

ENSEIGNER L'ANGLAIS AU CYCLE 2

Enjeux et spécificités de l'ELV au cycle 2



Violaine GAZAIX

*Animatrice Langues,
Circonscription de Frontignan Littoral*

Mémoire de C.A.F.I.P.E.M.F. (Option E.L.V.)
Session 2005

Académie de Montpellier - Inspection Académique de l'Hérault

FICHE DESCRIPTIVE

Dans la perspective d'une généralisation de l'ELV au cycle 2, je me suis interrogée sur les enjeux et les spécificités d'un tel enseignement. A travers l'analyse de plusieurs projets, des pratiques et des priorités exprimées par les enseignants sur le terrain, j'ai étudié les enjeux institutionnels, pédagogiques, psycholinguistiques et culturels de l'ELV. Un questionnaire, destiné aux maîtres assurant déjà une initiation à l'anglais dans leur classe de cycle 2, m'a permis d'effectuer un premier état des lieux : sur 85 écoles ayant répondu, 25 avaient mis en place l'ELV avant le CE2, soit 30%. J'ai émis l'hypothèse que les enjeux de l'ELV au cycle 2 ne diffèrent pas fondamentalement de ceux du cycle 3 et que par ailleurs, les spécificités de cet enseignement se retrouvent dans les autres disciplines, au cycle 2. ***La question qui se pose n'est donc pas tant celle du cycle, mais plutôt celle de l'efficacité de l'ELV et de sa continuité dans le cursus scolaire, de la Maternelle au Lycée.***

SUMMARY

The prospect of an ELV extension to cycle 2 generates questions about the stakes and specificities of such a teaching process. Through the analysis of several projects, class practices and priorities described by some primary school-teachers, I studied the institutional, pedagogical, psycho-linguistic and cultural stakes of ELV. A questionnaire, addressed to teachers who already taught English to their cycle 2 pupils, helped me to establish some preliminary statements: out of 85 schools which answered, 25 (30%) offered English lessons before the CE2. I then suggested that the stakes of ELV at cycle 2 are quite similar to those of cycle 3 and that also, the specificities are the same as those of other subjects, at cycle 2. ***Therefore, the question is not so much about the cycle, but rather about the efficiency and continuity of ELV throughout the pupil's curriculum, from Infant School to Secondary or High School.***

Mots-clés / Key words :

ELV – ANGLAIS – CYCLE 2 – BILINGUISME – IMMERSION – INITIATION – APPRENTISSAGE.

SOMMAIRE

- INTRODUCTION	p. 1
I – QUELS PROJETS, QUELLES PRATIQUES ?	
A) Un enjeu institutionnel : les Nouveaux Programmes	p.4
B) Des enjeux pédagogiques : trois projets en cycle 2	
a. Un projet réussi en GS	p.6
- Une intervenante qualifiée	
- L'utilisation d'albums authentiques	
- La place du jeu dans les apprentissages	
b. Un projet trilingue en maternelle	p.8
- Objectifs	
- Dispositif	
- Suivi du projet	
c. Animatrice langues au cycle 2	p.9
- Organisation matérielle	
- Premier contact	
- Une nouvelle façon de travailler	
- Le recours à la langue maternelle	
Conclusion de la 1^{ère} partie :	p.12
Bilinguisme ou apprentissage raisonné d'une LV1 dès le cycle 2 ?	
II – QUELLES PRIORITES ?	
A) Enjeux culturels et psycholinguistiques : que disent les spécialistes ?	
a. Une approche culturelle	p.14
b. La narration d'histoires ou « <i>storytelling</i> »	p.16
- Mon expérience actuelle au CP	
- <i>Tell it Again !</i> (Raconte-la encore!)	
c. Utilisation de la vidéo	p.18
- Exemples d'activités	
B) Spécificités de l'ELV au cycle 2 : que disent les enseignants ?	
a. Méthodologie et protocole	p.21
b. Le questionnaire	p.22
c. Bilan d'enquête	p.23
- Profil type de l'enseignant d'anglais au cycle 2	
- Analyse des choix pédagogiques	
- Analyse des priorités	
- CONCLUSION	p.26

ANNEXES

« Or qu'est-ce que les langues ? Ce sont des systèmes complexes utilisés dans la communication sous toutes les latitudes par des milliards d'êtres humains. Elles sont donc ce au moyen de quoi s'exprime tout sujet. Les langues sont ce qui permet au pensable d'accéder au dicible. Elles sont la matière de toute matière. »
Claude Hagège, L'enfant aux deux langues (p.96)

INTRODUCTION

Le BO hors-série n°4 du 29 août 2002 prévoit qu'à partir de la rentrée 2005 le programme définitif d'enseignement des langues étrangères s'appliquera en première année du cycle des apprentissages fondamentaux, soit en Grande Section, puis en 2^{ème} année (CP) à la rentrée 2006 et enfin en 3^{ème} année (CE1) à la rentrée 2007. *« Durant cette période, pendant laquelle les élèves (de cycle 3) n'auront pas bénéficié d'un enseignement au cycle précédent, un programme transitoire, arrêté du 28 juin 2002, s'applique »*. Le programme définitif pour le cycle 3 devant logiquement entrer en vigueur à partir de la rentrée 2008 (CE2), puis à la rentrée 2009 (CM1) et enfin à la rentrée 2010 pour le CM2.

Pourtant, la nouvelle loi d'orientation préconise un démarrage de l'ELV obligatoire au CE1 seulement dans l'immédiat, ce qui, en réalité, n'occasionnerait que peu de changements : le CE1 se substituant simplement à la Grande Section pour la rentrée 2005.

En tant qu'Animatrice Langues, ma mission a pour but : l'enseignement (de l'anglais), prioritairement au cycle 3, la gestion administrative, les actions de formation et les différentes actions de circonscriptions ou départementales concernant l'E.L.V. Aussi, je me suis interrogée sur les enjeux et les spécificités d'un tel enseignement devenu obligatoire au Cycle 2 (peu importe à quel niveau de classe).

De nombreux enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux, rencontrés sur le terrain, partagent aujourd'hui ce même questionnement :

- **Quels projets ?**

- **Quelles pratiques ?**
- **Quelles priorités ?**

Ces trois axes définissent donc ma problématique, à travers différents projets recensés ci-après mais aussi dans une démarche réflexive par rapport à ma pratique.

Pour élargir mon champ d'investigation, j'ai proposé un court questionnaire aux maîtres et / ou intervenants enseignant déjà l'anglais au cycle 2. Lors d'une première analyse, leurs réponses m'ont permis d'émettre les hypothèses suivantes :

- ✓ les enjeux de l'ELV au Cycle 2 ne diffèrent pas fondamentalement de ceux du Cycle 3 : ils sont d'ordre institutionnel, psycholinguistique, pédagogique et culturel.
- ✓ les spécificités de cet enseignement se retrouvent dans les autres disciplines, au Cycle 2 : acquisition, mémorisation, réactivation, fréquence, durée, place de l'oral et de l'écrit, place du jeu...
- ✓ la question qui se pose n'est donc pas tant celle du cycle, mais plutôt celle de l'efficacité de l'ELV et de la continuité dans le cursus scolaire, de la Maternelle au Lycée.

- **Enjeux institutionnels**

Dans un premier temps, je rappellerai donc brièvement les grandes lignes du programme pour les Langues étrangères et régionales, au Cycle 2.

- **Enjeux pédagogiques**

A la lumière de ces directives officielles, j'analyserai ensuite, à titre d'exemples, deux projets spécifiques ayant été mis en oeuvre au cycle 2 par des intervenants habilités.

Je réfléchirai surtout sur ma propre expérience dans 2 classes de G.S. et une classe de C.P.

- **Enjeux psycholinguistiques et enjeux culturels**

Pour étayer ma recherche, dans une deuxième partie, je m'appuierai sur les écrits de quelques auteurs anglophones qui se sont intéressés à l'apprentissage précoce de l'anglais comme langue étrangère (English as a Foreign Language ou E.F.L.), notamment dans la conception de méthodes ou de manuels adaptés au jeune enfant. Je confronterai ces exemples aux différentes pratiques que j'ai pu observer ainsi qu'aux travaux incontournables de Claude Hagège sur le bilinguisme, entre autres.

