher. Une forme électronique utilisant le même logiciel gratuit *Comic Life* est encore à l'étude.

## **2.2 Présenter de façon vivante des énoncés et des situations authentiques adaptés au niveau et aux centres d'intérêt des élèves.**

J'utilise l'adjectif *authentique* pour qualifier deux champs d'investigation distincts. Il s'agit d'une part de contenus culturels et d'autre part d'énoncés produits par des locuteurs natifs.

### **2.2.1 Contenus culturels**

Les TIC sont un outil remarquablement adapté à la présentation de contenus culturels. Leur emploi est d'ailleurs recommandé dans le texte des programmes de langues étrangères pour l'école primaire : « *Le caractère authentique des acquisitions culturelles visées est assuré par*

---

<sup>22</sup>M.E.N. *Charte type d'utilisation de l'Internet, des réseaux et des services multimédias au sein de l'établissement scolaire et de l'école.*

<sup>23</sup> Teacher's pet, <http://www.teachers-pet.org/> ou Clic images [http://crdp.ac-dijon.fr/clic\\_images/](http://crdp.ac-dijon.fr/clic_images/)

*l'observation de documents audio visuels, l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication et de cartes pour situer dans l'espace les pays ou régions concernés. »<sup>24</sup>*

Notons au passage que les cartes peuvent être également des documents numériques. En classe nous utilisons conjointement le globe terrestre, les cartes en papier et *Google Earth*. L'usage de *Google Earth* offre de nombreuses possibilités. Il permet par exemple de donner des bases très concrètes à la construction empirique de la notion d'échelle.

La photo ci-dessous montre deux élèves dessinant une carte de l'Europe, pour situer nos correspondants polonais, en repassant au feutre les contours d'une photo satellite projetée sur une grande feuille de papier au moyen d'un projecteur vidéo.



**Figure 3 Dessiner une carte en se servant de *Google Earth***

Cette activité est une bonne illustration du principe de la transdisciplinarité. Son objectif se situe dans le domaine du graphisme, il s'agit de suivre un tracé avec précision. Cependant, les consignes ont été données en anglais. D'autre part, cette activité de graphisme se situe chronologiquement juste après une présentation en grand groupe des localisations respectives de la France, de la Pologne, de Lodève et de Jodlowka. Nous étions là dans le domaine « *Découvrir le monde* », toujours en anglais. Enfin, l'usage de *Google Earth* et du projecteur vidéo s'inscrit dans une démarche d'appropriation des TIC qui vise le premier domaine de compétences du brevet informatique et Internet (B2i) : « *s'approprier un environnement informatique de travail* »

*Google Earth* nous a permis également de visiter Londres et New York en hélicoptère virtuel et de comparer ces vues aériennes avec des cartes postales ou des photos que j'avais trouvées sur Internet dans le dessein de réaliser une présentation *PowerPoint*.

L'utilisation de logiciels de présentation tels que *PowerPoint* ou de logiciels gratuits de montage de diaporama comme *iMovie* est une aide très précieuse, surtout quand on peut disposer d'un projecteur vidéo, pour montrer aux enfants différents aspects culturels des pays concernés. Ces pays sont nombreux dans le cas de l'anglais. Internet rend ici de très grands services à condition d'y grappiller ses photos en dehors de la présence des enfants, toujours pour les mêmes raisons de sécurité.

À quatre ou cinq ans, il s'agit d'acquérir les premiers éléments d'une culture de base. Paysages, habitats et moyens de locomotion ne sont pas les mêmes en Grande-Bretagne

---

<sup>24</sup> *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, préambule commun, B0 hors-série n° 8 du 30 août 2007, p5

aux USA ou au Kenya. Il suffit de quelques photos pour donner aux élèves un premier cadre propre à structurer leurs connaissances et à piquer leur curiosité.

### 2.2.2 Énoncés produits par des locuteurs natifs

C'est peut-être ici que l'enseignant non-natif et ses élèves ont le plus à gagner de l'utilisation des TIC. C'est en tout cas cet aspect de la problématique générale de l'enseignement de l'anglais que j'avais en vue en pensant à recourir aux TIC.

En effet, le premier objectif assigné à l'enseignement des langues étrangères à l'école maternelle est l'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles. « *L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.* »<sup>25</sup>

Un enseignant non-natif se doit donc de fournir à ses élèves des modèles propres à leur former correctement l'oreille. Pour cela il doit travailler sa prononciation et les TIC peuvent très bien l'aider dans cette entreprise. Cependant il est essentiel de fournir aux élèves les modèles authentiques que sont des énoncés réalisés par des locuteurs natifs.

Les sources de ces énoncés sont nombreuses et variées. Les cédéroms évoqués plus hauts sont réalisés avec des locuteurs natifs. On trouve également dans le commerce des DVD, destinés à un public de jeunes apprenants, qui présentent de petites histoires dont les acteurs sont des enfants anglophones et qui fonctionnent également comme documents de civilisation<sup>26</sup>.

La difficulté cependant est de trouver des documents adaptés à la classe, à l'âge des enfants, à leur niveau et à leurs centres d'intérêt. J'ai résolu cette difficulté en fabriquant nos propres documents, sur mesure, avec l'aide de locuteurs natifs.

