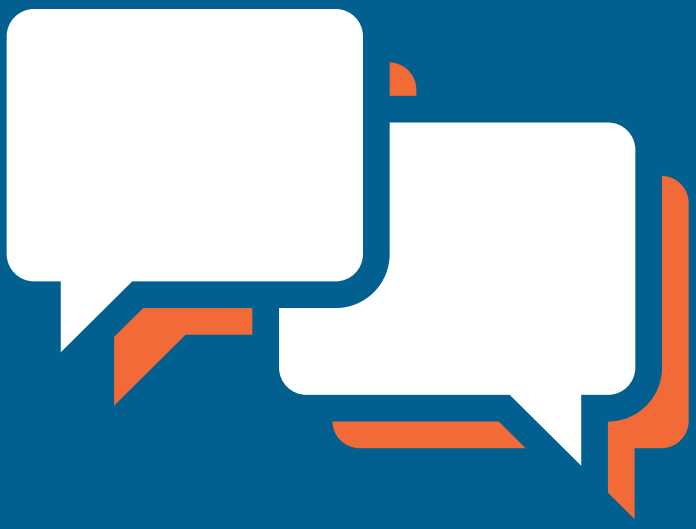
CYCLES 2 3

GUIDE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Oser les langues vivantes étrangères à l'école



POUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Un guide pratique à l'attention des professeurs des écoles

Une des recommandations du rapport *Pour une meilleure maîtrise des langues étrangères, oser dire le nouveau monde*, rendu public en Septembre 2018, était de produire, à l'attention des professeurs du premier degré, des ressources didactiques et pédagogiques au plus près de leurs besoins et directement opérationnelles dans la classe. C'est l'ambition de ce guide.

Son principal objectif est d'aider les professeurs à concevoir et pratiquer un enseignement de langues vivantes régulier, motivant et efficace, en s'appuyant à la fois sur des bases théoriques solides et sur des exemples de mise en œuvre décrits de façon très détaillée. Plutôt que d'un manuel à suivre pas à pas, il s'agit là d'un outil méthodologique destiné à expliciter les enjeux de la discipline et à donner des repères qui aident le professeur à construire des séquences d'enseignement. Il s'adresse au professeur débutant dans cet enseignement comme au plus aguerri et ce n'est pas là le moindre des défis qu'il cherche à relever.

La première partie de ce document pose les éléments du cadre conceptuel que le professeur pourra s'approprier pour asseoir sa pratique sur un socle solide. Il rappelle les attendus définis par les textes règlementaires qui régissent cet enseignement et s'appuie sur les apports de la recherche pour prodiguer des conseils très concrets de mise en œuvre en classe. Le professeur trouvera dans ces pages des éléments de réponse à des questions telles que : qu'est-ce que le Cadre européen commun de références en langues (CECRL) ? Qu'est ce exactement que le niveau A1 attendu en fin d'école primaire ? Comment aborder la grammaire et le lexique ? Pourquoi donner la priorité à l'oral ? Quand et comment aborder l'écrit ?

Les exemples de mise en œuvre qui constituent la seconde partie sont déclinés dans quatre langues vivantes : allemand, anglais, espagnol et italien. Ils suivent un schéma commun qui consiste à montrer comment un parcours cohérent en langue peut être construit de l'école à l'arrivée au collège. Ces progressions s'appuient sur les programmes des cycles 2 et 3, s'articulent autour des activités langagières de l'oral principalement et des thématiques culturelles de la langue étudiée. Elles sont adossées aux niveaux du CECRL visés pour chaque niveau et chaque cycle. Les exemples, bien que distincts par leurs contenus et leurs objectifs linguistiques et culturels, mettent en évidence un certain nombre d'étapes clés communes à toute séance de langue. Ils pointent pour le professeur un certain nombre de repères qui l'aideront à construire ensuite ses propres séquences.

Le caractère très opérationnel de ce guide est renforcé par des fiches pratiques ciblées sur quelques aspects clés de l'enseignement des langues qui sont au cœur des interrogations des professeurs des écoles : les rituels de classe, l'apprentissage du lexique, les étapes de la conception d'une séquence.

Ce guide a été conçu par un groupe d'experts composé de professeurs et d'inspecteurs du premier et du second degré qui ont travaillé en étroite collaboration avec une universitaire spécialiste de la didactique des langues.

SOMMAIRE

Un guide pratique à l'attention des professeurs des écoles 1

Cadrage didactique 4

Que signifie apprendre une langue à l'école ? 4
L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères 4
Le cadre 4
Et le niveau en langue des professeurs ? 5
Est-ce vrai qu'il est plus facile d'apprendre une langue étrangère quand on est un enfant ? 6
Apprendre une langue pour communiquer ? Communiquer pour apprendre une langue ? 6
La progressivité de l'enseignement et de l'apprentissage 7
Les conditions favorables aux apprentissages 7
L'enseignement et l'apprentissage de la langue 8
Comment étudier la grammaire ? 8
Quelle place donner à la phonologie ? 10
Comment fixer et enrichir le lexique ? 12
Pourquoi privilégier l'oral à l'école ? 13
La compréhension de l'oral : que peuvent entendre/comprendre les élèves ? 14
La production orale : parler, mais pour quoi faire ? 16
L'interaction orale : interagir, échanger, discuter… oui, mais comment ? 16
L'organisation sociale des apprentissages 18
Quelle place pour l'écrit ? 18
Comment garder trace des apprentissages ? 19
Un apprentissage en classe et… une pratique hors les murs 20
L'évaluation 20
Les approches plurielles des langues et des cultures 21
La compétence interculturelle 21
Le plurilinguisme 22

Fiche méthodologique 24

Construire une progression 24
Bâtir une séquence 24
Choisir les ressources et les organiser les supports de cours 25

Des rituels adaptés aux situations d'apprentissage 26

Cycle 2 26
Éléments de progressivité 27
Cycle 3 27
Rituels facilitant la transition 27
Rituels marquant le passage 27
Rituels sociaux 28
Rituels en lien direct avec les objectifs d'apprentissage 28
Exemples de rituels de passage 28

Fiche méthodologique pour l'apprentissage du lexique 29

Quels mots ? 29
Combien de mots ? 30
Comment présenter le lexique et favoriser l'apprentissage ? 30
Les étapes de l'apprentissage 30
Activités de fixation 32
La trace écrite 33
La réflexion sur la langue 34
Le transfert 35

Bibliographie 36

Auteurs 38

Coordination de publication 38
Préambule 38
Coordination du guide 38
Équipe de rédacteurs 38

Cadrage didactique

Que signifie apprendre une langue à l'école ?

Depuis 2013, l'enseignement de langue vivante est obligatoire dès le CP à raison de 54 heures par année scolaire (1 h 30 de durée hebdomadaire moyenne[1]), soit 270 heures sur l'ensemble du cursus de l'école élémentaire. L'apprentissage d'une langue étrangère se poursuit au collège et celui d'une deuxième commence en 5e. L'instruction obligatoire, qui débute dès l'âge de trois ans, donne également lieu à un éveil aux langues étrangères à l'école maternelle[2].

À l'école élémentaire, il s'agit donc pour le professeur de proposer des activités qui construisent des apprentissages, en leur donnant du sens et en créant les conditions pour que les élèves prennent goût à communiquer dans une langue étrangère, grâce à une approche adaptée à leur âge et au contexte scolaire. Les processus sont en effet différents de ceux qui sont à l'œuvre lorsqu'on apprend sa langue maternelle. L'apprentissage d'une langue étrangère repose sur des phénomènes parfois spécifiques, dont il faut avoir conscience pour mieux les appréhender. L'objectif de ce guide, qui se fonde sur les apports de la recherche en didactique des langues, est de les présenter de manière concrète et directement applicable par les professeurs des écoles.

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères

Le cadre

L'enseignement-apprentissage des langues vivantes en France s'appuie sur les programmes nationaux. Le Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, définit les programmes d'enseignement de langues vivantes de l'école élémentaire et du collège entrés en vigueur à la rentrée 2016, et précise que : « Les attendus en fin de cycle 3, incluant désormais la classe de sixième, sont le niveau A1 pour tous les élèves dans les cinq activités langagières et le niveau A2 dans au moins deux activités selon le profil de l'élève. »

Ces cinq activités langagières sont définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CERCL). On distingue compréhensions de l'oral et de l'écrit, expression écrite et expression orale en continu et en interaction.

Pour chaque cycle de l'école élémentaire, les niveaux de maîtrise visés sont ceux décrits dans le CECRL. Ce document de cadrage a été publié en 2001 et un volume complémentaire a été ajouté en 2018 et sont précisés de la page 18 à la page 22 du guide. Le CECRL a été rédigé, à la demande du Conseil de l'Europe, par des chercheurs qui proposent une réflexion autour de **l'apprentissage**, **l'enseignement** et **l'évaluation** des langues. Ils partent d'un certain nombre de questions générales sur la communication, questions qui ont toute leur place à l'école :

1. Arrêté du 9/11/2015, JO du 24-11-2015, BO spécial du 26/11/2015
2. Recommandations pédagogiques : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, note de service n° 2019-086 du 28-5-2019

- *Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?*
- *Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?*
- *Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?*
- *Que faire pour aider les élèves à mieux apprendre une langue ?*

Le CECRL encourage par ailleurs les professeurs à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. Pour cela, les auteurs suggèrent de se poser les questions suivantes :

- *Qui sont nos élèves et que savent-ils déjà ?*
- *Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?*
- *Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?*
- *Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?*

L'approche actionnelle est privilégiée dans l'enseignement des langues vivantes. On considère que dire ou parler, c'est produire un effet sur son environnement, c'est agir, faire ou faire faire. L'élève est en action et dans une situation d'apprentissage qui est aussi une situation de communication avec autrui, autour d'un projet ou d'une tâche, même simple, à réaliser.

La langue est un **outil** essentiel pour atteindre le but fixé, et que cet outil est à la fois **le moyen et l'objet d'apprentissage**. Dans le cadre de la réalisation d'un projet, ce dernier est centré sur le sens et c'est ce qui le rend communicatif. Ainsi, si un parent demande à son enfant d'aller acheter du pain, celui-ci devra mettre en œuvre un certain nombre de **compétences** et utiliser ses connaissances langagières et culturelles pour réaliser cette tâche, qu'on appelle également projet.

Les paragraphes suivants abordent la question des besoins linguistiques (le lexique, la grammaire, la phonologie) avant de traiter des cinq activités langagières.

Et le niveau en langue des professeurs ?

Certains professeurs sont à l'aise pour enseigner une langue étrangère, mais d'autres se sentent moins compétents ou moins légitimes. C'est la spécificité et la richesse des professeurs des écoles que d'être polyvalents. Une recherche, menée par Heather Hilton dans une classe de CP et une classe de CE2, montre que les élèves ayant un professeur de niveau moins avancé bénéficient d'un avantage au niveau de l'expression orale, car celui-ci produit une langue plus limitée et donc plus accessible aux débutants. En revanche, la langue plus riche et plus variée produite par un autre professeur favorise de meilleures performances en compréhension. La mise en œuvre de l'enseignement d'une langue étrangère repose ainsi sur une double compétence, langagière et didactique. C'est le niveau de maîtrise du professeur dans la langue concernée ainsi que ses notions de didactique des langues qui entrent en jeu et un bon équilibre entre les deux est sans doute préférable.

Le recours aux outils numériques est susceptible de permettre aux professeurs de se préparer de manière satisfaisante pour enseigner les langues étrangères. Car c'est bien la préparation en amont qui fait toute la différence, au niveau linguistique comme au niveau culturel.
De même, ce sont des outils utiles en classe pour diffuser des supports d'apprentissage authentiques (images et sons), c'est-à-dire issus de l'aire linguistique concernée.

Est-ce vrai qu'il est plus facile d'apprendre une langue étrangère quand on est un enfant ?

Tout dépend de quoi on parle et tout dépend de la situation. Les sciences cognitives nous apprennent que l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur les mêmes processus que ceux de la langue maternelle, en revanche c'est le contexte qui fait toute la différence. En situation d'immigration, l'enfant ou l'adulte apprenant bénéficie d'un bain linguistique important et ses compétences se développent donc rapidement. Chez l'adulte, les capacités cognitives, qui permettent l'analyse explicite de certains phénomènes, favorisent un apprentissage analytique. Le jeune âge est plus favorable à l'acquisition d'une bonne prononciation (Asher & Garcia), mais un âge plus avancé favorise l'apprentissage des aspects morphologiques et syntaxiques (Gaonac'h).

En situation d'apprentissage institutionnel, les conditions sont différentes. Les élèves utilisent une langue de communication qui leur est commune et les temps d'exposition à la langue étrangère sont circonscrits. Le rôle du professeur dans ces moments dédiés à la langue est de mettre en place des stratégies et une progressivité qui garantissent des apprentissages.

- Élaborer une progression cohérente - éduscol

Apprendre une langue pour communiquer ? Communiquer pour apprendre une langue ?