Enfin, la présentation du questionnaire que j'ai élaboré et la synthèse des réponses contribueront, je l'espère, à vérifier mes hypothèses de départ. Enrichie par l'analyse des

projets et des pratiques et par les divers apports théoriques, ma recherche tentera d'aboutir à une définition plus claire des enjeux, des priorités et des perspectives de l'E.L.V. au Cycle2.

I – QUELS PROJETS, QUELLES PRATIQUES ?

Un enjeu institutionnel : les Nouveaux Programmes

Tels qu'ils sont détaillés dans le B.O. hors série n°1 du 14 février 2002 (pages 57 et 58 pour le cycle 2), les trois objectifs prioritaires de l'E.L.V. sont les suivants :

- « - *développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;*
 - *familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;*
 - *lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue.*
- Le cycle des apprentissages fondamentaux est la première étape d'un parcours linguistique où l'élève est amené à acquérir des connaissances dans au moins deux langues vivantes autres que le français. »*

Nous verrons plus loin que Claude Hagège en préconise d'emblée trois, ce qui selon lui n'est possible que si l'on débute la première langue, LV 1, au cycle 2 justement.

Le programme se décline en 5 domaines, étroitement liés :

- 1 - *éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles*
- 2 - *développement de l'aptitude à l'écoute*
- 3 - *acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière*
- 4 - *découverte de faits culturels*
- 5 - *familiarisation avec la diversité des cultures et des langues*

On voit bien déjà la cohérence de ce programme avec celui de la maîtrise de la langue française et de la découverte du monde au cycle 2 :

« *Toutes les activités reliées aux langues vivantes entretiennent le plaisir qui doit nécessairement accompagner l'acquisition d'autres modes d'expression et de communication (...) Elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française qui caractérisent le cycle 2 : reconnaissance des unités distinctives (phonèmes) nécessaires à l'apprentissage de la lecture, repérage des constructions syntaxiques et première attitude réflexive face au lexique susceptible d'améliorer la compréhension. »* (c'est moi qui souligne)

Déjà, une lecture précise des textes officiels semble donc confirmer au moins l'une de nos hypothèses de départ : l'E.L.V. s'inscrirait au cycle 2 avec les mêmes enjeux, les mêmes

spécificités que les autres disciplines, ce qui en un sens permettrait de « dédramatiser » quelque peu son caractère bientôt obligatoire. Mais n'allons pas trop vite : on est souvent tenté de définir l'E.L.V. au cycle 2 par rapport au cycle 3, dans un souci de continuité dicté par les programmes. Que disent les textes, souvent ignorés nous le verrons, concernant l'E.L.V. à l'école maternelle ? « *L'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle. Il sera poursuivi au cycle 2.* »

On le voit, une certaine ambiguïté n'est pas absente des programmes eux-mêmes et l'on peut penser qu'elle est délibérée, du fait que la Grande Section se trouve à la « charnière » du 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.* »

Trois aspects à privilégier à l'école maternelle sont ensuite évoqués :

- 1- *éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles*
- 2- *acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés*
- 3- *familiarisation avec la diversité des cultures et des langues.*

Ainsi, de la maternelle au CM2, les nouveaux programmes pour l'enseignement des langues étrangères et régionales prévoient un *ensemble* de savoirs à construire *progressivement*, de compétences à développer pour atteindre en fin de cursus primaire le niveau A1 de l'échelle de niveaux du « *Cadre européen commun de référence pour les langues* » publié par le Conseil de l'Europe et ici adapté à des enfants d'âge scolaire. Notons que par la suite, au Collège, il est question d'évaluer tous les élèves qui entrent en 6^{ème} dans la LV1 qu'ils auront apprise à l'école élémentaire, comme on les évalue en français et en mathématiques. J'ai moi-même pu tester ces évaluations en mai 2004 sur deux classes de CM2 à Sète, qui avaient été choisies au hasard par la Direction de l'évaluation et de la prospective parmi un échantillon représentatif d'environ 5000 élèves de fin de cycle 3. Il s'agit d'un bilan très complet (plusieurs cahiers et 2 CD audio), portant sur les compétences de compréhension orale, de production orale, de compréhension de l'écrit et de l'approche de la production écrite ainsi que sur les connaissances culturelles. Cette évaluation bilan se démarque des évaluations diagnostiques que l'on a l'habitude de pratiquer en début de CE2. Ici le but est de fournir des indicateurs à l'institution sur les savoirs et savoir-faire des élèves. Il ne s'agit pas de rendre compte de la performance de chaque élève et il n'y a eu aucun retour de résultats individuels de cette évaluation. Mais on peut imaginer que ce sera le cas dans un proche avenir, lorsque les tests auront été définitivement mis au point. On voit donc l'intérêt de débiter au plus tôt,

dès la maternelle, cet enseignement des langues au même titre que le français et les mathématiques, disciplines fondamentales : ce qui va dans le sens de ma troisième hypothèse de départ.

Ma pratique se limite pour l'instant à l'anglais, d'où le choix de cette langue comme objet d'étude dans le cadre de ce mémoire ; mais il va de soi que la démarche serait transposable aux autres langues et cultures citées dans les nouveaux programmes.

Des enjeux pédagogiques : trois projets en cycle 2

Un projet réussi en Grande Section

J'évoquerai tout d'abord un premier exemple de véritable apprentissage de l'anglais au cycle 2. Il s'agit d'une classe de G.S. à St Jean de Védas que j'ai pu observer en 2003, alors que j'étais chargée du dossier langues de cette circonscription (le projet figure en annexe).

- Une intervenante qualifiée

Chose rare, la municipalité de St Jean de Védas finance une intervenante en anglais pour des classes de cycle 2 : G.S. et C.P. d'un même groupe scolaire. Habilitée par l'I.A., agréée, cette intervenante d'origine britannique, très dynamique et souriante, prenait un ½ groupe en anglais pendant 30 minutes tandis que l'enseignante conduisait dans une salle voisine des activités de lecture ; elle venait 2 fois par semaine, avec échange des groupes lors de la séance suivante.

Le projet est rédigé en parfaite conformité avec les nouveaux programmes, auquel il se réfère clairement ; il présente un bilan détaillé des compétences déjà acquises par les élèves, qui ont reçu une première initiation avec une autre enseignante de septembre à décembre ; il indique également les objectifs et compétences à acquérir pour la suite de l'année scolaire. Un bon projet ne se concrétise pas toujours par une pleine réussite pédagogique ; en l'occurrence, c'était le cas.

- L'utilisation d'albums authentiques

L'intervenante ne suivait pas de méthode particulière, elle avait bâti sa progression sur plusieurs albums d'Eric Carle, notamment. Elle fabriquait au fur et à mesure des besoins tout

le matériel nécessaire à ses cours : perruques de laine pour la couleur des cheveux, pantins, costumes... Les supports étaient aussi variés que les histoires qu'elle racontait et les élèves maîtrisaient déjà un lexique important et utilisaient spontanément de nombreuses structures lorsqu'ils étaient sollicités. Les rituels de début et de fin fonctionnaient remarquablement bien et les enfants semblaient heureux d'apprendre.

Nous évoquerons plus loin cette « jubilation » du jeune enfant à parler une langue étrangère, qu'il faut, d'après Claude Hagège, prendre très au sérieux.

Les deux séances auxquelles j'ai assisté lors de ma visite, qu'il serait trop long de détailler ici, étaient basées sur une narration d'histoire : *My Cat Likes To Hide In Boxes* d'Eve Sutton, illustrée par Lynley Dodd. C'est un album particulièrement bien adapté au cycle 2 : schéma narratif, structure cumulative, rime, répétition ; les illustrations simples et de couleurs vives surlignées de noir ressortent bien sur des fonds colorés. Il met en scène des chats de tous les pays et aborde avec humour les stéréotypes nationaux. Le lexique est riche : verbes d'action, pays, noms, couleurs, prépositions, adjectifs de taille ; les structures simples et adaptées au contexte : « *Can you* » + verbe (poser des questions simples) ; « *It is* » + couleur ; « *It is* » + taille ; « *It's wearing ...* » (parler des autres, décrire). Outre le choix judicieux de l'album, la mise en œuvre de la séquence était particulièrement efficace : les élèves étaient attentifs, actifs, participaient à la narration et l'intervenante, par le biais de flashcards, marionnettes, drapeaux et figurines facilitait l'apprentissage par une participation de tous les enfants qui étaient invités à montrer, toucher, mimer et répéter dans une « totale implication du corps » (*Total Physical Response* ou TPR).