J'ai donc contacté plusieurs anglophones vivant dans le Lodévois en leur proposant de les enregistrer ou de les filmer pour fournir à mes petits élèves des documents en anglais. Toutes les personnes contactées ont accepté de bon cœur de se prêter à cette entreprise où il n'y avait rien à gagner que le plaisir de jouer à faire du cinéma pour une cause louable. J'ai pu grâce à ces complicités amicales réaliser de petits courts-métrages très appréciés par mes élèves qui découvriraient le plaisir de regarder un film en VO<sup>27</sup> en comprenant presque tout, le *presque* correspondant à la zone proximale de développement<sup>28</sup> sur laquelle cette façon de faire permet de travailler.

Ces documents très divers (interviews, scènes de vie familiale, films d'animation mettant en scène notre mascotte anglophone...) n'ont vu le jour que grâce aux possibilités de manipulation de fichiers vidéo et audio qu'offrent les TIC. Je présente en annexe (4) un de ces films.

---

<sup>25</sup> *Programmes de l'école primaire, école maternelle, BO hors série n° 5 du 12 avril 2007 p 24*

<sup>26</sup> Par exemple *Anglais sans frontière* (CNDP) ou *We're Kids in Britain* (Pearson)

<sup>27</sup> Le désir de voir des films en version originale est une des attitudes visées par le *Socle commun de connaissances et de compétences* p 29

<sup>28</sup> La zone proximale de développement est un concept élaboré par Vygotski. Elle correspond à la distance entre ce que l'enfant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut effectuer ou apprendre uniquement avec l'aide d'un plus expert. C'est donc un concept de psychologie que j'applique ici par commodité au groupe classe.

Bien entendu, tout ceci coûte du temps mais du point de vue des apprentissages, ce temps est bien investi. Ces petits films sont très motivants pour les enfants qui peu à peu en viennent à connaître les acteurs qui à l'occasion viennent nous voir en classe, en chair et en os, pour nous lire un album en anglais ou participer à un jeu. Il en va de même des films d'animation. Je ne peux pas dire au cours d'une séance d'activités physiques : « *Be careful!* » sans entendre aussitôt plusieurs enfants répéter : « *Be careful, Kitty!* » faisant allusion à une scène d'un de ces films. Il est clair qu'ils ont mémorisé avec plaisir l'expression. Ces fragments d'énoncés reproduits initialement de manière globale constituent ce que les psycholinguistes appellent des *chunks*. Peu à peu l'apprenant les décompose et les utilise comme des matrices dans lesquelles peuvent être coulés d'autres éléments lexicaux. Des enquêtes ont prouvé que ces *chunks* faisaient office de points d'appui et de têtes de pont dans le développement de la production. Ainsi, par exemple, Brian Mac Whinney peut-il déclarer que « *l'élocution courante naît de l'engrenage des chunks.* »<sup>29</sup>

On trouve un indice de l'efficacité de cette démarche dans les résultats aux évaluations de compréhension orale au cours desquelles les enfants sont confrontés à des documents audio ou vidéo enregistrés par des locuteurs natifs. Toutes les compétences et les connaissances évaluées sont acquises par tous les enfants.

### 2.2.3 Les concordanciers

Quelle que soit la disponibilité et la bienveillance de mes informateurs anglophones, je ne peux pas dans la gestion quotidienne de la classe les appeler à tout moment pour vérifier si telle ou telle expression fait bien partie de l'usage normal de la langue. Pour cela les TIC nous permettent d'avoir accès à des concordanciers.

Le terme concordancier est un néologisme assez malheureusement calqué sur l'anglais *concordancer*. Il aurait été plus parlant, en français, de créer le mot *\*occurencier* car il s'agit d'un type de logiciel qui permet de trouver automatiquement toutes les occurrences d'un mot ou d'une expression dans un corpus donné. C'est un outil très important pour étudier l'usage de la langue à telle époque ou chez tel auteur ou dans tel type de littérature. C'est un outil de base pour les lexicographes. C'est aussi un outil très utile pour l'enseignant de langue pour deux raisons.

- D'une part il fournit instantanément de nombreux exemples authentiques de l'emploi des mots.
- D'autre part il permet de vérifier si telle expression sur laquelle on a des doutes fait bien partie du bagage commun des usagers de la langue étudiée.

On trouve sur Internet des concordanciers gratuits. Cependant, pour l'usage quotidien de l'instituteur il existe un concordancier gratuit, immédiat et qui donne d'assez bons résultats. C'est Google. Il suffit de taper entre guillemets le mot ou le groupe de mots qui nous intéresse et de lancer la recherche pour avoir toutes les occurrences de ce mot ou de cette expression dans le vaste corpus que représente l'ensemble des pages web. Il faut cependant être bien conscient que les pages web sont écrites par n'importe qui et ne sont pas toujours, loin de là, rédigées dans une langue irréprochable. Néanmoins avec un peu de réflexion, on peut résoudre ainsi bien des difficultés.

---

<sup>29</sup> "*Fluency arises from chunk meshing*" Brian Mac Whinney, 1er Colloque "Apprentissage des langues premières et secondes", Paris, janvier 2006, Compte-rendu d'Eva Schaeffer-Lacroix.

## **2.3 Instaurer une dynamique de communication en anglais avec des enfants non francophones.**

Jean Petit estime que : « jusqu'à l'âge de 7-8 ans, le jeune enfant qui bénéficie d'une atmosphère affective favorable, n'a pas à être motivé pour l'acquisition de la langue ou des langues parlées autour de lui. Il est naturellement motivé et ses succès communicatifs lui procurent une véritable jouissance qui entretient la dynamique acquisitionnelle. »<sup>30</sup> Cela est sans doute vrai dans une situation de bilinguisme équilibré et je constate, par ailleurs, que les enfants manifestent une grande appétence pour l'apprentissage de l'anglais. Cependant, apprendre une langue est une tâche de longue haleine et les conditions de cet apprentissage dans notre école ne sont pas celles d'un enseignement bilingue même si l'instrumentalisation de l'anglais nous a permis de dégager un volume horaire hebdomadaire de deux heures quarante, soit quarante minutes par jour.