Le CECRL a mis en avant la nécessité de communiquer en langue vivante pour réaliser des actions **avec** les autres. **La dimension sociale de l'apprentissage** est devenue primordiale. Dans cette perspective, on retiendra que la communication s'effectue en **contexte**, avec une **intention** spécifique qui lui donne un **sens** (s'informer, communiquer une information, convaincre, distraire, etc.) et enfin qu'elle est **multimodale** (on parle de canal verbal, vocal ou gestuel).

« L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. », Bange, 1992, p. 54.

Par ailleurs, la communication s'appuie sur plusieurs composantes : la **linguistique** (le lexique, la grammaire, la phonologie, l'orthographe), la **socio-linguistique** (les codes sociaux de la communication) et enfin la **pragmatique** (les aspects fonctionnels, interactionnels et discursifs).

L'apprentissage d'une langue passe donc par une **mise en action**, pour réaliser un projet par exemple. Cette réalisation s'appuie alors sur la motivation, c'est-à-dire le fait d'avoir envie. La notion de plaisir est primordiale et celle-ci dépend largement du sentiment d'auto-efficacité. Selon le chercheur Albert Bandura, le fait de « se sentir capable de » est l'essence même de l'action et de la capacité à persévérer. Les recherches menées dans les classes de primaire semblent avoir ceci en commun que les élèves qui étudient les langues sont toujours très enthousiastes. Les freins qui existent parfois dans les autres disciplines sont souvent levés lors de la séance de langues, comme si le passage à une autre langue permettait de *remettre les compteurs à zéro*.

La progressivité de l'enseignement et de l'apprentissage

Lev Vygotsky parle de la **zone proximale de développement**, c'est à dire qu'il s'agit de proposer à l'élève un objet d'étude qui est à un niveau immédiatement supérieur à celui qu'il maîtrise déjà et qui permet une progression. Ce développement est facilité par l'interaction avec un adulte ou avec un pair qui propose ce que Jérôme Bruner nomme un **étayage**.

Ainsi quand on demande à l'élève : *What's your favourite ice-cream flavour?*, on peut accompagner son développement en proposant un étayage sous la forme de propositions : *Do you prefer strawberry, chocolate or vanilla?*. L'apprentissage se construit alors progressivement avec, en premier lieu, la possibilité pour l'élève de choisir parmi une liste de propositions puis, après cette phase d'entraînement, la capacité à répondre directement à la question initiale et, enfin, à exprimer ses goûts de manière spontanée : *I like strawberry ice-cream*.

L'enfant apprend ainsi avec l'aide d'une **intervention tutoriale**, celle-ci pouvant venir du professeur ou d'un autre élève.

Les conditions favorables aux apprentissages

Plaisir d'apprendre et confiance en soi

Certains facteurs sont particulièrement favorables aux apprentissages : le plaisir, la confiance en soi, le besoin, tandis que d'autres comme la peur, l'anxiété, le manque de confiance en soi sont au contraire néfastes. Le développement des travaux de groupe et la mise en action des élèves, en ateliers dirigés ou en autonomie, sont particulièrement pertinents pour l'apprentissage des langues. Le travail entre pairs permet l'expérimentation, le jeu d'essai-erreur si important chez l'enfant qui apprend sa langue maternelle et que doit pouvoir expérimenter l'élève à l'école élémentaire.

- Créer un environnement et un climat propice - éduscol

Exposition et entraînement réguliers

La périodicité de l'entraînement est également susceptible d'influer sur les apprentissages. C'est **l'exposition et la pratique régulière de la langue** qui permettent de fixer les apprentissages. Ainsi, plutôt qu'un long temps d'exposition une fois par semaine il est préférable de privilégier des activités fréquentes et plus courtes. Au cycle 2, on préfèrera des séances de 15 à 20 minutes chaque jour et au cycle 3, des séances pouvant aller jusqu'à 30 minutes. Plusieurs autres situations de classe peuvent également être exploitées pour renforcer l'exposition aux langues étrangères : certains rituels, les séances d'EPS, les séances d'éducation musicale, d'arts plastiques ou même de géographie, ou encore lors d'un projet pluridisciplinaire mené avec une autre classe par exemple.

Si une part de rituel dans la séance de langue rassure les élèves, sur leur capacité à reproduire et reconnaître des énoncés notamment, **la diversification des modalités d'apprentissage** permet à chacun de s'approprier au mieux la nouveauté : en mode tour à tour collectif, individuel, à deux ou en groupe ; en situation de réception (compréhension), de production (expression) et de réflexion sur la langue ; en séance de langue et en reprise par le croisement avec un autre domaine d'enseignement. La diversification des approches soutient l'intérêt, permet de réactiver des connaissances et sollicite des processus d'acquisition variés.

Environnement propice aux langues vivantes dans l'école et continuité du parcours de l'élève.

Les langues vivantes peuvent constituer un axe fort du projet d'école et être présentes et bien visibles dans les locaux et sur le site Web s'il existe, par les affichages réalisés dans le hall, le préau, les couloirs et les salles de classe, par un double affichage des locaux et noms ; par la présence d'albums, de livres, de CD et de jeux en langues étrangères dans la bibliothèque centre documentaire (BCD) et dans les différentes classes.

Un projet partagé par toute l'équipe enseignante renforce la cohérence de l'apprentissage en créant un continuum en langue vivante qui permettra à l'élève de construire les compétences nécessaires pour valider les attendus. Ce parcours est idéalement élaboré en conseil de cycles 2 et 3, s'inscrit dans le projet d'école et est un axe de travail du Conseil École-Collège.

« Une langue est tout un ensemble, le support de la pensée, une façon d'ordonner sa représentation du monde et un instrument de communication qui permet aux gens de s'entendre. », A. Martinet, 1998

L'objectif est que l'élève suive tout au long de sa scolarité un parcours cohérent d'apprentissage d'une langue vivante.

Cette continuité des parcours au bénéfice de l'élève résulte de choix faits et portés par les équipes : elle implique le choix de la langue étudiée dans l'école, une transmission d'informations entre professeurs d'une même école, une concertation avec les établissements en aval de l'école et avec les autorités compétentes en matière d'offre de formation en langues dans les territoires.

L'enseignement et l'apprentissage de la langue

- Ressources pour enseigner les langues vivantes aux cycles 2 et 3 - éduscol

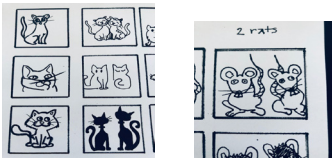
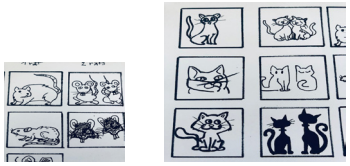
Comment étudier la grammaire ?

On estime le bain linguistique d'un locuteur natif à 70 heures par semaine. Un bébé qui apprend à parler traite la langue de manière statistique sans s'en rendre compte, c'est-à-dire qu'il repère les régularités puis les irrégularités. Ce traitement est rendu visible lorsque l'enfant sur-généralise une règle : le petit enfant qui dit « ils sontaient » pour « ils étaient » applique à un verbe irrégulier une règle qu'il a élaborée sur la base de régularités observées. C'est ce que l'on appelle l'**apprentissage incident**, c'est-à-dire qu'il n'y pas d'objectif d'apprentissage de la part de l'enfant (il peut en revanche y avoir ce type d'objectif de la part de l'adulte qui reprend ce que dit l'enfant et le corrige). Mais, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école, l'exposition est trop faible pour permettre à l'élève de mettre au point ses propres règles et comprendre seul le fonctionnement de la langue. En revanche, la maturité cognitive de l'enfant à l'école élémentaire est supérieure à celle du bébé et son réseau langagier dans sa langue maternelle est déjà très élaboré. Certaines données linguistiques vont faciliter l'acquisition de la langue étrangère, tandis que d'autres vont la parasiter. Plusieurs recherches montrent que **l'enseignement de la grammaire** permet d'acquérir plus rapidement certaines structures.

L'approche grammaticale peut être **inductive** (la règle est découverte par les élèves : ils sont invités à observer et/ou pratiquer puis émettent des hypothèses) ou **déductive** (la règle est présentée en phase initiale puis les élèves la mettent en pratique). Plusieurs recherches montrent que le choix d'une approche inductive ou déductive n'est pas réellement significatif pour l'apprentissage d'un fait grammatical, les deux étant également efficaces. En revanche, ce qui permet aux élèves d'acquérir (en réception et en production) un fait de langue est de deux ordres :

- d'une part, le fait de langue doit être anticipé et préparé par le professeur pour être présenté de façon pertinente et explicite ;
- d'autre part, de nombreuses occasions de mise en contact et de production de ce fait de langue doivent être données aux élèves : en réception, en production imitée et en production libre dans l'interaction, pour permettre un transfert dans des contextes différents.

Exemple pour l'anglais : l'élève présente ses animaux domestiques, à partir d'une fiche d'identité.

EXTRAIT DE LA FICHE D'IDENTITÉ 1	L'ÉLÈVE DIT :
	*I have got one cat and two rats*
EXTRAIT DE LA FICHE D'IDENTITÉ 2	**L'ÉLÈVE DIT :**
	*I have got one rat and two cats*

Dans cet exemple, l'objectif grammatical est la maîtrise du pluriel de certains noms communs. Dans le cas présent, il s'agit des noms dont le pluriel est régulier (ajout d'un <s>) et pour lesquels le <s> du pluriel se prononce/s/. Il s'agit donc pour le professeur d'identifier en amont les spécificités liées au pluriel des noms d'animaux :

- pluriel régulier en <s> qui se prononce /s/ : cats, rats
- pluriel régulier en <s> ou en <ies> qui se prononce /z/ : dogs, hamsters, birds, kittens, puppies
- pluriel irrégulier : mouse/mice

Ce travail de classification est établi par le professeur lors de la préparation de la séance et peut donner lieu à une réflexion de la part des élèves, sans que celle-ci soit systématique. Cela dépend de la classe dans laquelle la séquence est menée. C'est l'idée même de progressivité : au cycle 2, l'élève apprend des blocs lexicalisés et ne fait pas de manipulations ; au cycle 3, l'élève peut opérer des transferts en remplaçant les items lexicaux et en ajustant progressivement les éléments syntaxiques de la phrase.

Exemple : *The cat is under the chair*.

Transfert 1 :

- *The cat is **on** the chair*.

Modification de la préposition, pas de modification syntaxique.

Transfert 2 :

- *The cats **are** under the chair*.

Modification du nombre de chats, qui entraîne une modification morphosyntaxique du nom (<s> du pluriel qui se prononce /s/ à l'oral) et déclenche l'accord du verbe.

Transfert 3 :

- *The cats **are** under the **trees***.

Modification du nombre de chats (comme dans le transfert 2) et modification du nom dans le groupe complément (trees) qui est pluriel (ajout d'un <s> qui se prononce /z/).

Le professeur doit avoir **conscience de ces phénomènes grammaticaux** pour organiser sa progression et les présenter de manière raisonnée et organisée. Il s'agit d'aider l'élève à intégrer petit à petit les régularités et irrégularités de la langue, ainsi que les similarités (ajout d'un <s> au pluriel, accord du verbe) ou les différences avec le français (le <s> du pluriel se prononce /s/,/z/ ou /ɪz/ en anglais et il existe également des pluriels irréguliers).

La trace de cette réflexion grammaticale apparaît alors dans le coin des langues ou dans le cahier de l'élève sous la forme des classements qui ont été opérés (les singuliers et les pluriels sont par exemple placés dans la maison des sons). Néanmoins, on retiendra que ces connaissances restent **déclaratives** tant que l'élève ne s'est pas suffisamment entraîné pour que celles-ci deviennent **procédurales**, c'est-à-dire **intégrées à son système linguistique**.

Quelle place donner à la phonologie ?

La langue écrite est un système dans lequel les énoncés sont identifiables grâce à la ponctuation, tandis que les mots sont représentés par des groupes de lettres séparés par un espace. Mais à l'oral, ce sont les pauses et l'intonation qui marquent les limites des énoncés. Quant à la segmentation des mots, elle est parfois moins facilement repérable. En français, à l'école maternelle, on entend les élèves parler « des néléphants » ou « des nours », car ils n'ont pas encore isolé le nom de l'article indéfini « un ». Ces phénomènes font référence à ce que l'on appelle la grammaire de l'oral. Dans ces deux exemples (un éléphant, un ours), lorsque les phonèmes entrent en contact, la prononciation des mots s'en trouve modifiée et, pour tout apprenant d'une langue étrangère, la compréhension est alors rendue plus difficile. De la même manière, lorsque l'intonation d'un même énoncé est montante ou descendante, la signification diffère. La phonologie permet donc une sensibilisation à ces phénomènes.