- La place du jeu dans les apprentissages

De nombreux jeux étaient proposés mais sans jamais occulter la visée d'apprentissage. En effet, comme l'écrit Elisabeth Bautier dans un entretien publié récemment dans le magazine Fenêtre sur Cours (15/11/2004) : « *L'élève qui accomplit une tâche n'en perçoit pas toujours les enjeux d'apprentissage, il peut n'en comprendre que les enjeux de sa réalisation. (...) Quand les élèves interprètent les situations comme des situations de jeu sans apprentissage, l'inégalité est très présente.* »

Sans vouloir *jouer* sur les mots, voilà bien l'un des *enjeux* fondamentaux de l'école maternelle et de l'école en général : réduire les inégalités, donner les mêmes chances à tous. En initiant ces élèves de G.S. avec sérieux et rigueur, et toutefois de façon très ludique, l'intervenante remplissait pleinement sa mission puisqu'elle leur donnait à tous une chance de bien démarrer, et de façon précoce, une langue étrangère.

La question du jeu comme méthode d'apprentissage en maternelle, mais aussi en élémentaire ne se pose pas uniquement pour les langues ; il semble, en effet, que ma problématique s'inscrive plus largement dans celle des programmes d'enseignement de l'école maternelle et élémentaire, ce qui confirmerait un peu plus mes hypothèses de départ concernant les enjeux et les spécificités de L'E.L.V. au cycle 2.

Un projet trilingue en maternelle

Mon deuxième exemple concerne le projet innovant de mon prédécesseur, Didier Baumlé, Animateur Langues sur la circonscription de Frontignan Littoral jusqu'en juin 2003. Dès la rentrée 2002, il avait rédigé avec des enseignantes de maternelle, à Villeneuve lès Maguelone, un projet pédagogique trilingue occitan-espagnol-anglais en cycle 1 & 2.

- Objectifs

L'objectif général était de « *sensibiliser, dès le début de sa scolarité, le très jeune élève aux langues vivantes, régionales et étrangères, en conformité avec les instructions officielles en cycle 1 & 2. Ce projet innovant anticipe ainsi sur la mise en place calendaire officiellement prévue en 2005 des langues vivantes au cycle des apprentissages fondamentaux. Il instaure une liaison innovante école maternelle/école élémentaire/collège.* »

- Dispositif

Le dispositif trilingue prévoyait donc trois intervenants dont une institutrice compétente en occitan, une intervenante extérieure en espagnol et le TR Brigade en anglais. Chacun intervenait sur les trois classes, une M.S-G.S et deux G.S, à raison de 20 minutes par séance, ce qui faisait un total d'une heure d'initiation aux langues par semaine. L'expérience devait durer 3 ans, et déboucher sur « *Une recherche de supports didactiques (...) menée parallèlement à la sensibilisation pour la création de documents pédagogiques visant plus particulièrement un public de maternelle ; (...) Une mutualisation des expériences qui pourrait servir de témoignage d'actions concrètes sur le terrain* » et enfin « *L'écriture novatrice d'un guide construit sous la forme d'un fichier* » devait être réalisée par les deux intervenants et les quatre enseignantes des classes impliquées.

- Suivi du projet

Qu'est-il advenu de ce projet ? La mobilité des personnels, comme bien souvent, en a eu raison dès la fin de la première année, avec le départ définitif des intervenants.

La question du suivi s'est naturellement posée à la rentrée de septembre 2003, Didier Baumlé étant appelé à d'autres fonctions à l'étranger. Les deux enseignantes de Grande Section souhaitaient malgré tout poursuivre l'expérience, au moins pour l'anglais puisque l'assistante d'espagnol avait, elle aussi, fini son contrat en juin.

Lors de ma prise de fonction, il m'apparut important de sauver ce qui pouvait l'être de ce projet ambitieux en proposant de prendre le relais de mon prédécesseur dans ces deux classes et pour l'anglais seulement puisque d'une part, le temps que je pouvais consacrer au cycle 2 était limité (je devais en principe intervenir prioritairement en cycle 3, selon les termes de ma lettre de mission) ; par ailleurs, les deux enseignantes de GS avaient des compétences dans cette langue et pouvaient compléter mes interventions.

Animatrice Langues au cycle 2

- Organisation matérielle

Je décidai donc d'intervenir dans les deux classes de G.S de l'école à raison de 2 fois 30 minutes par classe et par semaine (le lundi et le jeudi). Fallait-il fonctionner en ½ groupes, ce qui réduisait l'horaire d'anglais à 30 minutes/enfant/semaine ? Cela me semblait insuffisant, j'optai donc pour des séances avec la classe entière. Le temps que je pouvais consacrer à ces interventions en cycle 2 était strictement limité puisque j'enseignais par ailleurs dans 5 classes de cycle 3 sur Villeneuve et sur Mèze, à raison de 2 fois 45 minutes par semaine, le lundi et le jeudi.

Ces contraintes de temps ne sont pas insignifiantes car, entre les déplacements d'un village à l'autre, d'une école puis d'une classe à l'autre, je devais m'efforcer de préserver l'horaire prévu pour mes 7 classes : une heure par semaine au total, en maternelle, et 1h30 en élémentaire, sur 2 journées seulement.

- Premier contact

J'avais plus de 10 ans d'expérience de l'E.L.V. au cycle 3, puisque dès 1989 on m'avait habilitée à Paris pour enseigner l'anglais, dans le cadre d'une expérimentation contrôlée de ce que l'on appelait une « initiation précoce », au Cours Moyen. Alors institutrice dans une école de cycle 3 du 20^{ème} arrondissement, je m'étais consacrée pendant plusieurs années à

l'initiation (on ne parlait pas encore d'apprentissage) de tous les élèves de CM de l'établissement, sur 2 ans, par échanges de services avec les collègues de même niveau.

Ma mission à l'école maternelle de Villeneuve représentait donc pour moi une double nouveauté : un premier contact durable avec des classes de cycle 2 (hormis quelques stages en début de carrière) ainsi qu'avec les méthodes d'enseignement de l'anglais adaptées à ce cycle. D'où, je crois, la confusion dans laquelle je me suis trouvée au début, entre la difficulté d'enseigner en maternelle quand on ne connaît que le cycle 3, et la difficulté d'initier de jeunes élèves à l'anglais.

Cette double difficulté, que j'identifie seulement avec le recul, est sans doute à l'origine des hypothèses que j'ai émises dans l'introduction.

- Une nouvelle façon de travailler

D'emblée, les 2 séances de 30 minutes pour mes classes de maternelle me demandaient beaucoup plus de préparation que des séances de 45 minutes avec des CE2, pourtant eux aussi débutants.

Avec les CE2, je pouvais me permettre de suivre, dans un premier temps, la progression de la très bonne méthode « *Join In* », en la complétant régulièrement de notions de culture anglo-saxonne, de chansons et d'histoires plus variées type « *Winnie The Witch* » ; les enfants progressaient vite et je n'avais aucun mal à maintenir leur attention pendant 45 minutes. En fait, les séances me paraissaient souvent trop courtes.

En Grande section, il en allait tout autrement. Sur les conseils de Didier Baumlé et en accord avec les deux enseignantes, j'avais conservé la méthode « *Pingu Loves English* » que certains enfants connaissaient déjà (les quelques « anciens » de M.S. qui étaient passés en G.S.). Certes, les progrès me semblaient rapides, les élèves n'avaient aucun mal à acquérir et mémoriser le nouveau lexique et même quelques structures simples, surtout lors des rituels de salutation et de clôture de séance, par exemple : « - *Hello! , Pingu, how are you today ?* » (plusieurs enfants s'adressant ainsi spontanément et à bon escient à l'arrivée de la marionnette) ; ou bien : « - *Good morning, Good afternoon Violaine* » (selon l'heure de la journée), « - *How are you ? I'm fine !* » (enchaînant bien souvent ainsi tout ce qu'ils savaient dire dans une situation de réelle communication, questions et réponses à la suite).