Je craignais donc un effet d'érosion de cette remarquable motivation. Il me fallait également donner aux enfants d'autres interlocuteurs que moi-même ou nos invités occasionnels.

Puisque j'étais sur la piste des TIC, une correspondance multimédia me semblait un bon moyen de renforcer la motivation des élèves. De plus, l'ouverture sur le monde est un des objectifs, en termes d'attitudes, de l'enseignement des langues. Les programmes le spécifient : « *La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance.* »<sup>31</sup>

### **2.3.1 Un projet eTwinning**

J'étais intéressé par l'action eTwinning. Je me suis donc inscrit à un atelier de découverte de ce dispositif, organisé au CDDP lors d'une journée consacrée aux langues. Suite à cet atelier, j'élaborai et déposai sur la base eTwinning un avant-projet dont les objectifs étaient les suivants :

- Faire pratiquer à mes élèves l'anglais, la musique et les TIC de façon ludique et stimulante.
- Leur donner une bonne raison et de nombreuses occasions de s'exprimer en anglais et même de s'entraîner à s'exprimer en anglais.
- Offrir aux élèves une ouverture sur l'Europe.

#### **2.3.1.1 Mise en place du projet**

Une fois cet avant-projet déposé, j'ai été contacté par la directrice de l'école maternelle de Jodlowka en Pologne. Nous avons échangé quelques mails pour préciser nos attentes et nos possibilités. Puis nous avons eu recours au téléphone et à la visioconférence qui est un bien grand mot pour quelque chose de très simple que nous utilisons désormais chaque semaine pour réguler le projet.

---

<sup>30</sup> PETIT 2001 p 42

<sup>31</sup> Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, BO hors-série n° 8 du 30 août 2007 p 6

Une fois d'accord nous avons parlé à nos élèves de l'existence de correspondants potentiels qui aimeraient comme eux jouer de la musique et qui comme eux apprenaient l'anglais. Des deux côtés les enfants ont été enthousiasmés par le projet.

Ce projet s'appelle *A Song for You*. Il est fait d'échanges autour de la musique et des pratiques musicales des élèves. Il utilise l'anglais comme langue de communication et les TIC comme support technique.

### **2.3.1.2 Moyens mis en œuvre**

- Courrier électronique : Photos, dessins, fichiers audio et vidéos réalisés en classe.
- Publication en ligne : Visites régulières de nos sites et blogs respectifs.
- Visioconférences (*Skype*)

### **2.3.1.3 Quelques réalisations**

Dans le cadre de ce projet, nous avons réalisé de nombreux films et enregistrements audio qui ont suscité de nombreux apprentissages. Ainsi, par exemple, un diaporama présentant Lodève a permis aux élèves d'explorer le champ sémantique de la cité (*Playground, library, museum, houses, bridge, river...*) et de mémoriser la plupart des termes ainsi découverts.

Tous ces documents vidéo, les nôtres comme ceux de nos correspondants sont visibles à partir du site de notre école.<sup>32</sup>

### **2.3.1.4 Les premiers constats**

La motivation des élèves qui était déjà grande au départ est devenue considérable une fois notre blog lancé (cf. ci-dessous 2.4). Cette motivation s'est encore accrue avec ce projet de jumelage. Je le mesure à l'endurance des enfants lors des séances d'enregistrement qui sont connues pour être très fatigantes tant elles demandent de concentration. Je le mesure également aux efforts consentis par les plus timides ou les moins loquaces pour produire un énoncé raisonnablement enregistrable.

D'une façon générale, les productions d'un des deux membres du partenariat éveille des échos chez l'autre membre si bien que nous nous stimulons réciproquement. Ceci est visible en suivant l'évolution parallèle de nos blogs.

## ***2.4 Créer une synergie de motivation entre les enfants, les parents et les enseignants.***

---

<sup>32</sup> <http://pasteur.lodeve.free.fr>

Cette dernière partie prend un peu de recul et change légèrement d'orientation. Le sujet de départ *les TIC dans l'enseignement de l'anglais à l'école maternelle* devient *les TIC et l'enseignement de l'anglais pour une école maternelle en REP*.

Pourquoi ce glissement ? Pour faire un peu de place aux parents de ces élèves avec qui nous travaillons et qui ont un point de vue de parents qui n'est pas le même que notre point de vue d'enseignants mais dont nous devons tenir compte.

Pourquoi les TIC et l'anglais ? Parce qu'il me semble que dans l'optique générale des parents, d'après ce que je peux en savoir aux travers de conversations informelles ou de commentaires laissés sur nos blogs<sup>33</sup>, les TIC et l'anglais sont perçus comme deux facettes d'une même démarche positive d'ouverture sur le monde et de modernisation.

Notre école, située en REP, souffrait d'un grave déficit d'image pour de nombreuses raisons dont beaucoup remontaient à un passé bel et bien révolu. Notre effectif scolaire était en chute libre et l'opinion publique, indicateur peu scientifique mais redoutable dans une petite ville, nous était très défavorable.