La recherche en sciences cognitives et en psycholinguistique montre que l'enfant perçoit la langue dès le stade utérin. Ce sont d'abord les **intonations** qui sont perçues puis viennent le **rythme** et les **sons**. Mais en grandissant, les compétences de perception se spécialisent pour se réduire aux sons et à la prosodie des langues maternelles. Des chercheurs établissent les âges les plus propices au développement de certaines habiletés phonologiques : Guberina parle de « l'âge heureux » pour définir la période qui va jusqu'au 6 ans de l'enfant, pendant laquelle son acuité auditive est la plus fine, notamment pour percevoir les schémas intonatifs, mais également pour les reproduire. Vient ensuite « l'âge critique », entre 7 et 9 ans, pendant lequel l'enfant opère un traitement plus analytique de la langue, ce qui va limiter ses capacités à opérer une discrimination phonologique entre sa propre langue et les langues étrangères. Enfin, apparaît « l'âge fatidique », 10-11 ans selon les termes de Christelle Dodane, quand l'enfant perd une grande partie de ses habiletés perceptives dans les langues autres que la sienne. En raison de cette perte de flexibilité, la capacité à assimiler une prononciation authentique va décroître vers 12 ans, sans que les capacités à apprendre une langue étrangère en soient pour autant affectées.

« Au-delà de 10 ou 11 ans, la fossilisation des aptitudes non stimulées n'est guère réversible. En effet, vers cet âge, l'oreille, jusque-là organe normal d'audition, devient nationale. [...] Au lieu de traiter de la même façon la totalité des sons perçus en leur ouvrant un itinéraire jusqu'à l'enregistrement cérébral, l'oreille fonctionne en fait comme un filtre, n'ouvrant passage qu'à ceux que la langue maternelle connaît. [...] Le même phénomène existe chez tous les unilingues du monde à partir de 11 ans et il est une des causes principales de "l'accent étranger" », C. Hagège, 1996, p.34.

Outre ces dispositions développées durant les années de l'école primaire, le plaisir de l'imitation, ainsi que les jeux associés au plaisir de reproduire les sonorités, sont tout à fait propices à la pratique des langues étrangères. Les années de cycles 2 et 3 sont donc particulièrement favorables à la mise en place du système phonologique des langues étrangères dans le répertoire langagier de l'élève.

« Il existe chez l'enfant une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues vivantes », Hagège, 1996

La prononciation, qui allie la phonologie (les sons) et la prosodie (la musique de la langue), est essentiellement un processus imitatif. La recherche montre que les capacités d'imitation sont maximales entre l'âge de 4 et 8 ans. Alliées à la curiosité et à la spontanéité caractéristiques de l'enfant de cet âge, elles sont sources de motivation pour l'expression[3].

- AM Voise : écoute et prononciation à l'école primaire, CNESCO

Compte tenu de ces éléments, il est pertinent de s'attacher en premier lieu au travail sur la **musique de la langue**, avant les sonorités à proprement parler. Pour l'anglais, il s'agit d'entraîner les élèves à la perception et à la production des schémas intonatifs et rythmiques, c'est-à-dire l'alternance entre temps forts et temps faibles. Pour ce travail sur le rythme, il est alors intéressant d'engager le corps de l'enfant afin qu'il puisse s'exprimer pleinement.

Enfin, il convient de sensibiliser les élèves aux phonèmes spécifiques à la langue étudiée afin qu'ils prennent conscience des similarités et des différences. Par exemple, le français et l'anglais ont le même nombre de graphèmes (6 voyelles et 20 consonnes), mais le nombre de phonèmes est différent. Il y en a 36 en français, dont 16 voyelles, 18 consonnes et 3 semi-voyelles. En anglais, il y en a 44, dont 12 voyelles, 8 diphtongues et 24 consonnes. Certains phonèmes sont communs aux deux langues tandis que d'autres existent dans une langue et pas dans l'autre. Jusqu'à l'âge de 10-11 ans, les élèves sont particulièrement réceptifs à ces différences et il est important de les entraîner à discriminer ces sons puis à les produire. Pour cela, ils doivent exercer leur appareil articulatoire, dans un travail de « mise en bouche », grâce à des activités théâtrales, des chants ou des comptines.

3. Recommandations pédagogiques : Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, note de service n° 2019-086 du 28-5-2019

Les spécificités phonologiques des langues vivantes imposent, à l'école élémentaire, de **fixer en priorité la forme sonore des mots** avant de proposer la transcription graphique, y compris au cycle 3. Cela implique pour le professeur de connaître les différences entre le système phonologique du français et celui de la langue enseignée (phonèmes, accentuation, intonation). L'usage du numérique (sites internet, dictionnaires en ligne, systèmes permettant la synthèse vocale) offre un appui très utile pour le professeur, qui peut ainsi vérifier la prononciation du lexique ou même s'entraîner à la lecture de textes (par exemple d'albums). De nombreuses ressources sont également disponibles en ligne afin de disposer de récits, chants ou comptines émanant de locuteurs natifs.

Comment fixer et enrichir le lexique ?

On estime le répertoire lexical nécessaire au niveau A1 à 1 000 mots. Pour que les mots soient mémorisés, il est nécessaire que l'élève les rencontre à de nombreuses reprises. Pour la langue maternelle, on estime que 7 à 20 rencontres avec un mot (le signifiant) associé au sens (le signifié) sont nécessaires pour qu'il soit acquis. Il faut ensuite des réactivations régulières pour que celui-ci soit mis en réseau dans le répertoire lexical de l'enfant. En langues vivantes, le processus est similaire, mais, en raison du peu de temps d'exposition à la langue, la linguiste Heather Hilton propose à la fois de construire un **programme lexical structuré** et de mettre en place une **approche explicite**, suivie d'un « **rodage** » implicite. Ce programme doit s'inscrire dans une progressivité et inclure les mots les plus usités d'une langue. Plusieurs projets (*Kelly*[4] pour l'anglais et l'italien) ont permis de faire la liste des mots les plus courants dans des langues données. L'approche explicite est généralement menée à partir de l'association d'un mot avec une image ou une action (utilisation de *flashcards* en image fixe ou animée). Celle-ci est considérée comme particulièrement efficace en contexte scolaire. Néanmoins, il ne s'agit pas de proposer des listes de mots hors contexte aux élèves (comme par exemple la liste des couleurs ou des animaux), mais au contraire, de proposer des champs sémantiques pertinents pour la réalisation d'un projet. Ce mode d'apprentissage explicite est d'autant plus efficace qu'il est abordé de façon ludique et variée. L'approche implicite vient ensuite inscrire les apprentissages dans une pratique qui permet de varier les situations et ainsi les contextes d'utilisation pour fixer le lexique sur le long terme.

- Présentation H. Hilton apprentissage du lexique, CNESCO

La compétence lexicale ne saurait se limiter à l'apprentissage de mots isolés, car elle relève de la capacité à comprendre ou mobiliser les mots en contexte. Ainsi, dans les exemples suivants, la signification de l'adjectif *big* varie selon le contexte :

a. *What a **big** spider!* : l'emploi de *big spider* permet de signifier que l'araignée est **grosse**.

b. *I've got a **big** brother* : l'emploi de *big brother* signifie qu'on a un frère **plus âgé**.

Ainsi, l'apprentissage du lexique n'a d'intérêt que s'il est utilisé en contexte. Prenons l'exemple des couleurs : elles permettent d'identifier, de repérer, de discriminer un objet par rapport à un autre. L'apprentissage des couleurs n'a donc de sens que dans la mesure où celles-ci permettent de mener des actions d'identification, de repérage, de discrimination. Les élèves qui doivent décrire des objets pourront insérer progressivement les adjectifs de couleurs dans la phrase : d'abord comme attribut *my shoes are blue* puis comme épithète *I like blue shoes*. Avec l'approche actionnelle, le langage est utilisé pour réaliser des tâches proches de la vie

4. Le projet Kelly (http://kelly.sketchengine.co.uk) a permis de développer, à partir de corpus, les listes des 9 000 mots les plus fréquents dans 9 langues pour permettre aux apprenants de ces langues de se concentrer sur les usages les plus fréquents. Pour l'anglais, le site English Profile (https://www.englishprofile.org/) permet d'associer les connaissances lexicales aux niveaux du CECRL.

réelle : l'élève est donc amené à choisir des vêtements de couleurs différentes pour les mettre dans sa valise ou jouer au jeu des 7 familles par exemple.

Une grande partie de la langue utilisée au quotidien est aussi composée de blocs « préfabriqués », c'est à dire des groupes de mots qui sont régulièrement associés dans la langue et qui acquièrent un caractère idiomatique. La plupart des préfabriqués sont composés de 2 à 3 mots et Erman et Warren ont montré dans une étude sur le lexique que les préfabriqués représentaient 59 % des mots de discours oraux et 52 % des mots de textes écrits.

Exemples de préfabriqués…

- lexicaux : *a cup of tea, a piece of cake, sit down*
- grammaticaux : *a little, a lot of, there is/there are*
- pragmatiques : *thank you, good bye, happy new year, I see, and finally*

L'apprentissage du lexique s'envisage en tenant compte de ces préfabriqués.

Enfin, la connaissance lexicale peut être passive pour la compréhension de l'écrit ou de l'oral, mais doit être active pour l'expression. Ainsi, il est utile, dans les objectifs d'apprentissage, de faire la distinction entre **vocabulaire actif** (celui qu'un apprenant est capable de mobiliser) et **vocabulaire passif de reconnaissance** (celui qu'un apprenant reconnaît).

Pourquoi privilégier l'oral à l'école ?

L'oral occupe une place privilégiée à l'école élémentaire. Il n'est pas utile (ni souhaitable) d'introduire trop rapidement l'écrit, qui intervient dans un second temps, une fois que les connaissances sont fixées à l'oral. Les spécificités phonologiques des langues, et notamment les différences qui existent entre graphie et phonie, viennent compliquer la compréhension de l'oral si l'écrit est introduit trop tôt. Il a été montré qu'en anglais 25 % des mots qui sont reconnus à l'écrit ne le sont pas à l'oral. Quant à l'orthographe des mots, elle peut perturber la lecture, notamment en anglais, langue dans laquelle graphie et phonie entretiennent une relation complexe, car un même phonème peut s'écrire de différentes façons ou un même graphème peut se prononcer de plusieurs manières.

Pour l'apprentissage des langues vivantes, les professeurs peuvent s'inspirer des démarches pédagogiques mises en œuvre à l'école maternelle, telles que le travail de compréhension qui est proposé pour la lecture d'albums, l'apprentissage de chants ou de comptines ou encore le travail en ateliers dans lesquels les élèves peuvent échanger en langue étrangère. En effet, les activités réalisées en binômes ou en petits groupes sont l'occasion pour les élèves de mettre en pratique les éléments linguistiques et culturels travaillés au préalable avec le professeur. On retrouve ici les trois activités langagières orales privilégiées à l'école élémentaire : la compréhension, l'expression et l'interaction.

L'écrit peut être introduit progressivement au cours du cycle 2 ; il est présent sur les affichages, sur la couverture des albums lus avec les élèves, sur les documents montrés ou projetés. Le repérage de mots fixés à l'oral et devenus familiers aux élèves peut faire l'objet d'une réflexion sur le lien graphie-phonie, en privilégiant les régularités dans la prononciation. Au-delà de la reconnaissance de mots ou de collocations (association habituelle d'un mot à un autre au sein d'une phrase) déjà manipulés à l'oral ou rencontrés dans les histoires ou comptines, la compréhension de l'écrit et l'écriture de textes sont introduits au cycle 3 en s'appuyant sur les acquis du cycle 2 et dans tous les cas sur des apprentissages fixés à

l'oral : retrouver ou remettre en ordre la trame d'une histoire connue, recopier des mots ou des collocations dans un but de mémorisation, compléter des énoncés, etc. Si l'activité de production écrite est progressive, elle ne se limite pas à des mots isolés, mais comprend également la compréhension, la reproduction et la production d'énoncés brefs, mais complets syntaxiquement.

La compréhension de l'oral : que peuvent entendre/comprendre les élèves ?

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ORAL. CECRL, VOLUME COMPLÉMENTAIRE, P.58	
Pré-A1	Peut comprendre des questions et des affirmations courtes et très simples, à condition qu'elles soient prononcées clairement et lentement, illustrées par des gestes ou des images facilitant la compréhension et qu'elles soient éventuellement répétées. Peut reconnaître des mots familiers, à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier. Peut reconnaître des nombres, des prix, des dates et les jours de la semaine à condition qu'ils soient prononcés clairement et lentement dans un contexte clairement défini, quotidien et familier.
A1	Peut comprendre une intervention si elle est lente, soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. Peut reconnaître une information concrète à propos d'un sujet familier et quotidien, à condition que le débit soit lent et que l'information soit claire (par exemple sur un lieu ou un horaire).
A2	Peut comprendre des expressions et des mots relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi), à condition que la diction soit claire, bien articulée et lente.

L'activité langagière appelée *compréhension de l'oral* s'entend sur un continuum qui va de la **discrimination auditive** jusqu'à la **création du sens**. Cette activité implique des **processus de bas niveau** qui sont des traitements automatiques, peu consommateurs de ressources cognitives. Il s'agit par exemple de repérer un mot connu, de le garder en mémoire de travail, pour pouvoir ensuite l'associer aux autres mots du message. Il y a également des **processus de haut niveau** qui, eux, demandent un effort, par exemple quand une difficulté est rencontrée et qu'il faut la traiter. Les deux processus sont en constante interaction et sont articulés.