Pourtant, malgré une préparation minutée et approfondie, les premières séances s'avérèrent extrêmement épuisantes pour moi. Je n'avais tout simplement pas l'habitude du rythme des maternelles, où les activités doivent se succéder très rapidement pour relancer sans cesse l'attention des jeunes enfants. Je devais accepter l'idée que les apprenants, à ce stade,

n'étaient pas encore tout à fait des élèves, qu'ils apprenaient à le devenir en même temps qu'ils apprenaient l'anglais, la lecture ou les mathématiques. La jubilation de prononcer une langue aux sons étranges, de la faire fonctionner lors de jeux de communication dans le groupe, pouvait provoquer tantôt une surexcitation chez certains enfants, tantôt des blocages et un mutisme chez d'autres, qui refusaient littéralement de jouer le jeu.

- Le recours à la langue maternelle

Dans ces moments-là, il me fallait aussi accepter d'avoir recours au français, langue partagée par tous même si elle n'est pas leur langue *maternelle*, pour dédramatiser, expliquer l'activité, recentrer l'attention. Il est à noter que les manuels conçus pour le cycle 2 ne bannissent absolument pas ce recours à la langue « maternelle », bien au contraire, ils encouragent l'enseignant à faire débattre les enfants, émettre des hypothèses dans leur propre langue suite à la présentation d'un élément nouveau : histoire en images suivie d'un dialogue enregistré, par exemple.

Là encore, je devais remettre en cause mes convictions acquises au cycle 3, où j'avais pour règle d'utiliser le français le moins possible, voire jamais.

Peu à peu, et avec l'aide des maîtresses qui étaient très impliquées dans les séances d'anglais, je me suis adaptée à cette nouvelle façon de travailler ; à la fin de l'année, j'avais me semblait-il atteint deux objectifs majeurs définis par Martine Kevran pour les langues étrangères et régionales au cycle 2 :

- « *créer les bases des apprentissages linguistiques*
- *contribuer à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle* »

En effet, lors de son intervention sur le thème « Pour une éducation aux langues à l'école primaire » (IUFM de Orléans-Tours, 31/03/2004), M.Kevran insistait sur la place centrale du langage – français ou langue étrangère ou régionale- au cœur des apprentissages ; en maternelle, il s'agit bien de :

- « conduire les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues

- *leur faire rencontrer d'autres phénomènes linguistiques et culturels*

- *aider les élèves à centrer leur attention sur les aspects formels du langage*

- valoriser les langues parlées par les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle ; ne pas déprécier le plurilinguisme. »

Conclusion de la première partie : Bilinguisme ou apprentissage raisonné d'une L.V.1 dès le cycle 2 ?

Le bilan de cette année d'anglais en maternelle a été extrêmement enrichissant pour moi. J'ai eu l'occasion de relativiser certains principes comme celui du « tout anglais », dans mes classes de cycle 3. J'ai expérimenté le fait que:

« la classe de langue est précisément une classe où l'objet même d'enseignement / apprentissage (la langue étrangère) y est simultanément le moyen par lequel on enseigne et on apprend. Il en résulte que la plupart des énoncés échangés entre les participants du groupe-classe se réfèrent beaucoup moins au monde dans lequel ils vivent, y compris celui de la classe, qu'à la langue même qu'ils enseignent / apprennent. » (H.Besse, cité par Pascal Lenoir, dans « L'émergence progressive des langues vivantes en tant que discipline scolaire en France, Oct. 1999, IUFM des Pays de Loire »)

D'où le nécessaire recours au français, peut-être encore plus au cycle 3 qu'au cycle 2 dans des situations bien identifiées d'approche réflexive de la langue étudiée. En effet, même si nous devons exposer le plus possible nos élèves à la langue cible, il nous faut nous méfier de l'illusion qui consisterait à vouloir former des enfants bilingues à raison d'une heure ou deux par semaine ! Claude Hagège, qui décrit dans le détail de nombreuses expériences de bilinguisme « social » ou « scolaire » (en immersion), admet qu'il faudrait un minimum de *deux heures par jour, cinq jours par semaine, d'enseignement dans la langue cible, soit les 2/3 du temps au cycle 2, pour parvenir à former des enfants bilingues. Et ce, à condition qu'il n'y ait pas d'interruption dans la fréquentation de la langue par les élèves. Au lycée et jusqu'en terminale, cela implique d'enseigner plusieurs matières directement dans la langue cible* comme c'est le cas avec l'histoire, la géographie ou les sciences dans les sections européennes :

« A partir de la troisième classe du primaire (en France le Cours élémentaire 2) et jusqu'à la fin du secondaire, c'est à dire jusqu'à seize ou dix-huit ans selon les pays et les individus, je suggère que deux cinquièmes des matières soient enseignées en langue étrangère et trois cinquièmes en la langue maternelle (...) Le cours de L.V1 lui-même ne nécessite plus qu'un temps réduit consacré à l'apprentissage des bases, ainsi qu'à la consolidation des connaissances et à leur contrôle par épreuves appropriées ; (...) l'enseignement de la L.V.1 cesse d'être ce qu'il est encore aujourd'hui dans de nombreux pays d'Europe : une injection discontinue, pendant plusieurs années, d'heures hebdomadaires non enracinées dans le terreau vivant de la culture dont cette langue est l'expression... »
(L'enfant aux deux langues, pp. 128-129.)

Nous savons que quelques expériences de classes bilingues sont en cours, à la Maternelle Anne Franck de Montpellier par exemple. Le travail considérable de la maîtresse, qui

s'impose de ne parler qu'en allemand à ses élèves, bénéficiera-t-il d'un suivi en élémentaire puis au Collège, et au Lycée ? Dans le cas contraire, on peut craindre que le bénéfice soit limité puisque nous savons que l'immersion implique une continuité sans faille dans la fréquence et la durée des apprentissages en langue cible.

Restons modestes, nous sommes loin du compte au cycle 2 comme au cycle 3 dans les conditions actuelles d'horaires prévues par les nouveaux programmes : entre 1h et 2h au cycle 2, 1h30 et 2h au cycle 3. Le bilinguisme n'étant pas un objectif réaliste pour l'instant, nous allons donc tenter, dans une deuxième partie, de définir les priorités de l'ELV au cycle 2.

II QUELLES PRIORITES ?

« Faut-il s'étonner du fait que les enseignants de LVE soient encore aujourd'hui à la recherche d'une méthode efficace qui permette d'atteindre tout à la fois des objectifs linguistiques, culturels et cognitifs, après l'abandon de toutes les méthodologies constituées qui se sont succédées ? (...) C'est ainsi que perdure le dilemme entre la conception utilitariste de l'enseignement des LVE et la conception issue de la tradition humaniste » (Pascal Lenoir, dans « l'Emergence progressive des langues... », 1999, Textes et réflexions, Académie de Nantes)

A) Enjeux culturels et psycholinguistiques : que disent les spécialistes ?

Il existe encore peu de méthodes et de manuels adaptés à l'ELV au cycle 2, chez les éditeurs français. J'en citerai quelques-uns écrits par des auteurs anglo-saxons pour l'EFL (*English as a Foreign Language*, anglais langue étrangère) et s'adressant à de jeunes élèves de toutes nationalités, pas spécifiquement francophones. Bien souvent, leur approche est très pragmatique et essentiellement basée sur la communication et le jeu, la narration d'histoires ou bien encore le théâtre. Tous ces ouvrages, s'ils étaient traduits en français, apporteraient sûrement un éclairage nouveau pour les maîtres non-spécialistes assurant néanmoins l'ELV dans leurs classes de cycle 2 ou de cycle 3 (les citations extraites de livres écrits en anglais ont été traduites).

a) Une approche culturelle

L'objet de ce mémoire n'est certes pas de passer en revue les dizaines de manuels que les CPD ou les animateurs langues présentent, dans le cadre des formations R3 ou des animations pédagogiques de circonscriptions et autres ateliers ELV.

Cependant, un petit livre publié chez RETZ en 2003 et intitulé Initiation à l'anglais au cycle 2 m'a semblé particulièrement intéressant et retient d'ailleurs souvent l'attention des enseignants habilités ou stagiaires qui le feuillentent.

D'un format pratique, nombre de pages limité (150p), il est fourni avec un CD audio pour un prix très abordable. Qu'on ne s'y trompe pas, ces critères sont souvent déterminants dans le choix d'une méthode ou d'un support...