Nous avons mené une réflexion sur ce problème et avons décidé, en conseil des maîtres, de mutualiser nos compétences et de faire connaître largement notre travail et celui des enfants. Après une année d'expérimentation en anglais avec les moyennes sections, nous avons conçu plusieurs systèmes de décloisonnement pour généraliser et développer ce projet d'apprentissage précoce de l'anglais ainsi qu'un projet d'arts plastiques d'une grande qualité.

Pour ce qui est de la communication en direction des parents, nous avons lancé en 2006/2007 un journal d'école qui fut très bien accueilli. Puis, comme je continuais à me former aux TIC, il devint possible de créer à la rentrée 2007 un site web pour l'école<sup>34</sup> et un blog pour chacune des trois classes ainsi qu'un blog en anglais<sup>35</sup> qui a pour double fonction de présenter aux parents ce que nous faisons à l'école et de permettre aux enfants d'entendre de l'anglais à la maison.

Ce site se développe régulièrement. Il est en quelque sorte notre exposition permanente, on y trouve nos projets, de la musique, des photos, des pages en anglais pour nos correspondants... jusqu'à une présentation conviviale du socle commun avec des liens vers les textes officiels. Les blogs, quant à eux, présentent l'actualité de l'école à raison d'un peu plus de deux messages par semaine et par blog soit 139 messages pour le premier trimestre !

Les parents sont très satisfaits de ce dispositif et nous le disent souvent. Notre image a totalement changé. Nous sommes perçus comme une école où « *ils font plein de trucs* ». Une école moderne où les enfants « *font de l'anglais* ». Ce regard positif des parents a des répercussions sur la motivation des enfants car ainsi que le note Opal Dunn dans *Beginning English with young children* : « *Les recherches montrent que les parents et la maison ont une influence déterminante sur la vie de l'enfant (...) Ce que les parents pensent et disent de ce qu'un enfant fait et apprend est important pour cet enfant.* »<sup>36</sup>

Nous pensons donc que cette démarche de communication en direction des parents a des retombées positives sur les apprentissages. Ce n'est malheureusement pas mesurable mais

---

<sup>33</sup> 37 commentaires pour le premier trimestre 2007/2008, ce qui est considérable, si l'on considère la part importante de notre public qui n'est pas à l'aise avec l'écrit.

<sup>34</sup> <http://pasteur.lodeve.free.fr>

<sup>35</sup> Les liens vers ces quatre blogs sont sur le site de l'école à la page *blogs*

<sup>36</sup> DUNN 1983

c'est très vraisemblable, d'autant que cette politique d'ouverture sur le monde et la modernité nous permet de fidéliser un public cultivé, ceux-là mêmes qui inscrivent volontiers leurs enfants à des ateliers d'initiation à l'anglais le mercredi. Cette fidélisation de ce public cultivé permet de maintenir une mixité sociale qui, elle aussi, est utile aux apprentissages.

Et les parents qui n'ont pas Internet, quelle place ont-ils dans notre école ?

Nous savons que statistiquement, 82% du public défavorisé est équipé en ordinateurs<sup>37</sup>. Ce chiffre est en augmentation constante. Il reste cependant 18% qui n'est pas équipé, sans doute plus à Lodève. De plus, disposer d'un ordinateur n'implique pas d'être connecté à Internet. Nous devons donc tenir compte de ces données.

D'une part nous n'avons pas renoncé à la forme « papier » de la communication. Ainsi, pour faire le lien entre l'école et les familles comme pour répondre à des objectifs spécifiques de familiarisation avec l'écrit, chaque élève dispose d'un *cahier de vie* qui, lui aussi, est très bien perçu par les familles.

D'autre part, pour ces parents comme pour ceux qui rencontrent d'inévitables problèmes techniques, je tiens tous les vendredis soir après la classe une permanence au cours de laquelle ils peuvent utiliser les ordinateurs de l'école pour voir ce que leurs enfants font à l'école.

---

<sup>37</sup> Intervention de Bernard Maury dans le cadre de la préparation au CAFIPEMF à l'IUFM de Montpellier



## Conclusion

Nous avons vu que l'enseignement d'une langue étrangère à l'école maternelle est inscrit dans les programmes et recommandé par les chercheurs. Nous savons que cet enseignement est perçu de façon extrêmement positive par les parents qui l'associent à la pratique des TIC dans une même démarche d'ouverture sur le monde et d'inscription dans la modernité. Nous savons que les enfants abordent cet apprentissage avec spontanéité et enthousiasme. Cependant, l'introduction de cet enseignement pose nécessairement des problèmes d'organisation et soulève des questions dont les principales sont le volume horaire à dégager et la qualité et l'authenticité des modèles proposés aux élèves.

Ces questions et problèmes ne sauraient être tous résolus par le choix unique d'une approche, d'une méthode, d'une technique ou d'une technologie, fût-elle de pointe. Il faut, pour réussir, mettre en œuvre tout un ensemble de pratiques qui se complètent, se renforcent et s'équilibrent mutuellement.

Choisissant d'explorer l'axe des TIC, nous avons constaté que les pistes que ces outils offrent sont intéressantes, nombreuses et variées. Dès lors que l'on prend la peine de réfléchir à leur mise en œuvre et à leur intégration dans la classe, ces technologies permettent de fournir aux élèves des énoncés qui sont à la fois authentiques et adaptés à leur niveau, ce qui représente la quadrature du cercle pour tout enseignant de langue.