Comprendre un message oral peut se subdiviser en trois grandes opérations : **percevoir** (identifier les phonèmes, les syllabes ou les mots pour découper la chaîne parlée ou bien encore percevoir l'intonation), **analyser** les éléments syntaxiques (repérer l'organisation des éléments de l'énoncé) et enfin **interpréter**, c'est-à-dire associer l'information nouvelle (ce qui est perçu) avec ses connaissances antérieures (celle qui ont été mises en mémoire ou qui sont connues). Pour comprendre un message oral, l'auditeur fait donc appel à deux types de ressources différents : d'une part, ses **connaissances linguistiques** (lexicales, phonologiques, syntaxiques, pragmatiques) et, d'autre part, ses **connaissances non linguistiques** (connaissance du sujet et connaissances générales). Ainsi, comprendre c'est **mettre en relation**, faire du lien. Or, si les élèves ne parviennent pas à réaliser les opérations de bas-niveau (c'est-à-dire les processus formels tels que « percevoir », « segmenter », « identifier »), ils ne peuvent pas traiter et relier les informations pour accéder au sens du message (une partie ou sa globalité, selon les objectifs du professeur).

Pour entraîner les élèves à la compréhension, la chercheuse Stéphanie Roussel montre que deux démarches didactiques coexistent : favoriser l'automatisation des processus de bas niveau et encourager la mise en œuvre des processus de haut niveau.

- Présentation Stéphanie Roussel, conférence de consensus, CNESCO, 2019

La première étape de cet entraînement consiste à **permettre le décodage** : grâce à une découverte préalable du thème du document ainsi que du lexique, il s'agit pour l'élève de repérer et identifier les mots en segmentant la chaîne parlée. L'approche est donc progressive : les élèves sont entraînés à reconnaître les mots à l'oral de façon isolée puis ceux-ci sont petit à petit intégrés dans un court énoncé et enfin dans une histoire, une comptine ou un chant. Cette approche par étapes est nécessaire, car l'association des mots dans la chaîne parlée vient modifier leur réalisation phonologique et ils deviennent plus difficiles à repérer. Cette « **déformation** » relève du fonctionnement normal des langues à l'oral, nous dit Ruth Huart. En français, par exemple, certains locuteurs vont avoir tendance à dire/ʃepa/pour « je ne sais pas », mais, malgré cette altération par rapport à la forme écrite, ils sont compris.

Pour l'anglais, on observe notamment des **phénomènes d'effacement**, c'est-à-dire que lorsqu'un mot se termine par une consonne et que l'initiale du mot suivant est la même, alors la consonne n'est prononcée qu'une seule fois. Par exemple, il est aisé d'identifier les mots *black* ou *cat* lorsqu'ils sont prononcés de manière isolée, mais lorsqu'ils sont associées dans *my black cat is sleeping*, le son /k/ final de *black* disparaît à cause du son /k/ initial de *cat*. Le même phénomène d'effacement du son /z/ existe entre *is* et *sleeping*. Dans ce cas, on peut entraîner les élèves à la reconnaissance des adjectifs de couleur ainsi qu'à la reconnaissance des noms d'animaux puis proposer des associations de manière à les sensibiliser aux collocations, c'est-à-dire ces mots qui sont régulièrement associés dans une langue (un chat est plus souvent noir ou blanc que violet).

Outre la phase d'anticipation, qui permet de présenter le thème et d'introduire le lexique, la seconde phase, qui vise la compréhension par les élèves, doit être accompagnée tout au long de l'écoute. Il s'agit, à partir des indices explicites prélevés dans le message, d'amener les élèves à créer des liens pour **construire le sens**. Afin de préserver le plaisir de l'écoute d'un album ou d'un chant, le professeur soumet le document d'abord en entier avant d'engager la phase d'entraînement. Celle-ci doit alors être soutenue par des aides visuelles, telles des images, des marottes, des personnages en pâte à modeler ou tout simplement, grâce à la voix et l'art du récit. Ces supports d'aide à la compréhension permettent à l'élève de discriminer ou de repérer les éléments du texte oral. Ce n'est qu'une fois que les différents indices ont été prélevés que l'élève pourra commencer à créer des liens et accéder à la compréhension.

L'entraînement à la compréhension de l'oral porte sur l'ensemble des documents qui sont utilisés en langue, y compris les chants ou comptines dont l'élève doit pouvoir saisir le sens. Cet entraînement peut viser une compréhension globale ou détaillée, selon les objectifs du professeur. À cet égard, les spécificités de l'oral exigent qu'avant l'utilisation de supports authentiques ou didactisés (manuel ou fichier pédagogique) le professeur écoute le document afin d'identifier les éléments importants par rapport aux objectifs, ou anticiper les difficultés. En effet, la simple lecture d'une transcription n'est pas suffisante pour repérer les effets liés à l'intonation ou les points qui pourraient s'avérer problématiques pour les élèves. Enfin, avec l'utilisation d'albums ou de la vidéo pour l'entraînement à la compréhension de l'oral, le professeur doit prêter attention à la différence entre le message sonore et le message véhiculé par l'image. On veille ainsi à identifier le rôle de l'image : entre-t-elle en résonance avec le texte ou le récit oralisé en venant l'illustrer par exemple, ou bien est-elle complémentaire, voire déconnectée du sens porté par le message oral ?

La production orale : parler, mais pour quoi faire ?

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE. CECRL, VOLUME COMPLÉMENTAIRE, P.72	
Pré-A1	Peut produire des phrases courtes pour parler de soi, donner des renseignements simples personnels (par exemple, le nom, l'adresse, la situation familiale, la nationalité).
A1	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
A2	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.

Dans la vie quotidienne, la **production orale** en continu relève de genres particuliers comme le discours, le cours, la présentation orale (un exposé ou un journaliste dans une émission télévisée par exemple) ; à l'école élémentaire, les occasions de s'exprimer en continu relèvent d'activités spécifiques comme réciter une poésie ou une comptine, chanter une chanson, faire une mini-présentation ou jouer une saynète.

Ces activités sont d'abord l'occasion pour l'élève de travailler la **mémorisation** d'un texte, mais également d'**entraîner son appareil phonatoire**. Se préparer à réciter une comptine, à chanter une chanson, voire à raconter une petite histoire est l'occasion pour l'élève de développer une démarche active qui favorise l'appropriation de la langue cible. On peut relever une difficulté physiologique chez les enfants lors de l'entraînement à la production orale : à partir de 6-7 ans, ils perdent leurs incisives, ce qui contribue à rendre difficile la prononciation.

Plusieurs études montrent que la capacité des élèves à **reproduire la prosodie** de la langue cible est liée à la présentation d'une langue elle-même fortement marquée au niveau prosodique. Autrement dit, le fait d'**exagérer** certains traits prosodiques favorise le repérage et ainsi l'appropriation par les élèves. Les comptines sont particulièrement pertinentes pour cet entraînement, car elles sont l'occasion de travailler le rythme et donc la respiration qui est gérée différemment selon les langues.

Par ailleurs, les jeunes élèves sont moins résistants face à la production de sons nouveaux que les adolescents ou les adultes, qui ont tendance à se sentir affaiblis dans leur identité lors de la prononciation de nouvelles sonorités. Cette dimension affective de l'apprentissage des langues est mise en avant par plusieurs chercheurs, notamment Anne-Marie Voise qui préconise une approche multisensorielle et l'usage d'objets transitionnels, comme la marionnette, qui permettent au jeune élève de communiquer de manière contextualisée. La personnification est en effet favorable au développement d'une attitude empathique, permettant à l'enfant de s'identifier à la marionnette, avatar du locuteur étranger.

- le rôle des marionnettes - éduscol

L'interaction orale : interagir, échanger, discuter… oui, mais comment ?

INTERACTION ORALE. CECR, VOLUME COMPLÉMENTAIRE, P.86	
Pré-A1	Peut poser des questions et répondre à des questions sur lui/elle-même et sur les habitudes quotidiennes, en utilisant des formules toutes faites courtes et en comptant sur les gestes pour renforcer l'information donnée.
A1	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.
A2	Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts, mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

« L'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés et, même s'il n'y a pas d'interlocuteur réel, on peut substituer à celui-ci le représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur. (...) Tout mot constitue justement le produit social de l'interaction du locuteur et de l'auditeur », M. Bakhtine, 1997, p. 123.

La troisième activité langagière de l'oral, et sans doute la plus importante, est l'**interaction**. Car c'est dans les interactions, qui sont fondamentalement sociales, qu'on apprend une langue, que ce soit sa langue maternelle ou les langues étrangères. L'interaction est au cœur de la communication, car elle se réalise dans les **relations interpersonnelles** que les interlocuteurs établissent pour atteindre des objectifs, eux-mêmes négociés au travers d'échanges **co-construits**. Pour toucher son but, le locuteur doit engager des actions qui seront interprétées par son interlocuteur. Celui-ci doit, à son tour, répondre aux actions du locuteur. Les interactions orales sont ainsi des **actions sociales** qui impliquent l'intervention et la prise en compte de partenaires.

Dans l'interaction, le locuteur doit donc gérer son propre discours, mais également prendre en compte son partenaire qui, dans le même temps, est engagé dans un processus de compréhension. Tout énoncé produit en situation d'interaction déclenche un retour qui peut prendre une forme verbale ou même mimo-gestuelle, telle qu'un froncement de sourcil ou un hochement de tête. L'élève s'approprie ainsi le langage en participant à des **activités socioculturelles** en interaction avec des locuteurs plus compétents. L'engagement dans ces activités permet de **donner du sens aux situations** et l'élève apprend ainsi à anticiper une grande variété d'actions langagières et à construire des **schémas de ressources** disponibles, pour s'engager plus avant dans l'interaction. En classe, l'élève bénéficie d'un temps d'exposition plus réduit et, surtout, a moins d'occasions d'entrer en interaction avec un expert. C'est pourquoi les situations d'interactions orales ne sont pas à limiter aux échanges professeur-élève, car les échanges entre pairs sont un moyen particulièrement efficace d'engager les élèves dans l'action pour qu'ils mettent en pratique leurs apprentissages.

« Les interactions entre enseignant et apprenant se caractérisent par de fréquentes rétroactions dont la dimension corrective ne fait aucun doute. Alors que dans une conversation naturelle, il est possible qu'un interlocuteur, parce qu'il a mal entendu ou pour vérifier qu'il a bien compris, reprenne une partie de l'énoncé du locuteur, en classe les reprises et rétroactions du professeur visent la correction. », P. Manoïlov, 2017.

Bruner a notamment souligné l'importance des activités familières et récurrentes dans le développement de l'enfant. Le terme de ***script*** est utilisé chez les analystes de l'interaction pour désigner les **séquences discursives prévisibles**. Ces *scripts* se développent en langue maternelle, et en langue de scolarisation lorsque celle-ci est différente, à partir d'actions qui se répètent et que les enfants acquièrent. Ils apprennent le déroulement des événements auxquels ils sont confrontés (comme les cérémonies d'anniversaire ou les repas familiaux) et qui se complexifient dans le temps. Il s'agit donc pour le professeur d'organiser des activités durant lesquelles les échanges entre pairs font sens : à partir de *scripts* appris en classe, les élèves sont mis en situation d'**interagir** pour rechercher des informations, mener des jeux de rôle ou jouer à des jeux de cartes ou de plateau. Le déficit d'information est l'un des moteurs de la communication et les échanges entre pairs sont ainsi l'occasion de libérer la parole de tous les élèves. Par ailleurs, la communication est établie en utilisant tous les canaux disponibles que sont le verbal, mais également les gestes ou les mimiques.

Cet entraînement à l'interaction orale est d'autant plus important qu'il permet à l'élève de développer des stratégies de **gestion des problèmes de communication**. Une étude menée dans des classes de CE1 par Josse & Manoïlov en 2015 montre que les élèves qui mènent une activité de « dictée à l'autre », dans laquelle ils décrivent un dessin qui doit être reproduit par leur partenaire, sont capables de vérifier leur compréhension en répétant un mot clé, de solliciter une répétition ou même d'encourager le locuteur à poursuivre, le tout dans la langue cible.

L'organisation sociale des apprentissages

Ces activités entre pairs sont également l'occasion d'encourager l'**apprentissage collaboratif** et la **coopération** entre les élèves. Les activités menées en petits groupes ou en binômes sont, comme dans les autres enseignements, l'occasion de tester des hypothèses, de confronter ses représentations et résoudre les conflits sociocognitifs qui émergent dans le dialogue avec l'autre. Ainsi, pour l'entraînement aux trois activités langagières de l'oral, la confrontation avec autrui de ce qui est perçu ou compris, l'entraînement à la répétition, à la récitation, la recherche d'information ou les jeux sont autant d'occasions pour l'élève de profiter des rapports sociaux établis dans la classe et si nécessaire pour l'apprentissage du langage et des langues.

Quelle place pour l'écrit ?