Les auteurs, D.& C. Chauvel et D. Champagne se réfèrent en préambule aux nouveaux programmes pour l'ELV et proposent :

« une réflexion sur cet enseignement spécifique qui s'inspire des traditions des pays anglo-saxons. » Le livre *«... présente des séquences pédagogiques correspondant à un projet sur une année scolaire. Ces dernières s'adressent particulièrement aux enfants de GS et de CP ; (...) Chaque séquence présente les objectifs, le matériel, l'organisation de la classe et le déroulement des séances. »* (p.9)

Le CD fournit à l'enseignant les supports sonores : chansons, comptines, poésies et récits à exploiter en classe.

« C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poésies, « virelangues » sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue. » Nouveaux programmes, cités par les auteurs (p.9)

Outre les contenus, certes conformes aux programmes, la démarche des auteurs reflète une réelle pratique de l'ELV au cycle 2 et une approche intéressante de cet apprentissage. Elles s'appuient tout d'abord sur :

- La motivation du jeune enfant à *« capter tout langage entendu et à le reproduire. Ainsi Claire, 4 ans, reproduit les sons et le rythme de la langue italienne après avoir séjourné deux semaines dans ce pays : elle invente des mots, construit des phrases qui n'ont aucun sens, mais qui imitent la musique de la langue. Cette enfant éprouve une véritable jubilation à « parler » dans cette langue »*(p.10)
- L'ouverture sur le monde : *« L'école doit permettre à tous les enfants d'avoir une ouverture sur le monde : le monde culturel, linguistique, social et géographique. Le jeune enfant est capable de comprendre cette diversité. Selon l'âge (5 à 7 ans), l'enseignant proposera des sujets suscitant l'intérêt, la réflexion, le questionnement sur le monde environnant au-delà de nos frontières »* (p.11)

Cette dimension culturelle est bien souvent escamotée, y compris au cycle 3, alors qu'il me paraît fondamental de ne pas dissocier les langues et les civilisations, les différentes façons d'être et de penser le monde étant intimement liées aux langues et aux pays où elles sont parlées.

« Les relations entre la langue et la culture, si différemment traitées dans les langues scolaires de l'enseignement secondaire, ne sont pas encore explicitées de façon pertinente, surtout dans le contexte de l'école élémentaire. Comment faire pour que la construction inévitable des stéréotypes, représentations mentales intermédiaires nécessaires à l'installation d'une approche plus fine de la culture, débouche sur une perception positive de l'altérité, étape indispensable pour la structuration du sujet » (Michel CLAPERA, dans « Quelle politique éducative pour les LVE à l'école élémentaire ? , 2004, Textes et réflexions IUFM du Maine-et Loire)

Voilà bien encore l'un des enjeux prioritaires de l'école élémentaire et maternelle, enjeu auquel participe l'ELV dès l'initiation au cycle 2 puisqu'il s'agit de former des citoyens du monde capables de se décentrer par rapport à leur langue et à leur culture maternelles tout en se confortant dans celles-ci. Notre première hypothèse de départ, à travers ces priorités, semble à nouveau se vérifier : à savoir que les enjeux de l'ELV au cycle 2 ne diffèrent pas fondamentalement de ceux du cycle 3, dans la découverte des faits culturels et dans le développement d'une conscience linguistique (savoir, savoir-faire et savoir être langagiers plus généraux).

« Un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition (...) Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues... »

(Cadre européen commun de référence, cité par M.Kevran, IUFM Orléans-Tours, mars) 2004

b)La narration d'histoires ou *Storytelling*

D'après Juan J. Zaro et Sagrario Salaberi, (*Storytelling, Handbook for the English Classroom, Introduction*): *« La place de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères est de plus en plus importante. Les contenus et les activités qui dérivent d'un texte littéraire sont une source inépuisable pour l'imagination et la motivation des apprenants ; d'emblée, les histoires créent du sens dans la langue étudiée. »*

Au cycle 1, vers quatre ans, le très jeune enfant est en général capable de raconter une histoire par bribes, sautant du coq à l'âne et oubliant des points essentiels du récit. Mais progressivement, au cycle 2, l'enfant de cinq à six ans apprend à structurer ce qu'il raconte, établissant des liens de cause à effet entre les différents événements, reconnaissant même certaines caractéristiques universelles du récit : les notions de temps et d'espace, l'intrigue principale et son évolution depuis la situation initiale jusqu'à la situation finale.

Ainsi, s'il est très important de raconter des histoires aux tout-petits dans leur langue maternelle, il en va de même pour l'acquisition d'une langue étrangère : c'est en écoutant ces histoires qu'ils développent leurs capacités à les restituer en se les appropriant, preuve qu'ils ont compris et qu'ils y ont pris du plaisir.

Mais d'un point de vue linguistique, la seule compréhension n'est pas une fin en soi ; bien d'autres aspects nous intéressent dans la narration d'histoires :

- *le développement des capacités d'écoute*
- *l'acquisition de nouveau lexique*

- *le développement des compétences littéraires de l'enfant*
- *l'aspect communicatif de la narration d'histoires*
- *la motivation*
- *la stimulation de la créativité et de l'imagination*

Dans les nouveaux programmes, on met l'accent sur le lexique, les structures et les activités qui sont les plus proches des besoins et des centres d'intérêts des jeunes enfants ; parallèlement, on encourage toutes les situations de communication authentique au sein de la classe (rituels, date, météo, salutations, vocabulaire de tous les jours pour la vie de classe : consignes, encouragements, etc.). Cette approche induit tout naturellement l'utilisation de supports et de ressources adaptés : jeux, histoires, projets bâtis sur des activités de production orale ou picturale plutôt que sur la seule imitation d'un modèle. Ces activités de production viennent peu à peu au centre des apprentissages, dans le but de stimuler l'intérêt des élèves pour une communication réelle, qui les aidera à s'approprier la langue.

Pour les plus jeunes, la narration d'histoires présente de nombreux énoncés simplifiés et répétitifs, proches des chants et comptines qui leur sont familiers ; associés aux dessins et illustrations toujours présents dans les albums, ces énoncés sont facilement compréhensibles même dans une langue étrangère. La langue des histoires enfantines se prête à la scansion, à la répétition et à l'imitation (rythme, rimes, onomatopées, intonation) ce qui s'avère très utile par la suite dans la phase de production orale. On l'a vu, les aides visuelles, le mime, le geste et même la référence aux histoires déjà connues par les enfants contribuent à la compréhension du texte.

- Mon expérience actuelle, au CP

J'expérimente ces techniques de narration d'histoires dans un CP cette année, en étroite collaboration avec le maître de la classe. Ensemble, nous choisissons les thèmes, les albums que je vais lire aux enfants. Je m'efforce de m'en tenir strictement à la narration, au travail autour du livre, tandis que l'enseignant complète et même anticipe mes séances en apprenant aux enfants le lexique nécessaire à la compréhension de l'histoire. Ainsi, nous avons déjà présenté *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ?* ainsi que *Where is Spot ?* et les enfants connaissent très bien les couleurs, les animaux et les prépositions de lieu. L'expérience est en cours et il est trop tôt pour en tirer des conclusions mais je pense que plus les enfants sont jeunes, plus ils ont besoin de réactiver leurs acquis très régulièrement pour ne pas les oublier, que ce soit en ELV ou dans d'autres domaines. D'où le choix d'un CP où le maître est suffisamment compétent en anglais pour assurer ce rebrassage régulier du lexique,

en complément de mes interventions de 30 minutes, 1 fois par semaine. Nous avons là, en théorie, plusieurs facteurs favorisant l'apprentissage, en conformité avec les nouveaux programmes :

« *Le volume horaire consacré à ce domaine se décompose d'une part en des séances courtes conduites par le maître pour un total d'une heure hebdomadaire et d'autre part en activités prolongeant ces séances.(...) Les compétences de certains enseignants ou d'intervenants spécialisés (médiateurs bilingues, par exemple), peuvent être mis à profit... »*

D'où l'idée de cette complémentarité maître de la classe/ AL.

- *Tell it Again ! (Raconte-la encore!)*

La référence actuelle, en matière de narration d'histoires, est certainement Gail Ellis dont le livre: *Tell it Again!* réactualise toutes les connaissances dans ce domaine et propose une méthodologie détaillée, une sélection d'histoires et tout le matériel photo copiable nécessaire à leur utilisation en classe. J'ai moi-même suivi un stage sur ce thème avec Gail Ellis au début des années 90, à la suite duquel j'ai pu exploiter de nombreux albums avec mes élèves, du CM2 à la maternelle ; citons entre autres grands classiques :

- *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ?, The Very Hungry Caterpillar, From Head To Toe, I Can Do It...* (E.Carle) ;
- *Meg and Mog, Meg's Eggs...* (H.Nicoll&J.Pienkowski),
- *Winnie The Witch*, (K.Paul & V.Thomas) ...