Certes, quelques uns de ces outils ne sont pas adaptés aux capacités des très jeunes enfants ou aux objectifs poursuivis à l'école maternelle. Certains livres non plus, de même que certaines paires de ciseaux ou certains accessoires d'EPS. C'est le rôle de l'enseignant de faire le tri et de ne retenir que ce qui fera progresser ses élèves sans les mettre en danger.

Tout bien mesuré, mon expérience dans ce domaine me conduit à affirmer que les TIC peuvent être un excellent outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais à l'école maternelle, un outil même irremplaçable dès lors que l'on se lance, comme les programmes nous le demandent, dans la correspondance multimédia. Un excellent outil donc mais pas une pédagogie. La pédagogie, c'est l'enseignant qui la construit en se posant les questions qui font la base de son métier : où, quand, comment, par qui, pour quoi... À cette liste qui n'est pas exhaustive, il convient, pour résister au pouvoir de fascination de ces singulières machines, de rajouter et de toujours garder en mémoire cette dernière question : Ne peut-on pas faire aussi bien à moindre coût avec une craie ou un feutre Velléda ?

Je termine par cette boutade pour insister sur le fait que, quelle que soit la qualité de l'outil, et dans notre cas je pense qu'il est vraiment très bon, c'est tout de même la démarche pédagogique qui est essentielle.

## Bibliographie

DALGALIAN Gilbert, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, l'Harmattan, 2000

DUNN Opal, *Beginning english with young children*, ELTS, 1983

HAGÈGE Claude, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 1996

HIGGINS John, *Can computers teach ?* CALICO journal, vol 1, n°2 sept 1983  
[https://calico.org/i-15-Vol 1, No. 2 \(September 1983\).html](https://calico.org/i-15-Vol 1, No. 2 (September 1983).html)

KELLNER Catherine, *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre ?*, l'Harmattan 2007

LANG jack, *Discours du 29 janvier 2001*,  
[ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2001/01\\_29\\_discours\\_lang.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2001/01_29_discours_lang.pdf)

### MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

- *Horaires et programmes d'enseignements de l'école primaire*, BO hors-série n°1 du 14 février 2002 <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, Circulaire n° 2006-093, BO n°23 du 8 juin 2006 <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/default.htm>
- *Programmes d'enseignements de l'école primaire*, BO hors-série n°5 du 12 avril 2007 <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>
- *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*, BO hors-série n°8 du 30 août 2007 <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>
- *Charte type d'utilisation de l'Internet, des réseaux et des services multimédias au sein de l'établissement scolaire et de l'école*  
<http://www.educnet.education.fr/chrge/charteproject.pdf>
- *Le socle commun de connaissances et de compétences*  
<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-connaissances-competences.html>

PEAL E. et LAMBERT W., *The relation of Bilingualism to Intelligence*, in Psychological Monographs : General and Applied, 1962, vol. 96, N° 27

PETIT Jean

- *L'immersion, une révolution*, éd. Jérôme de Bentzinger, 2001
- *Au secours, je suis monolingue... et francophone!*, Presses Universitaires de Reims, 1992

WARSCHAUER et WHITTAKER, *The internet for English teaching*, TESL reporter, 30,1,1997 <http://iteslj.org/Articles/Warschauer-Internet.html>

## Cédéroms /DVD

*Adibou, initiation à l'anglais*, Mindscape  
*Anglais sans frontière*, SCÉRÉN (CNDP)  
*We're Kids in Britain*, Pearson


## Sites

Clic images [http://crdp.ac-dijon.fr/clic\\_images/](http://crdp.ac-dijon.fr/clic_images/)  
École Pasteur <http://pasteur.lodeve.free.fr>  
eTwinning <http://www.etwinning.fr>  
ICT4LT <http://www.ict4lt.org>  
Teacher's pet <http://www.teachers-pet.org>

## Annexe 1

Voici deux tableaux qui donnent une vue synthétique des possibilités offertes par les TIC dans l'enseignement de l'anglais à l'école maternelle. Le premier tableau met en relation mes quatre objectifs de départ avec les outils les mieux adaptés à leur réalisation.

	Favoriser le travail des élèves en autonomie	Présenter de façon vivante des énoncés et des situations authentiques	Instaurer une dynamique de communication en anglais avec des enfants non-francophones	Créer une synergie de motivation entre les enfants, les parents et les enseignants
Didacticiels (cédéroms et documents interactifs)				
DVD/Vidéo				
Blog (Réalisation de films)				
eTwinning				
Documents « papier »				

 Outil adapté à l'objectif

Le deuxième tableau met en relation les mêmes outils avec les objectifs en termes de compétences langagières, connaissances culturelles et attitude d'ouverture

	COMPETENCES LANGAGIERES			CONNAISSANCES CULTURELLES	ATTITUDE D'OUVERTURE
	Compréhension orale	Expression orale	Interaction orale		
Didacticiels (cédéroms et documents interactifs)	■	■	■	■	■
DVD/Vidéo	■	■	■	■	■
Blog (Réalisation de films)	■	■	■	■	■
eTwinning	■	■	■	■	■
Documents « papier »	■	■	■	■	■

■	L'outil est particulièrement bien adapté à l'objectif
■	L'outil est assez bien adapté à l'objectif
■	L'outil peut aider à atteindre l'objectif

## Annexe 2

### Création d'un jeu interactif

Il existe des logiciels appelés *authoring tools* permettant de créer des exercices nouveaux à partir de patrons de base (QCM, mots croisés, exercices à trous, permutation automatique des lettres d'un mot ou des mots d'une phrase...) l'exemple le plus connu de ce genre de logiciel est *Hot Potatoes*. Malheureusement, ces logiciels sont en général conçus pour des élèves lecteurs et ne permettent pas d'insérer des fichiers de sons. Ils ne sont donc pas utilisables pour l'enseignement des langues en maternelle.