COMPRÉHENSION GÉNÉRALE DE L'ÉCRIT. CECRL, VOLUME COMPLÉMENTAIRE, P.63	
Pré-A1	Peut reconnaître des mots familiers accompagnés d'images, comme, par exemple, dans un menu de restauration rapide illustré par des photos ou dans un livre d'images utilisant un vocabulaire familier.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE. CECRL, VOLUME COMPLÉMENTAIRE, P.78	
Pré-A1	Peut écrire des renseignements simples et personnels (par ex. le nom, l'adresse, la nationalité) en utilisant éventuellement un dictionnaire.
A1	Peut donner des renseignements sur des sujets relevant de la vie privée (par ex. ce qu'il/elle aime et n'aime pas, la famille, les animaux domestiques) en utilisant des mots et des expressions simples. Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées.

Dès le cycle 3, l'écrit est introduit pour entraîner l'élève à lire et écrire. C'est le **lien graphie-phonie** qu'il est alors nécessaire de travailler. Les graphèmes n'ont pas la même correspondance avec les phonèmes des différentes langues et il s'agit de créer le lien entre le **signifiant** (le mot écrit) et le **signifié** (le sens). De la même manière que pour le français, une démarche méthodique, explicite et ordonnée permet de faire entrer progressivement les élèves dans la lecture et l'écriture. L'apprentissage de la lecture en langue vivante s'accompagne également d'une réflexion par rapport à l'oral. En anglais par exemple, certains phonèmes n'existent pas, ce qui signifie que l'élève doit apprendre que les graphèmes <an>, <on> ou <in> par exemple, se prononcent différemment. Par ailleurs, comme en français, les phonèmes peuvent s'écrire de plusieurs façons. En revanche, en allemand, toutes les lettres se prononcent et la liaison graphie-phonie est régulière, comme en italien. Mais en allemand, le nom commun s'écrit avec une majuscule.

L'entraînement à la lecture passe d'abord par des repérages puisque les premiers documents étudiés comportent peu de texte construit. Il s'agit notamment de cartes d'invitation, d'horaires (de train, de cinéma, d'entrée dans un parc ou un musée), de tarifs, de cartes touristiques ou encore des panneaux signalétiques. Le repérage est ainsi linguistique et culturel. Puis de petits textes descriptifs sont introduits.

L'entraînement à l'écriture est également progressif, avec dans un premier temps, des mots ou des phrases qui sont recopiés et associés à des images pour expliciter le sens. Puis, en fin de CM2, des courts messages, en référence à un modèle, peuvent être élaborés par les élèves.

Comment garder trace des apprentissages ?

L'apprentissage cohérent de la langue vivante suppose une transmission d'information sur les thématiques culturelles abordées et sur les objectifs linguistiques travaillés pendant l'année. Cette bonne communication pose la question des traces des apprentissages, qu'elles soient **sonores** (audio, numérique, vidéo) ou **visuelles** (images, photos, vidéo, traces écrites). Elles constituent une référence pour l'élève, un support de révision, un appui d'apprentissage, une source de plaisir. Elles permettent aux parents d'accompagner l'enfant dans ses apprentissages et créent un lien fort avec l'école. Elles donnent aux professeurs du niveau suivant des indications claires sur ce qui a été abordé pendant l'année.

Les traces sonores

C'est au cycle 2 que « se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : **curiosité**, **écoute**, **attention**, **mémorisation**, **confiance en soi**. Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue sont les objectifs de cet enseignement »[5]. Avec l'arrivée du numérique, de nombreux outils, comme un blog de classe ou l'ENT de l'école par exemple, permettent de constituer une banque de données de **traces sonores** pour les élèves qui leur permettra de réécouter, seul ou en famille, les comptines, poèmes, chants, récits courts et albums entendus et appris en classe, voire les dialogues et saynètes créés par les élèves et enregistrés par le professeur ou par l'assistant de langue.

En effet, si l'objectif est que l'élève maîtrise une comptine, il est impératif pour un apprentissage de la dimension orale de la langue que le support soit sonore. Sur le blog de la classe, il est également possible de déposer les productions des élèves qui pourront ainsi s'écouter et prendre conscience de leurs compétences.

Les traces écrites

Dès le cycle 2, les traces écrites accompagnent les apprentissages que réalisent les élèves en langues vivantes. Dans la salle de classe et dans les espaces de l'école, les affichages rendent compte des acquis à la fois linguistiques et culturels que les séquences menées ont favorisés. Ces affichages recensent les images, les mots, des chants et comptines qui ont soutenu les apprentissages lors des différentes séquences et qui contribuent à leurs réinvestissements dans le cadre notamment d'activités ritualisées. Dès le cycle 3, les affichages peuvent rendre compte d'une réflexion portant sur quelques aspects d'étude de la langue vivante apprise.

Par ailleurs, les élèves disposent d'un cahier dans lequel ces mêmes traces écrites leur permettent d'échanger en famille pour partager les découvertes, tant linguistiques que culturelles, liées à l'apprentissage d'une langue vivante. Ce **cahier de l'élève** est un support, idéalement utilisé tout au long d'un cycle, qui peut prendre la forme d'un portfolio, qui garde la trace des réalisations et de la biographie langagière de l'élève. Les traces dans le cahier sont prioritairement iconographiques, le dessin ou les images permettant d'illustrer le travail mené en classe. Ainsi, l'activité de compréhension de l'oral d'une histoire sera matérialisée par des images séquentielles que l'élève colle en respectant l'ordre des événements. Lors du passage à l'expression orale, ces mêmes images sont alors un support indispensable pour limiter la **charge cognitive**. Plusieurs recherches (notamment Ellis, 2003) ont effectivement démontré qu'un locuteur qui doit s'exprimer dans une langue étrangère, sans savoir véritablement quoi dire, pouvait, de ce fait, produire des énoncés mal formés, de longues et inconfortables pauses, voire ne rien produire du tout. Les supports composés de photos ou d'images ont donc pour but de fournir un **contenu informationnel** aux élèves, limitant ainsi leur travail à la **mise en mots**.

5. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.

La trace écrite peut également prendre la forme d'un **cahier des sons disponible sur le blog de la classe ou dans l'environnement numérique de travail** qui permet aux élèves de classer les différents phonèmes et de créer un répertoire de sons associé au lexique.

Enfin, en cycle 3, le cahier permet de noter de courts énoncés qui sont toujours illustrés pour aider à la **mémorisation du sens**.

Mentionnons également une autre forme de trace, commune à toute la classe : **le coin des langues** est un espace dédié dans la classe afin d'afficher les réalisations des élèves ainsi que des maisons des sons, auxquelles le professeur se réfère pour guider les élèves à la fois dans les activités de discrimination phonologique comme d'imitation ou de production de sons.

Un apprentissage en classe et... une pratique hors les murs

La pratique hors-les-murs concerne tous les contacts, en dehors de la classe, avec la langue étudiée et doit être encouragée à la fois auprès des élèves et des parents. À ces derniers, il est effectivement important de rappeler que les films peuvent être regardés en version originale. Les jeunes enfants dépassent très vite les premières réticences face à une langue nouvelle et s'adaptent aisément. Le contact régulier avec les médias en langue étrangère est d'ailleurs l'un des privilèges des élèves dans les pays scandinaves et des Pays-Bas qui sont exposés, dès leurs jeunes années, à l'anglais. Si cette spécificité n'est pas la seule pour expliquer leurs bons résultats en langue, elle y contribue largement. Cette pratique concerne, par ailleurs, aussi bien les élèves que les professeurs qui ont intérêt à entretenir leurs compétences grâce aux divers médias accessibles en langue originale.

La langue vivante a de multiples occasions de prendre corps en prolongement des heures de cours : la Journée européenne des langues qui a lieu chaque année le 26 septembre[6], de même que la Semaine des langues vivantes[7], organisée chaque année au mois de mai sont deux événements auxquels les écoles peuvent participer. Les correspondances et projets eTwinning[8] offrent la possibilité aux enseignants et aux élèves d'entrer en contact avec des partenaires de plus de 40 pays pour mener des projets à distance. Enfin, les sorties et/ou voyages et échanges, en présentiel et à distance, avec des locuteurs de différentes langues étrangères, en particulier de la langue enseignée à l'école, sont à encourager.

L'évaluation

L'évaluation porte en cycle 2 sur les trois compétences de l'oral, la compréhension, l'expression et l'interaction. Au cycle 3, on y ajoute les deux compétences écrites.

L'évaluation des langues vivantes prend plusieurs formes, comme pour les autres disciplines : diagnostique, formative, sommative, auto-évaluation ou évaluation par les pairs.

Évaluation diagnostique : elle se réalise en début d'année pour prendre la mesure des acquis des élèves. Cette évaluation ne revêt pas nécessairement un caractère formel pour les élèves. Le professeur peut proposer un bingo pour évaluer la compétence lexicale en réception, demander aux élèves de réciter une comptine, jouer une saynète ou un jeu de rôle pour évaluer la production orale en continu ou en interaction. Quant à l'évaluation de l'écrit, la dimension ludique peut être maintenue en présentant la tâche sous forme de devinettes à compléter. La progression annuelle est ainsi débutée à partir des acquis ou des points à consolider.

6. Créée par le Conseil de l'Europe, elle est l'occasion de sensibiliser le public à l'importance de l'apprentissage des langues et de promouvoir la richesse culturelle de l'Europe.
7. La Semaine des langues vivantes a pour vocation de mettre en lumière les langues et la diversité linguistique dans les écoles et les établissements, mais aussi en dehors du cadre scolaire. Elle constitue un temps fort pour encourager la pratique des langues et permet de développer des projets inter-langues, inter-degrés, interdisciplinaires et donne une plus grande visibilité aux actions existantes (projets, concours et autres actions éducatives).
8. https://www.etwinning.fr/decouvrir/quest-ce-quetwinning/introduction.html

Évaluation formative : ce type d'évaluation permet à l'élève de faire le point sur ses apprentissages, sur ses progrès et sur les nouveaux objectifs à atteindre. Des dispositifs d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs sont particulièrement pertinents pour dédramatiser l'évaluation et l'intégrer au cours normal des apprentissages. Ils ont par ailleurs l'avantage de familiariser les élèves avec les critères de positionnement.

Évaluation sommative : ce type d'évaluation permet de mesurer les acquis des élèves par rapport aux objectifs fixés. Les connaissances et compétences sont évaluées pour chacune des activités langagières dans lesquelles les élèves ont été entraînés.

- Situation d'évaluation de l'oral - un exemple en anglais - éduscol

Elle peut également s'appuyer sur la constitution d'un portfolio, c'est-à-dire que la trace des apprentissages est conservée pour établir la biographie langagière de l'élève. Aux côtés des réalisations faites en classe, un bilan régulier des contacts avec les langues hors-les-murs de l'école peut être établi. On accompagne ainsi l'élève dans la construction de son identité plurilingue et pluriculturelle.

Les approches plurielles des langues et des cultures

La compétence interculturelle

La dimension culturelle liée à l'enseignement des langues étrangères ne vise pas l'apprentissage de savoirs que l'on pourrait proposer sous forme de listes. Il s'agit au contraire, à partir de l'acquisition de **connaissances mises en perspective** et d'une **réflexion menée sur sa propre culture**, de construire une **compétence interculturelle**. Le CECRL, qui insiste sur la dimension sociale de l'apprentissage, indique que :
« la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. » (2001, p.83-84)

- Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée - éduscol

On parle souvent d'aires culturelles dont le plus petit dénominateur commun serait la langue. Mais peut-on vraiment rassembler sous la même bannière culturelle un locuteur anglophone de l'Alaska et un autre de Dehli en Inde ou encore un locuteur de l'île de Malte ? Pour les locuteurs hispanophones, qu'en est-il du locuteur de Malaga en Espagne, de celui de Buenos Aires en Argentine ou même encore de celui vivant à Los Angeles.

À l'inverse, l'approche interculturelle invite à prendre en compte la culture de l'élève pour qu'il puisse la mettre en regard avec d'autres cultures. Il s'agit d'adopter une **démarche comparative** pour appréhender **les similitudes** autant que **les différences**. L'idée est de permettre la découverte de la différence, sans normer, sans catégoriser pour dépasser les clichés. On donne ainsi l'occasion aux élèves de découvrir d'autres cultures dans des situations contextualisées et grâce à des supports ou des situations ancrés dans une réalité donnée et variée. Cela signifie qu'on peut s'appuyer sur des albums, des photos, des chants, des comptines ou des films produits dans la langue cible pour permettre à l'élève de découvrir des éléments de similitude ou de différence. Il est également possible de mettre en place des échanges avec des élèves d'autres pays grâce à des dispositifs comme eTwinning[9].
La rencontre avec d'autres cultures peut également se faire à l'occasion de la visite d'une exposition ou d'un atelier cuisine.

9. eTwinning encourage la collaboration entre les établissements scolaires européens grâce à l'utilisation des **technologies de l'information et de la communication** en apportant un soutien, des outils et des services aux établissements scolaires. eTwinning offre également des possibilités de développement professionnel gratuites et continues aux professeurs.