Plusieurs de ces albums existent en version vidéo, ce qui permet un travail particulièrement adapté aux enfants non-lecteurs du cycle 2 (mais pas seulement).

c) Utilisation de la vidéo au cycle 2

« *La vidéo et la télévision font partie de l'univers des enfants, on peut donc s'en servir comme support et outil pour l'enseignement des langues dès la maternelle. Bien sûr, il faut faire la différence entre regarder passivement la télé et être actif devant une vidéo pendant la leçon d'anglais, où l'enseignant stimule l'écoute et l'interactivité en proposant des tâches variées et adaptées au support audio-visuel choisi.* » (Sarah Phillips, *Young Learners*)

La vidéo offre un contexte idéal pour présenter le vocabulaire nouveau, les structures et les différentes fonctions langagières tout en stimulant la prise de parole. Elle peut également se révéler précieuse quand on travaille sur un thème donné. En combinant le langage parlé et les images, la vidéo reflète la réalité. Les images aident les enfants à comprendre une situation et le langage qui y est associé. Par exemple, des débutants entendant pour la première fois

« *Come here* » sur une cassette audio auront peu de chance d'en saisir le sens, alors qu'associé au geste et à l'action sur une vidéo cet ordre simple sera immédiatement compris. C'est cet aspect que l'on doit privilégier quand on prévoit des activités autour de la vidéo.

Il est en effet nécessaire de préparer une leçon basée sur la vidéo comme n'importe quelle leçon, en se fixant des objectifs clairs et précis : par exemple, présenter du nouveau lexique ou étayer une structure vue précédemment dans une histoire ou une séquence de manuel.

- Exemples d'activités :

Outre le premier visionnage, qui donne en principe envie aux enfants de s'intéresser à la vidéo et de se familiariser avec l'histoire, on peut proposer toutes sortes d'activités :

- exercices de compréhension détaillée, permettant de « faire du sens » à partir des images et du son ;
- tâches langagières, pour attirer l'attention des enfants sur un aspect de la langue, par exemple une structure, une fonction ou même des schémas intonatifs ;
- tâches de réinvestissement : on peut les proposer juste après le visionnage ou lors d'une séance suivante.

Vidéos à exploiter (par exemple): *Pingu*, *The Very Hungry Caterpillar*, *Wallace & Gromit (The Wrong Trousers)*, *Wizadora*, *Muzzy in Gondoland*, *Muzzy Comes Back*, *Winnie the Witch*, *Short Stories (Cartoons in English with English subtitles)* etc.

Pour en finir avec ce très rapide tour d'horizon des ouvrages didactiques et pédagogiques les plus récents, pouvant intéresser le cycle 2, citons L'anglais à l'école de Mary Slattery & Jane Willis (en français). « *Un manuel d'activités & du langage de classe* » qui fait le point sur toutes les techniques que nous venons d'évoquer. En guise de conclusion à cette partie, rappelons avec les auteurs comment les enfants de moins de 7 ans environ apprennent l'anglais:

« *Si vous enseignez une seconde langue à des enfants de moins de 7 ans, souvenez-vous que les très jeunes apprenants :*

- *Acquièrent par l'écoute et par l'exposition à beaucoup d'anglais, d'une façon très semblable à la façon dont ils ont acquis leur première langue. (c'est moi qui souligne)*
- *Apprennent en faisant et en jouant ; ils n'ont pas conscience de faire l'effort d'apprendre les mots ou des énoncés ; pour eux ceci est accessoire.*
- *Aiment jouer avec les sons de la langue, imiter et produire des bruits bizarres. Amusez-vous donc à jouer avec les mots ou les énoncés, par exemple en les chantant et en exagérant votre expression.*

- *Ne sont pas capables d'organiser leur apprentissage. Souvent ils ne réaliseront même pas qu'ils sont entrain d'apprendre une langue étrangère. Ils ne le perçoivent que comme un moment d'amusement !*
- *Ne savent sans doute pas encore lire ni écrire dans leur langue maternelle ; il est donc important de rebrasser les mots nouveaux et les expressions dans la conversation et les jeux.*
- *Leurs compétences grammaticales se développeront progressivement d'elles-mêmes, à condition qu'ils entendent beaucoup d'anglais et apprennent à comprendre de nombreux mots et énoncés. » (L'anglais à l'école, p.16)*

On ne peut qu'adhérer à ces propositions, tout veillant à ne pas considérer le jeu comme une finalité en soi mais comme vecteur d'apprentissage ; nous l'avons vu en première partie avec l'intervention d'Elisabeth Bautier . Celle-ci nous met en garde dans son article : « Ambiguïtés et malentendus au risque des difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires » (dans Fenêtre sur cours, p.61) :

« Certains enseignants ont tendance à valoriser la participation des élèves. Mais faut-il valoriser la participation ou le contenu de la participation ? la réalisation des tâches ou les acquis durant cette réalisation ? (...) Ce qui n'est pas simple pour les enseignants c'est justement de savoir quelle mission on donne à l'école maternelle. »

En donnant la parole à quelques maîtres de cycle 2, je tenterai dans une dernière partie, de mieux définir cette mission à travers l'exemple de l'ELV au cycle 2.

B) Spécificités de L'ELV au cycle 2 : que disent les enseignants ?

A ce point de ma réflexion, je m'interroge encore sur les perspectives d'une généralisation de l'ELV au cycle 2, à commencer par le CE1 à la rentrée 2005 comme la loi d'orientation le prévoit..

Certains enseignants ont pris les devants, et déjà, « font » de l'anglais avec leurs élèves de cycle 2. J'ai souhaité rassembler quelques données les concernant en effectuant un mini-sondage.

a) Méthodologie et protocole

Afin de recueillir les informations nécessaires, j'ai établi un court questionnaire destiné à toutes les personnes intervenant en ELV au cycle 2. Avec l'aide de l'IAI de ma circonscription, nous l'avons envoyé par courrier électronique à toutes les écoles du département. J'ai appris à cette occasion qu'il y a une procédure à respecter, même pour une recherche personnelle dans le cadre d'un mémoire : il aurait fallu demander l'autorisation de Monsieur l'Inspecteur d'Académie, ce que nous ignorions.

Mon objectif était simplement d'établir un profil type de l'enseignant d'anglais au cycle 2, de sa classe et de ses conceptions concernant les enjeux et les spécificités de cette discipline.

Les questions étaient de trois ordres :

- Questions portant sur le statut de l'enseignant, le niveau de classe (1 et 2)
- Questions sur les pratiques et les modalités d'enseignement (3 à 8)
- Questions sur les conceptions de l'enseignant (9 et 10)

Le questionnaire était accompagné du courrier suivant :

« A l'attention de toutes les personnes assurant un enseignement régulier de l'anglais au cycle 2.

Dans le cadre d'un travail de recherche, je vous adresse ce questionnaire à remplir en quelques minutes par les enseignants et/ou intervenants en anglais au cycle 2.

Veillez retourner le questionnaire, même si personne n'enseigne l'anglais dans votre école, avec la mention : « Pas d'anglais au cycle 2 ».

D'avance, merci de votre précieuse collaboration. »

b) Le questionnaire

Questionnaire ELV/Anglais cycle 2

1 - Vous enseignez l'anglais en : GS - CP - CE1
Enseignez-vous aussi cette langue en cycle 3 ? oui non

2 - Vous êtes : Instit ou P.E. Intervenant(e) extérieur(e) I.A Mairie
Autre (précisez)

3 - Vous intervenez :
 Dans votre classe Dans la classe d'un(e) collègue par échanges de services
 Dans plusieurs classes Dans plusieurs écoles

4 - Avez-vous rédigé un projet d'enseignement de l'anglais ? oui non

5 - Avez-vous établi : des progressions ? oui non des programmations ? oui non
En liaison avec l'enseignant de la classe ? (si ce n'est pas vous) oui non

6 - A quelle fréquence enseignez-vous l'anglais (dans une même classe)?
- tous les jours un petit peu deux ou trois fois par semaine
- une fois par semaine cela varie d'une semaine à l'autre

7 - Prenez-vous : la classe entière ou des 1/2 groupes ?