Il existe des *authoring tools* plus élaborés, comme par exemple *Médiator*, qui gèrent sons et images et permettent de créer de très beaux et très bons exercices mais, d'une part leurs prix sont sans commune mesure avec les budgets des coopératives d'école, d'autre part ils ne fonctionnent souvent que sous Windows alors que notre école est équipée principalement en Mac.

J'avais en vue la piste de *PowerPoint* qui existe en deux versions compatibles, Windows et Mac. *PowerPoint* est un logiciel de présentation qui permet de réaliser des diaporamas contenant textes, images fixes, sons et vidéos. Le logiciel offre également de nombreux effets de transitions paramétrables. Enfin on peut inclure dans les présentations toutes sortes de liens qui peuvent renvoyer à d'autres pages.

Je pensais qu'il y avait là quelque chose à exploiter. Le stage de TIC en Irlande proposait une initiation à *PowerPoint*, ce serait l'occasion d'approfondir la question. Au cours de ce stage, chaque participant était tenu d'élaborer un projet personnel mettant en œuvre un ou plusieurs points du programme du stage. J'ai donc choisi d'essayer de créer avec *PowerPoint* un jeu interactif de compréhension orale destiné à de jeunes enfants non-lecteurs.

La mise au point de ce jeu à nécessité de nombreux tâtonnements car il s'agissait de contourner et de détourner *PowerPoint* qui n'a pas été conçu pour ce genre de production.

### Description du jeu

La compétence que cherche à développer ce jeu est la compréhension orale. L'argument du jeu est un rêve raconté par une narratrice.<sup>38</sup>

D'une part, le thème du rêve est vecteur d'une poésie à laquelle les enfants sont très sensibles. D'autre part il permet d'associer des images sans avoir à fournir entre elles de liens logiques et explicites dont la formulation dépasserait de beaucoup les compétences de compréhension orale des enfants. Enfin, il permet d'utiliser et de commencer à fixer par la répétition quelques structures de la narration de faits accomplis : I saw.../Then I saw .../There was<sup>39</sup>...

---

<sup>38</sup> Toutes les images qui servent de support à ce jeu sont des photos que j'ai prises sur le campus de l'Université de Limerick. La narratrice est une employée de la cité universitaire où je résidais. Elle parle avec un authentique accent irlandais si bien que ce jeu a également une valeur de document de civilisation.

<sup>39</sup> J'ai vu.../Ensuite j'ai vu.../Il y avait...

Tout au long de l'histoire qui leur est racontée, les enfants doivent choisir, entre deux images, celle qui correspond au texte qu'ils entendent.

Dans l'exemple suivant, dès que les images apparaissent à l'écran, les enfants entendent :  
« I saw a tiger. »<sup>40</sup>



S'ils cliquent sur le tigre, ils arrivent à la page suivante :

---

<sup>40</sup> J'ai vu un tigre.





La narratrice les félicite en disant : « Good ! This is a tiger.»<sup>41</sup> Ils peuvent continuer le jeu en cliquant sur la flèche.

Si au lieu de cliquer sur le tigre, ils avaient cliqué sur l'oiseau, ils seraient arrivés à la page suivante :

---

<sup>41</sup> Bien, ceci est un tigre.





La narratrice aurait alors dit : « This is not a tiger, this is an eagle. Try again. »<sup>42</sup>

En cliquant sur la flèche, ils seraient retournés à la page de départ présentant le tigre et l'aigle et auraient entendu à nouveau : « I saw a tiger. »<sup>43</sup>

Tel est le principe de ce jeu qui, après une page d'introduction, présente aux enfants six planches dans lesquelles ils doivent choisir la bonne image. Quand la dernière bonne image a été trouvée, les enfants peuvent visionner le rêve sous la forme d'une vidéo qui reprend en les mêlant à d'autres, et en les animant de façon très vivante, toutes les images vues au cours du jeu. Cette vidéo particulièrement soignée est un bon support d'expression orale ou encore d'une activité artistique qui peut être menée en anglais.

### **Problèmes et solutions.**

Le principal et premier problème que j'ai rencontré est l'inadaptation de *PowerPoint* aux jeunes enfants. *PowerPoint* est un outil de conférenciers, de gens posés et réfléchis qui cliquent au bon moment sur les bons liens. Les jeunes enfants quant à eux aiment avant tout cliquer un peu partout et même n'importe où.

Dans *PowerPoint*, si on clique en-dehors des liens programmés, ce que les enfants ne manqueraient pas de faire, on passe automatiquement à la diapositive suivante. Il me fallait neutraliser ce dispositif pour que le jeu reste stable et ne file pas en quelques clics maladroits à la dernière page sans que les enfants aient pu comprendre ce qui se passait.

---

<sup>42</sup> Ceci n'est pas un tigre, c'est un aigle. Essaie à nouveau.

<sup>43</sup> J'ai vu un tigre.