Il existe par ailleurs des savoirs sur les langues elles-mêmes, qui reflètent le **fonctionnement des sociétés**. On pense par exemple à la dimension sociolinguistique des langues : on ne dira pas bonjour de la même manière à ses parents, qu'à ses amis ou à son professeur. Ces salutations ont une dimension à la fois verbale, mais également mimo-gestuelle. Dans le premier cas, on pourra adopter des registres différents selon la personne à qui on s'adresse : *Salut*, *Ciao*, *See you* ou *Tschüss* pour dire au revoir à des amis, mais *Au revoir*, *Good-bye*, *Arriverdeci* ou *Auf wiedersehen* dans une langue plus soutenue. Dans le second cas, on peut embrasser ses parents et également embrasser ses amis, mais sans doute pas de la même façon. On peut aussi faire une accolade ou bien leur serrer la main.

- Présentation J. Putsche, compétence interculturelle, CNESCO

Les onomatopées sont également exemplaires dans la manière dont les langues participent à la construction culturelle : dans le monde, tous les coqs chantent de la même manière, tous les chiens aboient à l'identique, tous les chevaux hennissent pareillement et pourtant, les peuples n'appréhendent pas ces sons de la même manière dans leur transcription graphique. Les exemples ci-dessous font référence à l'arbitraire du signe (on peut également trouver des variations). Il est intéressant de faire prendre conscience aux élèves de ces phénomènes dans le cadre de l'apprentissage des langues :

	EN FRANÇAIS	EN ANGLAIS	EN ALLEMAND	EN ESPAGNOL	EN ITALIEN
coq	*cocorico*	*cock a doodle doo*	*kikerieki*	*quiquiriquí*	*chicchirichi*
chien	*ouaf-ouaf*	*woof woof,*	*wau wau*	*guau guau*	*bau bau*
cheval	*hiii hiii,*	*neigh*	*hüa*	*hiiii*	*iiiii*

À partir d'un projet de chant (par exemple l'étude en anglais de *Old McDonald had a farm* (chanson à laquelle il est possible d'ajouter des strophes), on peut créer un recueil (sur papier ou numérique) construit par tous les élèves de la classe, dans lequel les animaux et leurs cris sont répertoriés et nommés en français, ainsi que dans d'autres langues. Des jeux (devinettes, memory, jeu des 7 familles, jeu de plateau) viennent ensuite s'insérer dans le projet pour permettre aux élèves de mettre en pratique leurs apprentissages.

Le plurilinguisme

Les élèves de la classe viennent d'**horizons divers** et nombreux sont ceux qui ont appris ou parlent une autre langue à la maison. Ces compétences, liées à l'histoire personnelle des élèves constituent une **richesse** à la fois **culturelle et linguistique**. De nombreuses études font état aujourd'hui des capacités développées par les enfants bilingues, comme une plus grande plasticité phonologique, une plus grande flexibilité cognitive, une meilleure attention sélective ou une plus grande ouverture à la nouveauté. Par ailleurs, partir des langues parlées par les élèves signifie s'intéresser au **répertoire langagier** de la classe pour déconstruire les hiérarchies implicites qu'il existe parfois entre les langues.

« [...] les individus plurilingues ne sont plus considérés comme disposant de plusieurs systèmes linguistiques séparés, mais d'un système linguistique d'ensemble formé de sous-systèmes. Ces sous-systèmes ne sont pas autonomes [...], mais reliés les uns aux autres. Ils dépendent les uns des autres et s'influencent réciproquement [...] », E. Allgäuer-Hackel *et al.* (2013 : 74), traduction Candelier, 2016

Ainsi, l'approche plurilingue prônée par le Conseil de l'Europe dans le CECRL implique de prendre en compte **l'ensemble des compétences linguistiques** qui sont déjà maîtrisées par les apprenants, afin de leur permettre de mettre en relation la nouvelle langue étudiée et celle(s) qu'ils connaissent déjà. Toutes les craintes exprimées quant au fait que l'apprentissage des autres langues pourrait se faire au détriment du français s'avèrent infondées. Bien au contraire, la recherche fait état des relations fructueuses qui peuvent s'établir avec les familles des élèves qui viennent partager leurs langues et leurs cultures : on pense notamment à des récits ou lectures de contes, à des ateliers gastronomiques ou des présentations sous forme d'affichages dans un coin dédié à la diversité des langues et cultures. Le travail sur le plurilinguisme est l'occasion de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe des grandes familles de langues et que certaines sont apparentées. Il est donc possible de s'appuyer sur les connaissances que l'on a déjà d'une langue pour en apprendre une nouvelle. D'autres langues sont en revanche plus éloignées, ce qui n'exclut pas les interactions entre les différents systèmes. L'élève qui maîtrise une ou plusieurs autres langues possède notamment un répertoire de phonèmes plus étendu.

On va aussi faire prendre conscience aux élèves qu'une langue a une organisation propre qui n'est pas nécessairement la même dans une autre langue. Les catégories comme le genre ou le nombre diffèrent d'une langue à l'autre.

- Le mot visage est masculin en français, mais féminin en espagnol *cara*. En allemand *der Tisch*, la table, est au masculin alors qu'il est au féminin en français.
- Les objets sont féminins (la table) ou masculins (le vélo) en français, mais neutres en anglais :
  - une voiture, un vélo / *a car*, *a bike*. Ou bien le mot pantalon est singulier en français, mais pluriel en anglais *trousers* ou en espagnol *pantalones*. Cela a un impact sur l'utilisation des pronoms ou l'accord des verbes :
  - Regarde la voiture ! Elle est vraiment belle. / *Look at the car ! It's really nice*. / *Schau mein Auto. Es ist sehr schön*.
  - Mon nouveau pantalon est bleu. / *My new trousers are blue*. / *Mis nuevos pantalones son azules*.
- La place du groupe verbal dans une phrase déclarative, en allemand, en anglais et en français est commune. On le trouve après le groupe nominal : *Der Wagen fährt sehr schnell*. / *The car is driving fast*. / La voiture roule vite.

Cette approche plurilingue permet bien sûr de faire le lien avec la langue de scolarisation, le français. La langue étrangère et le français peuvent alors être étudiés dans une approche comparative/contrastive. Il s'agit, comme dans les exemples ci-dessus, de prendre appui sur le connu et/ou sur les représentations qu'ont les élèves pour présenter un ou des systèmes similaires ou différents.

Fiche méthodologique

Ce guide vise à aider les professeurs de façon concrète et claire. Sont donc précisés :

- les activités langagières travaillées en classe ;
- la thématique du programme ;
- les connaissances et les compétences associées, les attendus de la part de l'élève pour aider le professeur à construire des situations d'entraînement et d'évaluation ;
- les objectifs linguistiques et la langue travaillée lors de la séquence qui constituent des repères essentiels pour le professeur ;
- les supports (audio, texte, vidéo) ;
- le matériel nécessaire pour la mise en oeuvre des séances.

Les exemples proposés peuvent être transposés à d'autres thématiques et visent à mettre en évidence quelques moments clés communs à toute séance de langue :

- phase de rituels de début de séance ;
- découverte de la thématique ou phase de rappel ;
- phase de mémorisation par la répétition, par le jeu notamment ;
- appropriation de la langue travaillée grâce à différents ateliers de manipulation ;
- mise en voix, interprétation.

Une série de questions simples peut guider les professeurs dans la mise en oeuvre de l'enseignement des langues vivantes à l'école :

- Que savent dire/faire les élèves en fin de séance ?
- Qu'ont appris les élèves en fin de séance ?
- Comment remobiliser ce que les élèves ont appris sur le moyen terme ? sur le plus long terme ?

Construire une progression

Le professeur des écoles veillera à mettre en place des séquences et des situations d'apprentissage dont le sens est compris par les élèves et qui les motivent. Il est important que les apprentissages passent également par la mémorisation, afin d'enrichir le lexique et d'automatiser progressivement la phonologie et les structures propres à la langue étudiée.

Bâtir une séquence

À chaque séquence correspond un scénario pédagogique qui comporte une série situations de communication ; ce scénario est fédéré par un projet permettant à l'élève de réinvestir les compétences et les connaissances travaillées. Chaque séquence est donc au service du développement de compétences et de connaissances. Elle alterne les formes sociales de travail des élèves (travail individuel, en plénière, en binômes, en petits groupes,...) qui sont adaptées à l'activité réalisée. En cela, eTwinning peut constituer un espace idéal pour mener des projets en langue avec des partenaires européens. Ces projets reposent sur des enjeux de communication concrets pour les élèves, ils peuvent être menés sur le court ou le moyen terme.

Choisir les ressources et organiser les supports de cours

Dès le début de l'apprentissage, les supports sont essentiels pour exposer les élèves à une langue authentique, sous sa forme orale notamment. On favorisera l'exploitation de documents authentiques dès lors qu'ils donnent du sens à la démarche pédagogique retenue. Leur dimension culturelle est aussi importante que leur contribution potentielle au développement des compétences et connaissances travaillées. Le numérique permet de diversifier les supports de cours et les situations d'exposition à la langue en classe et en dehors de la classe.

Des rituels adaptés aux situations d'apprentissage

Cycle 2

« L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper. Ce sont la répétition et la régularité voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser. »

« Au CP, les élèves apprennent à répéter des dialogues basiques de rituels de classe. »[10]

Les rituels constituent des repères sûrs et évolutifs. Ils favorisent et régulent certains comportements, scandent les temps, différencient les espaces, régulent les rapports entre les professeurs et les élèves et favorisent la structuration de la mémoire par leur régularité. Ils permettent d'instaurer des rôles et de créer un climat de sécurité psychologique sur lequel on pourra s'appuyer pour amener les élèves à une plus grande prise de risque – notamment, mais non exclusivement dans le cadre de la compréhension – face à des énoncés nouveaux. Par exemple, on conduira les élèves à développer de manière plus confiante des savoir-faire visant à prélever des indices connus dans des énoncés partiellement inconnus.

Le rituel est intégré à la séance d'apprentissage et répond à des objectifs pédagogiques. Souvent lié à l'accomplissement d'une action ou d'une tâche simple confiée à l'élève au cycle 2, il évolue et se complexifie au fil de l'année et des différents cycles.

Exemples de pratiques d'enseignement :
Pour plus l'autonomie, le rituel doit évoluer en fonction de l'âge, des compétences linguistiques des élèves et des enjeux d'apprentissage propres à chaque cycle. Ainsi, on pourra organiser l'évolution des rituels en prenant en compte les repères ci-après. Précisons que la très grande majorité des rituels d'un cycle reste entièrement valable pour le cycle suivant. Ces rituels se déroulent exclusivement en langue cible.

Rituels en lien avec les apprentissages sociaux : les petits gestes du quotidien de la classe (se saluer, attendre son tour de parole, s'installer, se mouvoir dans l'espace de la classe, s'entraider, solliciter de l'aide, chuchoter parfois, parler distinctement d'autres fois, etc.). Ils reconnaissent l'enfant en tant qu'élève, l'aident à accomplir son rôle social et à conquérir son autonomie cognitive et langagière.

Rituels en lien avec les apprentissages cognitifs ou langagiers : ritualisation d'activités de classe ou de gestes mentaux participant à l'enrichissement linguistique et culturel, à la structuration du savoir et à la construction de la pensée.

10. Les programmes du cycle 2. Texte consolidé à partir du programme au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018

Éléments de progressivité

Rituels sociaux :

- accessoires, musique, posture, etc. matérialisant le changement de langue ;
- distribution de petites responsabilités (distribution du matériel, élève en charge du tableau des services, etc.) ;
- recours à des médiations matérielles utilisant des objets symboliques (bâton de parole, balle en mousse, cube de besoins, etc.).

Rituels en lien direct avec les apprentissages :

- rituel du calendrier permettant de structurer la perception du temps, avec outillage culturel (horloge, thermomètre en C° ou F°, panneau des saisons, etc.) ;
- rituels optionnels divers de dénombrement, de jeux d'épellation, de mouvements d'échauffement du corps et des organes phonatoires, d'installations d'étiquettes, de réactivation de comptines, de jeux de doigts, etc. ;
- rituels en lien avec le volet phonologique indissociable de l'apprentissage.

Prise en charge du rituel par les élèves, par élargissement progressif de la cible d'apprentissage (par exemple, complexification du calendrier par ajout de dates mémorables et de fêtes calendaires, positionnement d'évènements présents, passés ou futurs sur le calendrier par les élèves eux-mêmes aux cycles 3 et 4, etc.), par rotation des responsabilités. La régularité de la séquence des rituels permet aux élèves d'anticiper les évènements, « de guider leurs attentes et leurs comportements, et ainsi de faciliter leur adaptation aux situations nouvelles[11] ». Par leur caractère prédictible et donc mentalement planifiable, les rituels peuvent également jouer un rôle important dans l'« accrochage scolaire » des plus fragiles.

Cycle 3

À cheval entre le 1er et le 2nd degrés, le cycle 3 ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la manière dont les rituels de classe peuvent « faciliter » le passage du CM2 à la 6e.