8 - Quels supports utilisez-vous ?

- des chansons et des comptines	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- des images type flashcards	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- un manuel adapté à l'âge des élèves	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- un fichier ou des photocopies	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- des albums authentiques	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- des cassettes audio ou CDS	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- des objets (jouets, marionnettes,...)	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- des vidéos	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- des CD Roms	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais
- autres (préciser)	<input type="checkbox"/> Toujours	-	<input type="checkbox"/> Souvent	-	<input type="checkbox"/> Parfois	-	<input type="checkbox"/> Jamais

9 - Choisissez les 3 propositions qui vous correspondent le mieux parmi les suivantes :

- Au cycle 2, il s'agit surtout de sensibiliser les élèves aux sonorités de l'anglais.
- Les élèves de cycle 2 apprennent vite mais oublient facilement entre 2 séances.
- On ne peut pas enseigner l'anglais en grand groupe (classe entière) au cycle 2.
- Il n'y a pas de programme pour l'ELV au cycle 2, donc je fais ce qui me plaît.
- Le plus difficile, c'est de maintenir l'attention des enfants au-delà de 15/20 min
- Les enfants répètent des énoncés mais n'apprennent pas vraiment à communiquer.
- J'adapte les programmes du cycle 3 à l'âge de mes élèves.
- Je raconte des histoires à partir d'albums authentiques, c'est plus intéressant.
- Je m'efforce de ne pas utiliser le français pendant la séance d'anglais

10 - Enfin, quels sont selon vous les enjeux et spécificités de l'ELV au cycle 2 par rapport au cycle 3 ?

.....
.....
.....
.....
.....

c) Bilan de l'enquête

Sur un total de 600 écoles environ qui ont pu recevoir le mail, j'ai reçu 85 réponses : un nombre très insuffisant d'un point de vue statistique, pour établir des graphiques ou tableaux, mais tel n'était pas mon objectif. On peut penser que la majorité des écoles n'ont pas répondu parce qu'elles n'étaient pas concernées, malgré ma demande de retourner le questionnaire vierge dans ce cas.

Sur les 85 réponses, 25 questionnaires étaient renseignés, soit 30%.

Il est intéressant de noter que les réponses viennent massivement d'écoles rurales à petits effectifs voire à classe unique. Est-ce parce que les directeurs qui reçoivent les mails sont directement concernés par l'ELV dans leur classe et ont rempli eux-mêmes le questionnaire ? Il est un fait que j'ai reçu très peu de réponses des écoles de Montpellier ou de Béziers où l'on sait pourtant qu'il existe des expériences d'initiation à l'anglais au cycle 2 ; est-ce par manque de temps ? (un seul directeur a préféré protester contre cette « énième enquête administrative » ... qui n'en était pas une, que de répondre aux questions). Est-ce par perte de l'information, dans les grandes écoles où le personnel est nombreux ? Quoi qu'il en soit, j'ai été reconnaissante à ceux qui avaient pris le temps de cocher ces quelques cases et même de rédiger leur réponse à la question 10 (question ouverte), pour alimenter ma recherche. On trouvera en annexe une dizaine de documents complétés, à titre d'exemples.

- Profil type de l'enseignant d'anglais au cycle 2

En fonction des 25 réponses exploitables, on peut voir se dessiner un portrait type de cet enseignant (j'utilise ici le terme de « maître » ou d'« enseignant » au sens général du terme, donc neutre, puisque le questionnaire ne tient pas compte du sexe).

Seulement 4 ont un poste en maternelle (GS) et tous les autres en élémentaire (CP ou CE 1) ou en classe unique de cycle 2. Notre enseignant exerce donc plutôt en élémentaire, et dans sa propre classe. De ce fait, il n'a pas eu besoin de rédiger un projet pour l'ELV mais il a généralement établi une programmation, plus rarement une progression en anglais.

La fréquence des séances d'anglais est de 2 par semaine en moyenne, ce qui correspond aux directives officielles. Pour des raisons matérielles évidentes, l'instituteur ou P.E. prend sa classe entière (seuls 2 intervenants extérieurs peuvent se permettre de dédoubler).

- Analyse des choix pédagogiques

Les supports préférés sont le plus souvent des cassettes audio ou CDS avec dialogues et saynètes enregistrés, des flashcards et des chansons. Plus rarement, notre enseignant utilise des objets (marionnettes, jouets, affiches...) et presque jamais de fichiers, photocopies ou

albums authentiques. Les manuels scolaires, vidéos et CD Roms sont presque totalement ignorés. Est-ce parce que ces supports échappent davantage au contrôle du maître ? Se sent-il dépossédé des contenus et du rythme d'apprentissage de ses élèves ? Le fait est qu'il préfère une cassette audio qu'il peut arrêter quand bon lui semble à un CD Rom que l'élève va explorer en autonomie et à son propre rythme ; il en va de même pour les flashcards, images fixes servant à engranger du lexique, préférées à des albums authentiques aux contenus narratifs infiniment plus riches et créatifs. Pour ce qui est de la vidéo, ne constate-t-on pas le même phénomène dans d'autres disciplines telles que la géographie ou les sciences expérimentales, voire l'enseignement artistique ? Beaucoup de maîtres restent réticents à exploiter ce fabuleux outil d'apprentissage ; certes, l'attention de l'élève se déplace sur l'image et le son et cela modifie le rôle frontal traditionnel de l'enseignant : de détenteur unique du savoir, il devient alors médiateur dans le processus autonome de l'apprenant.

- Analyse des priorités

A la question 9, concernant les trois propositions qui lui correspondent le mieux, notre enseignant choisit très majoritairement les réponses 1, 9 et 8, soit par ordre de préférence:

- 1 : *Au cycle 2, il s'agit surtout de sensibiliser les élèves aux sonorités de l'anglais.*

- 9 : *Je m'efforce de ne pas utiliser le français pendant la séance d'anglais.*

- 8 : *Je raconte des histoires à partir d'albums authentiques, c'est plus intéressant.*

L'apparente contradiction de cette dernière proposition avec ce qui précède (seulement 5 enseignants affirment utiliser « toujours » ou « souvent » des albums authentiques, alors que presque la moitié d'entre eux classent la proposition 8 dans les trois premières...), fait sans doute apparaître un déficit de cadrage concernant les différentes techniques et supports pour l'ELV : les enseignants aimeraient utiliser plus souvent des albums authentiques et sont conscients de leur intérêt, mais ne savent pas toujours comment les exploiter.

Quant aux deux premières propositions, elles sont moins surprenantes et correspondent aux caractéristiques d'une initiation à l'anglais qui, au cycle 2, n'a pas encore le statut d'un véritable enseignement : sensibiliser les élèves aux sonorités de la langue et s'efforcer de ne pas utiliser le français pendant les séances.

A la dernière question, dite « ouverte », notre enseignant-type confirme son souci d'habituer *le plus tôt possible* les élèves aux sonorités de la langue, en favorisant l'écoute et la prononciation (d'où, l'utilisation massive des cassettes audio). Certains évoquent également la *découverte d'autres cultures*, qui n'apparaît pas dans le reste du questionnaire. Un seul maître parle « *d'acquérir du lexique et quelques structures* », ce qui sous-entend un début

d'apprentissage. Mais la majorité évoque surtout une *activité ludique*, liée au *plaisir d'apprendre* une langue étrangère, comme si c'était le privilège de l'ELV, même au cycle 2.

On le voit, pour notre enseignant, l'anglais représente une activité sans grandes contraintes, sans véritables objectifs, une sensibilisation ludique plus qu'un apprentissage raisonné. S'agissant pour l'instant d'une initiation basée sur le volontariat, ces choix pédagogiques et les priorités exprimées sont tout à fait légitimes et témoignent d'un réel intérêt pour l'ELV.

Pourtant, dans la perspective d'une généralisation, il semble nécessaire de renforcer la formation et l'information de tous les maîtres de cycle 2, qui vont avoir la lourde tâche de construire les bases d'un apprentissage poursuivi au cycle 3, puis au Collège et au Lycée.

«(...) L'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences du programme nécessite que les contenus introduits pendant le cycle 2 soient systématiquement consolidés et réactivés au cours du cycle 3, en tenant compte notamment du rythme différent de leur appropriation pour la compréhension et pour l'expression. La répartition des matériaux linguistiques entre les deux cycles correspond à une nécessaire hiérarchisation dans leur ordre d'introduction pour les activités conduites avec les élèves. » (Annexe au Programme des Langues étrangères et Régionales à l'école Primaire, B.O. hors série n°4 du 29 août 2002, p.58)

CONCLUSION

Pour valider ma première hypothèse, le texte officiel ci-dessus pourrait s'appliquer aux autres domaines de compétences et de connaissances du cycle 2. On l'a vu dans les réponses au questionnaire, mais aussi dans les différents projets et expériences évoqués dans ce mémoire : *les enjeux de l'ELV au cycle 2 ne diffèrent pas fondamentalement de ceux du cycle 3*. Ce sont des enjeux d'ordre institutionnel (les nouveaux programmes), pédagogique (choix des méthodes et des supports...), psycholinguistique (processus d'acquisition, bilinguisme...) et culturel (ouverture sur le monde...).

Selon ma seconde hypothèse, *les spécificités de cet enseignement se retrouvent dans les autres disciplines, au cycle 2* : acquisition, mémorisation, réactivation, fréquence, durée des séances, place de l'oral et de l'écrit, place du jeu... Nous avons vu que des techniques telles que la narration d'histoires, l'utilisation d'albums authentiques ou de la vidéo gagneraient à être développées puisqu'elles font déjà leurs preuves en français dans d'autres domaines comme la littérature, notamment. En motricité, on utilise le corps dans les processus d'apprentissages (spatialisation, latéralisation...) et l'ELV y fait aussi appel lors des activités de TPR (*Total Physical Response*, implication totale du corps).

« (...)Ce qui est vrai de l'idiome maternel l'est aussi de la deuxième langue. L'enfant apprendra plus aisément les mots que cette dernière utilise pour désigner les parties du corps

et les notions qui lui sont reliées, si l'on donne la place qu'ils méritent, de par leur rendement pédagogique, aux jeux, sportifs ou autres, où le corps est l'objet d'une permanente sollicitation. L'éducation bilingue précoce doit donc, comme d'autres matières, mettre au service de l'enfant lui-même la place essentielle que le corps occupe dans l'économie de la vie enfantine. » (Claude HAGEGE, L'enfant aux deux langues, p.104)

Cet aspect ludique de l'ELV, souligné par tous les pédagogues et didacticiens, ne devrait-il pas se retrouver dans d'autres domaines du cycle 2 ? Mathématiques, maîtrise du langage et de la langue française, découverte du monde, éducation artistique ou encore EPS...

« Le recours au jeu dans l'éducation est pratiqué depuis toujours et chacun sait que les maîtres les plus créatifs savent en imaginer de fort variés et de fort efficaces (...) Cela, de nouveau, s'applique autant à LVI qu'à L.M. (langue maternelle). Il ne saurait y avoir désir de communication dans une langue nouvelle sans participation à des dispositions d'objets et de notions, c'est-à-dire sans insertion au sein d'un groupe social. Or le jeu tient ici une place essentielle, car il est pour l'enfant un moteur d'intégration au groupe, donc de partage. Mieux encore, c'est à travers le jeu que se construit le sens, comme élaboration solidaire et collective des contenus correspondant à chaque forme linguistique. » (HAGEGE, p.105)

On le voit, c'est dans le Vivre Ensemble que l'ELV prend toute sa dimension éducative et sociale, dès l'Ecole Maternelle. En apprenant une autre langue, d'autres coutumes, l'enfant s'identifie au groupe dans la construction d'une culture commune à sa classe, parfois distincte de celle de la famille si elle est elle-même d'origine étrangère. L'ELV, en intégrant les notions d'altérité et de pluralité linguistiques et culturelles, contribue au Vivre Ensemble.

Ayant validé mes deux premières affirmations, je peux donc confirmer la dernière hypothèse qui en découle, logiquement : *la question qui se pose n'est pas tant celle du cycle, mais plutôt celle de l'efficacité de l'ELV et de sa continuité dans le cursus scolaire, de la Maternelle au Lycée.*

En effet, l'intérêt de démarrer le plus tôt possible l'apprentissage d'une langue étrangère au cycle 2 semble désormais reconnu par tous les acteurs de l'Education Nationale : les nouveaux programmes en sont la preuve. Quel seront les effets de cette généralisation au CE1, puis on l'espère au CP et en Grande Section comme cela était initialement prévu ? Quels moyens vont être mis en place pour assurer la formation initiale et continue des enseignants de cycle 2 en ELV ? Pour développer l'utilisation des nouvelles techniques et assurer leur diffusion ? Enfin, saura-t-on garantir le suivi et la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité de nos élèves ?

A mon sens, la langue et la culture française n'ont d'avenir qu'à travers la connaissance par le plus grand nombre d'entre nous, d'autres langues et d'autres cultures du monde, y compris et à commencer par celles qui le dominent.

Table des Annexes

- Annexe 1 : Projet pédagogique GS à St Jean de Védas
- Annexe 2 : Projet pédagogique trilingue à Villeneuve lès Maguelone
- Annexe 3 : Exemples de questionnaires complétés
- Annexe 4 : Vidéo « Paroles d'enfants » à Tressan (5 min 30')
- Annexe 5 : Bibliographie

Annexe 1

Projet pédagogique G.S à St Jean de Védas

Projet pédagogique trilingue à Villeneuve lès Maguelone

Annexe 3

Exemples de questionnaires complétés

Document vidéo : « Paroles d'enfants à Tressan »

Roland GISPERT et Violaine GAZAIX (janvier 2005) : propos d'enfants filmés dans une classe de cycle 2 après une séance d'anglais.

n.b. : Ce document, d'une durée de 5 min 30, sera projeté devant le jury lors de la soutenance.

Bibliographie

- Textes officiels :

Conseil de l'Europe, *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (Le Portfolio)*(2000), Strasbourg : Division des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, Didier, Paris.

BOEN hors-série n°1 du 14 février 2002

BOEN hors-série n°4 du 29 août 2002

Direction de l'évaluation et de la prospective, Sous-direction de l'évaluation, Bureau de l'évaluation des élèves et des étudiants, *Evaluation bilan fin d'école* (2004), Ministère de l'Education Nationale.

- Ouvrages en langue française :

HAGEGE Claude (1996) : *L'enfant aux deux langues*, Paris, Editions Odile Jacob

CHAUVEL C&D, CHAMPAGNE D (2003) : *Initiation à l'anglais au cycle 2, GS - CP*, Paris, Editions RETZ

SLATTERY M & WILLIS J. (2004): *L'anglais à l'école*, Oxford, Editions OUP

- Ouvrages en langue anglaise:

ZARO JJ & SALABERI S (1995) : *Storytelling*, Editions Macmillan Heinemann Handbooks for the English Classroom (introduction)

GERNGROSS G, PUCHTA H & FEUNTEUN A (2000) *Join In*, Cambridge, Editions Cambridge University Press

WEBSTER D & WORRAL A (2001) *Pingu Loves English*, Harlow, Editions Longman

ELLIS G & BREWSTER J (2002) : *Tell it Again ! The New Storytelling Handbook For Primary Teachers*, Harlow, Editions Penguin English Photocopiables, Pearson Ed.

REILLY V & WARD S (2003): *Very Young Learners*, Oxford, Editions OUP, Collection "Resource Books for Teachers"

- Articles et compte-rendus de conférences

LENOIR Pascal (octobre 1999) : « L'émergence progressive des langues vivantes en tant que discipline scolaire en France », textes et réflexions, Académie de Nantes (document Internet)

HAGEGE Claude (2002) : « Pour un multilinguisme précoce », Entretiens Nathan, Paris

KEVRAN Martine (mars 2004) : « Pour une éducation aux langues à l'école primaire », conférence IUFM Orléans-TOURS (document Internet)

BEAUTIER Elisabeth (novembre 2004) « L'école maternelle : ambiguïtés et malentendus au risque des difficultés d'apprentissage des élèves de milieux populaires », entretien dans *Fenêtre sur cours* du 15/11/2004, Paris, pp 60-61

CLAPERA Miguel (décembre 2004) : « Quelle politique éducative pour les LVE à l'école élémentaire ? », textes et réflexions, Académie de Nantes (document Internet)