J'ai résolu ce problème en fabriquant avec *Photoshop* un calque transparent de la taille des diapositives. Sur chaque diapositive, j'insère ce calque en tant qu'image. J'ai donc, posé sur le fond de la diapositive, un calque transparent, tout à fait invisible. Ensuite, en utilisant une procédure ordinaire de *PowerPoint*, je lie ce calque à la page sur laquelle il repose. Puis j'insère les images qui doivent figurer sur cette page et je lie chaque image à la page à laquelle elle doit envoyer. Quand on clique sur une image, son lien nous amène à la page à laquelle elle est liée. Quand on clique en-dehors des images, en fait, on clique sur le calque transparent lié à la page présente à l'écran si bien qu'apparemment rien ne se passe, on reste sur la même page. Dès lors, le jeu devient possible, il n'est plus à la merci d'un clic maladroit.

Le second point à régler était de faire en sorte que les enfants écoutent le texte en entier avant de cliquer au hasard. Pour cela, à chaque page je ne fais apparaître les flèches qui portent les liens de changement de page *GO ON* et *TRY AGAIN* qu'après que le texte ait été entièrement prononcé. Ce réglage fait partie des procédures normales de *PowerPoint*.

Le dernier point qui m'a posé un problème était de faire répéter le texte initial quand on revenait sur une page après avoir choisi la mauvaise image. Curieusement, *PowerPoint* ne répète pas le texte (ou n'importe quel fichier son) et ne permet pas de le faire. J'ai contourné le problème en dupliquant les pages en question et en renvoyant l'utilisateur du jeu, non à la page initiale mais à une copie comportant un fichier son non encore utilisé.

## **Perspectives**

Les explications ci-dessus sont peut-être un peu trop techniques, sèches et ennuyeuses si on n'a pas de souris sous la main pour expérimenter. En fait la solution de ces petits problèmes fut pour moi l'occasion de passer des heures et des heures de recherches tout à fait passionnantes.

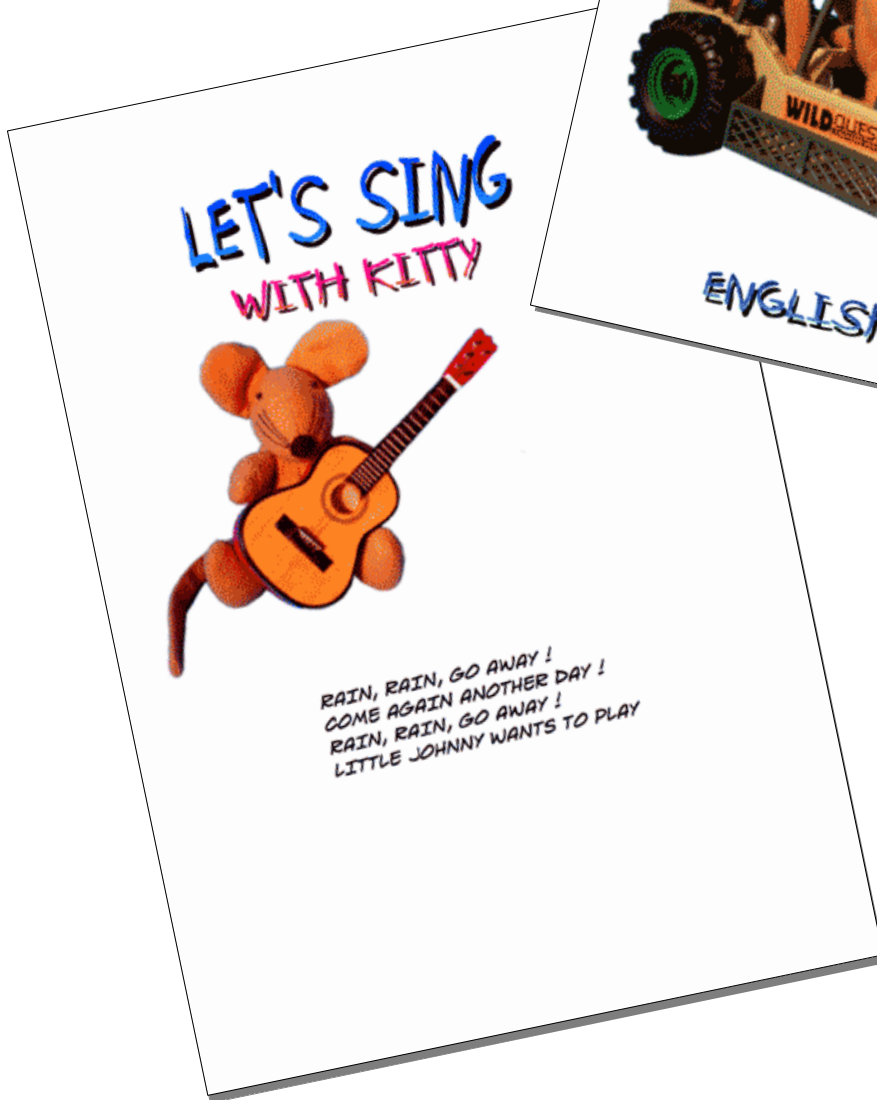
Maintenant que le stage est fini et que le temps m'est à nouveau compté à son cours ordinaire, j'ai la possibilité, en partant de ces acquis, de créer relativement facilement d'autres jeux de ce type liés étroitement à la vie de la classe.

En utilisant la technique du calque transparent vue plus haut, je peux réaliser, cette fois-ci très facilement, un imagier sonore répertoriant tout le vocabulaire découvert en classe. Cet imagier devrait être accessible sur le site de l'école ou sur le blog de la classe. Ceci est encore à l'étude.

## Annexe 3

### Kitty's Magazine

Un journal en anglais  
Pour réviser structures et lexique  
Acquis en classe.