Rituels facilitant la transition

- permanence des rituels et suivi du lexique employé pour les petits gestes du quotidien (entrer, s'asseoir, etc.) ;
- configurations de classe variées (tantôt en tandem, en petits groupes, individuellement, en classe entière) ;
- repères stables dans la gestuelle élémentaire du professeur : par exemple, gestuelle usitée pour les consignes de base (écouter et écrire, écouter et répéter, lire et dire, répéter et frapper des mains, etc.), gestuelle usitée pour signaler une erreur, susciter des répétitions, susciter la correction par les pairs, etc.

Rituels marquant le passage

- ritualisation de responsabilités nouvelles (tutorat entre pairs/rôle d'assistant ou de secrétaire du professeur/responsable du cahier de langue de la classe, etc.) ;
- renforcement des codes en lien avec le dépassement du niveau A1 et la perspective du niveau A2 : introduction d'une gestuelle pour signifier la nécessité de construire un énoncé complet, voire complexe, augmentation des routines en lien avec le renforcement du statut de l'écrit (jeu d'« allonge-phrase », pratiques de codage de la trace écrite par code couleur, symboles phonémiques, flèches indiquant accent de phrase, etc.) ; usage de matériel (tablettes, enregistreur MP4, etc.) et de nouvelles applications.

11. Recherches en Éducation, Hors-série n° 8, septembre 2015, *Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école*

Rituels sociaux

La « causerie », le « quoi de neuf » ou la « surprise » permettant de susciter l'intérêt des élèves, de créer le sentiment d'appartenance, d'entrer dans la langue et de « rebrasser » des acquis.

Rituels en lien direct avec les objectifs d'apprentissage

- canevas de début de séance prévisible par les élèves (par exemple : accueil et civilités d'usage, appel, divers rituels optionnels, phase de réactivation) ;
- structuration stable du tableau et des codes sémiotiques utilisés (codes couleur et sens de la gestuelle stables, utilisation régulière et stable des symboles phonémiques et des signes indiquant l'accent de mot ou l'accent de phrase) ;
- phases récapitulatives régulières scandant la séance et permettant de renforcer le stockage et la consolidation en mémoire ; mises en voix permettant de développer la conscience phonologique ; etc.

On pourra, à partir du cycle 3, dépasser la réactivation d'acquis pour poser des questions plus ouvertes, reposant sur des énoncés nouveaux, conduisant l'élève sans qu'il en soit déstabilisé, à comprendre un énoncé sans qu'il ait connaissance de toutes ses composantes.

Exemple :

Le professeur pourra poser la question *Did you watch the rugby match on TV last Saturday?*

Un élève de cycle 3 sera en mesure de prélever suffisamment d'indices (connaissance des mots : rugby, Saturday, transparence du mot match). Cela le familiarisera avec une procédure de compréhension proche de celle qu'il serait amené à rencontrer face à tout énoncé nouveau et non explicité.

Évolutivité : par réappropriation et prise en charge des rituels par les élèves eux-mêmes ; par variation des rôles attribués aux élèves ; par introduction, même précocement, de nouveautés sous forme de blocs lexicalisés pour répondre au besoin de dire ou de faire de la classe.

Exemples de rituels de passage

- Pratiques de classe au cycle 2 - éduscol
- Le rôle des rituels à l'école primaire - interview
- La complexification des rituels à l'école primaire - interview

Ressources académiques :

- Académie de Grenoble
- Académie de Poitiers
- Académie de Toulouse

Fiche méthodologique pour l'apprentissage du lexique

Quels mots ?

L'apprentissage du vocabulaire est indispensable pour comprendre et s'exprimer dans une langue étrangère. Il ne s'agit pas d'apprendre des listes de mots mais d'acquérir du lexique en contexte. À partir d'un corpus initial qui peut être le texte d'un album, d'une chanson, d'une comptine, d'un récit ou d'un dialogue enregistré, le professeur sélectionne le lexique qu'il est pertinent d'étudier dans le cadre du projet à réaliser avec la classe.

La sélection du vocabulaire se fait alors à partir de plusieurs critères, qui peuvent être combinés selon :

- un champ lexical : les vêtements, l'habitat, les animaux, la météo, la nourriture, les personnages de contes, etc ;
- un fonctionnement sémantique : des contraires, des synonymes ;
- une nature grammaticale : des noms, des verbes, des adjectifs, des prépositions ;
- des caractéristiques phonologiques : les phonèmes, l'accentuation ;
- des caractéristiques grammaticales : les noms dénombrables ou indénombrables, le genre, le nombre ;
- des collocations : fonctionnement privilégié de certains mots avec d'autres mots (ex : pour le champ lexical du sport, usage de *do* ou *play* = *do ice-skating, horse-riding, roller-blading mais play tennis, football, hand-ball*).

Ou encore en espagnol :

- avec l'usage de TOCAR : *Tocar la guitarra*, *Tocar la flauta*, *Tocar el piano* ;
- avec l'usage de jugar : *Jugar al ordenador*, *Jugar al golf*, *Jugar al escondite*.

Le projet Kelly[12] a donné lieu à la création d'une ressource en ligne English Vocabulary Profile qui permet d'associer le lexique aux niveaux du CECRL. Il est possible de faire des recherches par catégories pour connaître le vocabulaire associé à un niveau particulier.

Voici un exemple de liste des mots générés avec les filtres suivants :

- Niveaux : A1 & A2 ;
- Nature : noms communs ;
- Champ lexical : les vêtements.

12. https://www.englishprofile.org/

Les résultats sont les suivants :

A1	A2	
coat	belt	ring
dress	boot	scarf
glasses	cap	shorts
hat	earring	sock
jacket	fashion	suit
jeans	glove	sunglasses
shirt	handbag	sweater
shoe	jewellery	swimming costume
skirt	jumper	tie
trousers	kit	tights
T-shirt	necklace	trainer
watch	pocket	umbrella
	purse	uniform
	raincoat	

Combien de mots ?

Au cycle 2, on peut introduire 5 à 6 mots sur 2 séances et, au cycle 3, on peut prévoir 8 à 10 mots, sur 2 séances également. Le lexique est alors présenté lors d'une première séance et rebrassé lors de la seconde. On veille ensuite à réinvestir le lexique régulièrement dans des contextes différents, afin de le réactiver pour l'inscrire dans la mémoire à long terme.

Pour le lexique en anglais, en raison de la non-correspondance entre graphie et phonie, le professeur s'attache lors de la préparation à vérifier la prononciation (phonèmes et accent de mot) sur un dictionnaire en ligne pour noter la transcription phonétique[13] (faire un copier-coller du dictionnaire vers la fiche de préparation) et écouter le mot en cliquant sur l'icône prévue à cet effet.

Comment présenter le lexique et favoriser l'apprentissage ?

On veillera à présenter le lexique après une première écoute de l'album, de la chanson ou de la saynète qui doivent être étudiés afin d'inscrire les apprentissages dans un contexte et de créer une attente. En effet, la première écoute va susciter des questionnements chez les élèves qui vont vouloir découvrir la signification du texte entendu.

Les étapes de l'apprentissage

La réception

Le repérage : c'est une 1ère phase qui permet de repérer les contours sonores du mot ou des mots.

- en allemand : *der Froschkönig*, *die sieben Geißlein*, *eine Tasse Tee* ;
- en anglais : *a cup of tea*, *hot chocolate*, *an ice cream*, *a tea spoon* ;
- en espagnol : *la habitación*, *la cocina*, *el cuarto de baño*, *el comedor*,*el salón*.

Ceux-ci sont proposés d'abord dans une chaîne sonore puis de manière isolée.

13. L'apprentissage de l'alphabet phonétique international (API) est assez aisé et indispensable pour l'anglais. Seule la reconnaissance des signes est nécessaire.

L'identification

C'est la phase pendant laquelle le mot est associé au sens. Le mot est présenté d'abord dans un contexte particulier. Puis le mot sera présenté, lors de séances ultérieures, dans des contextes variés.

L'association de la forme sonore et du sens peut être faite selon plusieurs niveaux

- On utilise le référent : il s'agit de faire référence aux objets réels (les objets de la classe, les vêtements, les parties du corps, la nourriture que l'on fait sentir et/ou goûter ou bien, pour les verbes, les actions qui sont mimées).
- On utilise une représentation en 3 dimensions, c'est-à-dire des objets en plastique, en pâte à modeler ou des miniatures.
- On utilise une représentation en 2 dimensions avec des images sous forme de *flashcards* ou présentées dans un diaporama. La compréhension des images n'est pas toujours évidente pour les jeunes élèves, il est donc parfois nécessaire de commencer par associer l'image au référent (on associe par exemple un verbe d'action à son image en mimant l'action) avant de pouvoir utiliser l'image seule.
- On a recours à la traduction quand les élèves en font la demande expresse et qu'ils ont des difficultés à comprendre, ou bien encore, lorsque le mot est difficilement représentable ou que la signification peut être ambigüe (faire la différence par exemple en anglais entre *I like* » ou *I love* ; en allemand entre *ich mag* et *ich liebe*) ou inconnue (lorsqu'on parle de nourriture peu ou pas connue des élèves par exemple - *Rote Grütze aus Bremen*).

Lors de cette phase de présentation, il est important que les élèves prennent le temps d'écouter avant de répéter. Il s'agit pour eux de bien prendre conscience des sons pour être capables de les discriminer par la suite. On permettra, après écoute, aux élèves de répéter mais c'est dans un premier temps l'identification qui est visée.

La mémorisation

Cette première phase de mémorisation se fait d'abord en réception.

On propose plusieurs activités de reconnaissance, à mener en groupe classe.

- Reconnaissance collective : les images représentant les mots sont affichées à des endroits différents sur les murs de la classe. Le professeur dit les mots et pour chacun d'entre eux, les élèves pointent l'image affichée au mur. Les élèves qui hésitent peuvent ainsi s'appuyer sur leurs camarades. Pour les verbes d'action, on demandera aux élèves de mimer (*muéstrame la camisa, la camiseta, el vestido, la falda, el abrigo, los zapatos*...).
- Reconnaissance en équipe : le corpus des mots de la leçon est affiché en double sur des flashcards au tableau et deux équipes sont constituées. À l'énonciation du mot, le premier élève qui pointe l'image correspondante remporte un point pour son équipe.
- Reconnaissance individuelle : le corpus de mots est distribué sous forme d'images à chacun des élèves qui doivent lever l'image correspondante à l'énonciation du mot. Progressivement, chaque mot est inséré dans une phrase courte. Il est en effet important que dès les premiers apprentissages les mots de vocabulaire soient intégrés dans des énoncés.

Après cette première phase de mémorisation, on proposera à nouveau le texte sur lequel s'appuie la séquence (l'album, la chanson ou la saynète) aux élèves en leur demandant de lever la main par exemple à chaque fois qu'ils identifient un mot étudié.

La production

La répétition

Celle-ci est réalisée en chorale et de manière individuelle.

Répétition en chorale : les élèves écoutent le professeur ou le document audio puis répètent en groupe. Afin de dynamiser l'activité, on jouera sur la voix : les mots sont dits à la manière d'une petite fille, d'un ogre, d'un vieux monsieur, d'une méchante sorcière, etc. et les élèves répètent de la même manière.

Répétition individuelle : le professeur veille à faire répéter les mots aux élèves de manière individuelle. Il s'agit notamment de solliciter les élèves qui ont semblé avoir des difficultés durant la répétition chorale.

La reproduction

Il s'agit ici de permettre aux élèves de reproduire les mots, d'abord de manière isolée puis en contexte.

On peut reprendre la même typologie d'activités que lors de la phase de réception :

- Reproduction en classe entière : à partir d'images qui sont disposées dans la classe ou qui défilent sur un diaporama, les élèves énoncent les mots appris. Pour dynamiser l'activité, on peut créer des diaporamas animés dans lesquels les mots apparaissent et disparaissent selon des trajectoires différentes. On peut également demander à certains élèves de produire individuellement les mots.
- Reproduction en équipe : à partir d'un double jeu de *flashcards*, les élèves doivent dire le mot représenté. On peut aussi demander aux élèves de fermer les yeux, enlever une carte et demander quel est le mot manquant.
- Reproduction en binôme : les élèves jouent au jeu de memory par exemple (voir activités de fixation).

Activités de fixation

Après les premières phases décrites ci-dessus, l'enseignant propose des activités ludiques qui permettent aux élèves de fixer le vocabulaire. L'apprentissage est ainsi contextualisé.

Simon says : c'est la version anglaise de « Jacques a dit » ou *Hans hat gesagt* pour la version allemande. Le professeur peut mener le jeu dans un premier temps puis passer la main à un élève.

Bingo : il s'agit d'un loto avec des images. Le professeur peut mener le jeu dans un premier temps puis passer la main à un élève.

Memory : on utilise ou on crée un jeu de memory et à chaque fois que l'élève retourne une carte, il doit dire le mot représenté. Il ne peut continuer que s'il est capable de dire le mot.