# THE KIDS ARE PLAYING POSTMAN PAT



Avec un logiciel adapté, ici *COMIC LIFE*, il est très facile de créer de petits romans-photos illustrant les structures apprises en classe.

Les élèves sont très motivés pour jouer les saynètes qui seront fixées sur le papier.

L'aspect visuel des bulles leur permet par la suite de mémoriser la série des répliques.

Une double page  
culturelle adaptée aux  
centres d'intérêt des très  
jeunes élèves.

**WELCOME TO LONDON**



**BIG BEN**



**A POLICEMAN**



**A BUS**



**THE LONDON EYE**



**THE BRITISH MUSEUM**



**GUARDSMEN**

Pour aider les élèves à mémoriser le vocabulaire, chaque numéro contient une double page qui reprend les flashcards utilisées en classe.

# LET'S LEARN SOME WORDS

## SOME INSTRUMENTS



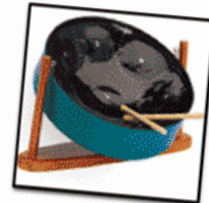
A GUITAR



A DRUM



A TRUMPET



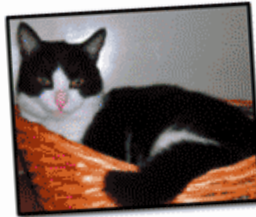
A STEEL DRUM

# LET'S LEARN A LITTLE MORE

## SOME ANIMALS



A DOG



A CAT



A HORSE



A COW

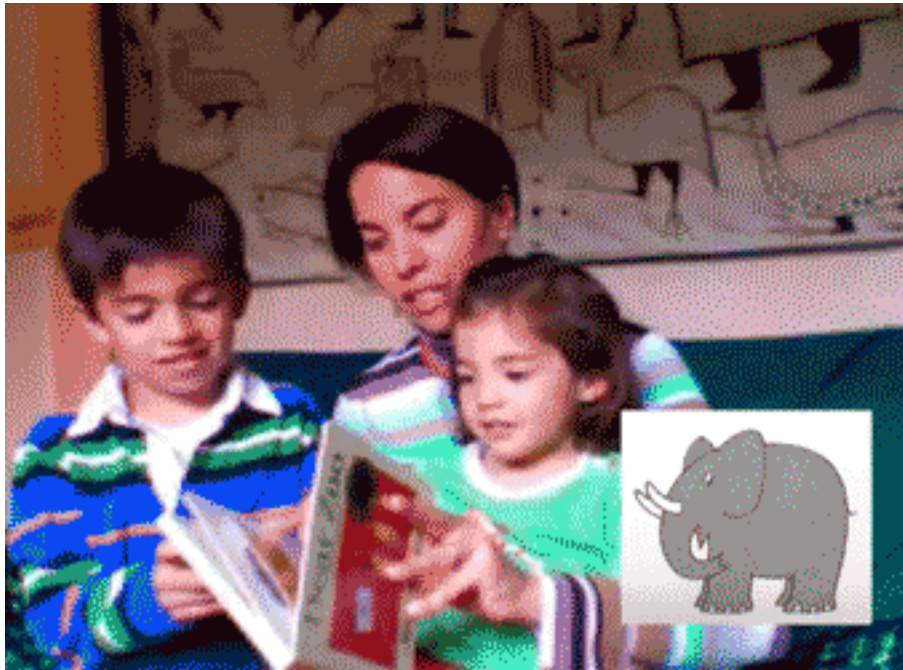
## Annexe 4

### Dear Zoo

Ce court-métrage (3'45) a été réalisé pour atteindre les objectifs suivants :

- Habituer les élèves à regarder des films en VO.
- Développer leurs compétences en compréhension orale.
- Présenter et aider à mémoriser huit noms d'animaux : *Elephant, giraffe, lion, camel, snake, monkey, frog, dog.*
- Familiariser les élèves avec les structures interrogatives : *What animal is ... ? Who's... ?*

Le film présente une maman parcourant un album avec ses deux jeunes enfants. Le livre, *Dear Zoo*, de Rod Campbell est un album cartonné dans lequel on découvre des animaux en soulevant des rabats.



Dear Zoo

#### Première partie

À chaque page les deux enfants découvrent avec plaisir un animal qu'il nomment, chacun à son tour. Ce nom est ensuite confirmé par la maman si bien que de façon toute naturelle chaque nom d'animal est prononcé trois fois. Ceci favorise la mémorisation.

Le premier des deux enfants nomme l'animal sans que les spectateurs puissent le voir. Puis, quand le deuxième enfant et la maman répètent le nom de cet animal, celui-ci apparaît dans un encart en bas à droite de l'écran. Ainsi les spectateurs (les élèves) ont-ils le plaisir d'anticiper et de vérifier visuellement s'ils avaient bien entendu.

## **Deuxième partie**

Jeu de devinettes. La maman interroge ses enfants sur les sons que produisent certains animaux. Les enfants répondent en imitant l'animal.

-*What sound does the snake make ?* (Quel bruit fait le serpent ? )

-*Sssss...*

Ici aussi, les élèves peuvent anticiper et vérifier s'ils avaient bien entendu.

## **Troisième partie**

Autre jeu de devinettes. Cette fois-ci la maman s'adresse aux élèves. Elle montre les boîtes fermées dans lesquelles les animaux sont plus ou moins cachés et demande qui est dans la boîte. Les élèves ont le temps de répondre avant de voir la boîte s'ouvrir en découvrant l'animal caché.

Ce petit film fonctionne aussi bien en situation de découverte du lexique qu'en situation de consolidation.