Objets cachés : on cache des objets (des animaux, des lettres, des chiffres en plastique) dans une boîte couverte d'un foulard et les élèves piochent un objet qu'ils doivent nommer. On peut aussi insérer les objets dans des ballons gonflables et les élèves doivent deviner ce qui est caché.

Chain speaking / Kettenspiel : on crée deux équipes qui jouent à tour de rôle. Dans une équipe, chaque élève énonce un mot qui est repris par l'élève suivant et qui en ajoute un autre. Il s'agit de pouvoir répéter la liste de mots qui augmente au fur et à mesure. Quand un élève se trompe, on arrête la chaîne et l'équipe a gagné le nombre de points correspondant au nombre de mots répétés.

Exemple :

- Elève 1 : *I like chocolate / Ich esse gern Schokolade*
- Elève 2 : *I like chocolate and cookies / Ich esse gern Schokolade und Keskse*
- Elève 3 : *I like chocolate, cookies and strawberries / Ich esse gern Schokolade, Kekse und Erdbeeren. Usw…*
- Etc.

Jeu de plateau : on fait créer en arts plastiques aux élèves un jeu de plateau sur lequel le lexique appris est représenté. Les élèves lance le dé et doivent dire le mot représenté sur la case sur laquelle il s'arrête pour pouvoir rejouer.

Jeu de mime : les mimes sont particulièrement adaptés à l'apprentissage des verbes d'action.

D'une manière générale, de nombreux jeux utilisés en français sont transférables en langue vivante étrangère.

La trace écrite

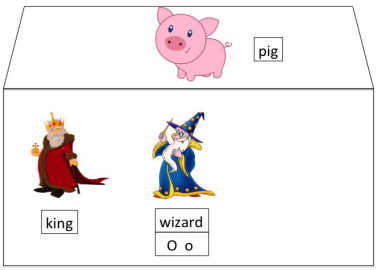
Au cycle 2, le lexique est représenté sous forme d'images qui peuvent être collées dans le cahier ou affichées dans le coin des langues.

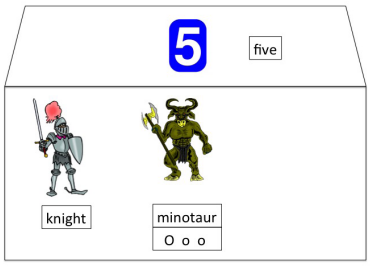
Au cycle 3, les images sont associées à la forme écrite des mots. Le professeur veille à ce que le mot soit bien fixé (c'est à dire mémorisé en reconnaissance et en production) chez les élèves avant de noter le mot.

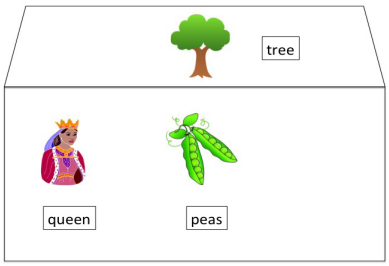
La trace écrite pour le vocabulaire peut prendre la forme de maisons de sons, installées dans le coin des langues ou dans un cahier des sons.

Pour l'anglais, les mots sont classés selon la voyelle ou la diphtongue de la syllabe accentuée. À chacun des 12 phonèmes voyelles et des 8 phonèmes diphtongues, on associe un mot repère qui sera la référence, par exemple « pig » pour /ɪ/, « five » pour /aɪ/ ou « tree » pour /i : /. Idéalement, ce sont les mêmes mots repères qui sont utilisés durant toutes les années passées à l'école.

Quelques exemples pour une séquence sur les contes :







Lorsque le mot comporte deux syllabes ou plus, on associe le schéma accentuel du mot (sous forme de petits et grands ronds) pour repérer la syllabe accentuée.

La réflexion sur la langue

Durant la phase d'apprentissage du lexique, il peut être utile de faire mener aux élèves une réflexion grammaticale ou phonologique.

Ainsi, pour un corpus dans lequel on trouve certaines parties de corps, on peut sélectionner ce champ lexical particulier et décider de retenir le vocabulaire associé qui est, dans ce contexte, utilisé au singulier (*head, nose, mouth*) et celui utilisé au pluriel (*eyes, arms, fingers, legs, toes*). La réflexion peut être menée en classant les images représentant les mots au tableau dans 2 colonnes. On demande alors aux élèves de réfléchir à ce qui différencie chaque colonne.

La réflexion grammaticale : elle porte par exemple sur

- la différence singulier/pluriel : *1 boy/2 boys, 1 girl/2 girls, 1 child/2 children*
- sur le genre : *This is Paul.* ***He*** *is 8 – This is Carla.* ***She*** *is 7.*
- sur l'usage d'un article : *I can see* ***a*** *tiger.* ***The*** *tiger is dangerous.*

La réflexion phonologique : elle porte par exemple sur

- les phonèmes : il s'agit notamment de sensibiliser les élèves aux phonèmes similaires à ceux du français et à ceux qui n'existent pas en français.

Certains phonèmes semblent identiques mais il existe néanmoins des différences que les élèves peuvent saisir. Les sons/p/,/t/et/k/sont des plosives en anglais c'est à dire qu'ils sont prononcés avec une projection d'air assez forte. On entraîne ainsi les élèves à dire *patate* puis *potato*, *tomate* puis *tomato* ou *carotte* puis *carrot* en tenant leur main devant la bouche pour qu'ils sentent bien l'air qui est expulsé lorsque le mot est prononcé en anglais.

D'autres phonèmes n'existent pas en français, la phase d'apprentissage du vocabulaire est donc l'occasion de sensibiliser les élèves à ces nouveautés. Par exemple, le phonème /i/ de « mie » en français est différent du /ɪ/ de *pig* et du /i : / de *tree* ; le phonème /a/ de *chat* est différent du /æ/ de *cat* et du /a : / de *car*.

En allemand, tout se prononce même les e. On ne fait pas de liaison entre les mots. Seuls trois sons sont complètement inconnus en français : le ch doux *ich*, le ch dur *Ach so !* et le h aspiré *Hallo !*.

- les modifications liées à certaines associations de phonèmes

a *lion,* ***a*** *giraffe* mais ***an*** *elephant,* ***an*** *antelope.*

Ou encore en espagnol, quand le mot se termine par :

- une voyelle (avec ou sans accent écrit) sauf í, le pluriel = + S : *un gato* ; *dos gatos* ;
- une consonne ou un -S (mots d'une syllabe ou avec accent écrit sur la dernière syllabe), le pluriel + ES : *un color* ; *dos colores* ;
- un Z, le Z change au pluriel en CES : *un pez* ; *dos peces* ;
- les accents de mot.

L'allemand accentue généralement les mots simples sur la première syllabe (ex : *die Schwester*, *gestern*...). Les mots d'emprunts sont généralement accentués sur la deuxième syllabe (ex : *die Familie*, *die Medaille*...).

L'anglais accentue certaines syllabes tandis que d'autres sont réduites. L'apprentissage du vocabulaire est l'occasion de sensibiliser les élèves à ce phénomène d'accentuation qu'il est indispensable de maîtriser pour comprendre et être compris. Dans une séquence où le champ lexical de la nourriture est abordé, on sensibilise les élèves au fait que certains mots ont un accent sur la première syllabe et d'autres sur la seconde.

Exemple :

Le schéma accentuel est présenté sous forme d'un gros rond pour la syllabe accentuée et d'un petit pour la/les syllabe(s) réduite(s).

Mots de 2 syllabes	Oo : *chocolate*, *cookie*, *chicken*
Mots de 3 syllabes	Ooo : *hamburger*, *strawberry*
	oOo : *spaghetti*, *tomato*

Dans les dictionnaires, cette accentuation est repérée par un accent qui précède la syllabe accentuée, par exemple pour « *chocolate* », on trouve /ˈʧɔkləʊt/ et pour « spaghetti », on trouve /spəˈgeti/.

Les accents de mots en espagnol : le professeur travaillera surtout le schéma intonatif mais on peut dire que :

- l'accent écrit est le même que l'accent aigu utilisé en français ;
- un mot ne peut contenir qu'un seul accent ;
- l'accent se pose toujours sur une voyelle.

Le transfert

Une fois que les structures ou les mots ont été appris dans un contexte particulier, il s'agit de donner l'occasion aux élèves de les réactiver et de les transférer dans d'autres situations ou contextes.

Bibliographie

- Allgäuer-Hacker, E., Jessner, U., & Oberhofer, K. (2013). Mehrsprachige Entwicklung – Was sagt die Forschung. In *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend – Modelle, Konzepte, Erfahrungen* in G. Combos (dir.), pp. 68–87. Klagenfurt : Drava.
- Asher, J., & García, R. (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 53(5), 334–341.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy : The foundation of agency. In *Control of human behaviour, mental processses and consciousness* in W.J. Perrig & A Grob (Eds), pp. 17–33). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques. Pour une didactique intégrée des langues. *Le Français Aujourd'hui*, 192, 107–116.
- Candelier, M. ; Camilleri-Grima A. ; Castellotti, V. ; De Pietro, J.-F. ; Lőrincz, I. ; Meißner, F.-J. ; Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP-Un cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Centre européen pour les langues vivantes). Graz : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun De Référence pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*.
- Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? In *La prosodie au cœur du débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. (pp. 229–248). Rouen : Presses Universitaires, Dyalang.
- Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text, 20*(1), 29–62.
- Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. In *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (D. Gaonc'h and M. Fayol (Eds), pp. 137–154. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D., & Macaire, D. (2019). *Les langues dès le plus jeune âge à l'école*.
- Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français Dans Le Monde.*
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

- Hilton, H. (2003). L'accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas de francophones apprenant l'anglais. *CORELA*, 2, 25–43.
- Hilton, H. (2019 a). *Apprendre une langue, le rôle du lexique*.
- Hilton, H. (2019 b). *Sciences cognitives et apprentissage des langues* [Rapport Conférence de consensus]. Courbevoie : CNESCO.
- Huart, R. (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Ophrys.
- Josse, H., & Manoïlov, P. (2015). *Enseigner en élémentaire avec les 5 sens*. Journée académique pour les LVE, le 27 mai 2015. Paris.
- Josse, H., & Manoïlov, P. (2019). Impact de l'approche grammaticale sur les apprentissages en LVE anglais en élémentaire. *Les Langues Modernes*, (1).
- Martinet, A. (1998). Préface. In *Le français d'ici, de là, de là-bas* (Henriette Walter, p. 9). Éditions Jean-Claude Lattès.
- Putsche, J. (2019). *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* Paris : CNESCO.
- Roussel, S. (2014). A la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé Des Langues* [En Ligne].
- Roussel, S. (2019a). *Les activités cognitives de l'apprenant en classe de langue : l'exemple de la compréhension de l'oral*.
- Roussel, S. (2019 b). *Quels entrainements permettent d'améliorer les compétences de compréhension de l'oral ?* Paris : CNESCO.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language, a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Voise, A.-M. (2019). *Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une langue à l'école primaire ?* Presentée à la Conférence de consensus, Courbevoie.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (Réédition de la traduction française revue et modifiée de Françoise Sève). Paris : La Dispute.

Auteurs

Coordination de publication

- Chantal MANES-BONNISSEAU - IGEN groupe langues vivantes - Coordinatrice de la mission ministérielle Plan langues
- Pôle langues vivantes, Bureau des contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques, Direction générale de l'enseignement scolaire

Préambule

- Pascale MANOILOV Maître de conférences - Université Paris Nanterre

Coordination du guide

- Ollivier HUNAULT IGEN groupe d'enseignement primaire
- Isabelle LEGUY IGEN groupe langues vivantes
- Michèle WELTZER IGEN groupe 1er degré

Équipe de rédacteurs

- Catherine AUBERT professeur des écoles, Académie de Nancy-Metz
- Nelly BARROSO IEN 1er degré, Académie de Grenoble
- Christophe BEAUFILS enseignant formateur à l'ESPE, Académie de Toulouse
- Valérie BERNARD chargée de mission LVE, Académie de Grenoble
- Sandrine BORTOLON professeur des écoles, Académie de Grenoble
- Olivia CAZEAUX professeur des écoles, Académie de Nancy-Metz
- Amélie DE MEIRA professeur des écoles, Académie de Toulouse
- Sandra DIAZ LECINA IEN 1er degré, Académie de Toulouse
- Florence ESTRADE IA IPR, Académie de Bordeaux
- Nathalie GOUAULT professeur des écoles, Académie de Toulouse
- Laurent HERON professeur des écoles, Académie de Bordeaux
- Denis HOFFMANN IEN 1er degré, Académie de Nancy-Metz
- Christian JULIEN IEN 1er degré, Académie de Grenoble
- Philippe MORISSET IEN 1er degré, Académie de Bordeaux
- Geneviève PARIS professeur des écoles, Académie de Toulouse
- Hélène ROCHARD IA IPR, Académie de Bordeaux
- Loredana RONQUETTE conseillère pédagogique, Académie de Grenoble
- Karine TONEATTI professeur des écoles, Académie de Toulouse

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE