

Mélanges CRAPEL n° 24

**ENSEIGNER L'ANGLAIS AU CE2 :
PISTES D'UTILISATION
POUR LA VIDEO "SANS FRONTIERE"**

**Sophie BAILLY
Florence PONCET**

Abstract

The increase in foreign language teaching throughout the French primary school system has drawn attention to the fact that some teachers are inadequately trained, both linguistically and methodologically. With this in mind, the French Ministry of Education produced a set of language teaching materials designed so that it could be used even by teachers with low levels of proficiency. The materials, which consist of a video cassette and a user's guide, are described and discussed, and some methodological suggestions are put forward.

L'introduction des langues étrangères à l'école élémentaire n'est pas une histoire récente. En effet, depuis la fin des années 40, de nombreuses expérimentations tentent de promouvoir cet enseignement. Avec le grand mouvement du développement de l'Europe, les gouvernements successifs se sont penchés sur cette question et, depuis 1989, les différents ministres nous annoncent la généralisation de cet enseignement. Mais de quel type d'enseignement, précisément, s'agit-il ? Peut-on se satisfaire d'une sensibilisation ? Doit-il y avoir réel apprentissage linguistique ? Un enseignement d'initiation conviendrait-il ?

Toutes ces interrogations ont fait l'objet des études et des expérimentations de ces dernières années. En 1992, M. Jospin, Ministre de l'Education Nationale, présente l'EPLV (Enseignement Précoce des Langues Vivantes), en définit les objectifs et déclare qu'il ne concernerait que les classes de CM1 et CM2. En 1995, M. Bayrou, à son tour Ministre de l'Education Nationale, modifie les instructions officielles, transforme l'EPLV en EILV (Enseignement d'Initiation à une Langue Vivante) et dans son Nouveau Contrat pour l'Ecole (mesure n°7), annonce la généralisation prochaine d'un enseignement de langue dès les classes de CE1, à raison d'un quart d'heure quotidien. Il précise également qu'au CM2, l'enseignant pourra continuer le type d'enseignement qu'il avait débuté les années précédentes (EPLV). L'appellation cependant se transformera en EILE (Enseignement d'Initiation à une Langue Etrangère).

Pendant ces années (90-95) les enseignants de l'école élémentaire n'ont cessé de montrer leur mécontentement quant à l'introduction de cette nouvelle discipline sans proposition de formation préalable. Ils déclarent ne pas avoir les compétences linguistiques nécessaires pour assurer cet enseignement. A la rentrée 1995 M. Bayrou annonce qu'en réponse au mécontentement des enseignants, et pour pallier cette incompétence, le CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique) allait diffuser gratuitement dans toutes les écoles de France une série de cassettes vidéo : *CE1 Sans Frontière*, *CE2 Sans Frontière*, *CM1 Sans Frontière*, qui permettrait à tout instituteur et professeur d'école d'enseigner une langue de son choix. Parallèlement à

la diffusion de cet outil pédagogique, des formations à leur utilisation ont été mises en place.

L'observation de l'utilisation de ces cassettes nous a amenées à nous poser la question suivante : Qui peut enseigner Quoi et Comment ? A partir de la présentation du public enseignant concerné par cette mesure et d'une description-analyse du matériel de travail, nous avons choisi d'élaborer des propositions pédagogiques pour l'utilisation d'une partie de la série *CE2 Sans frontière* : les modules culturels. Après avoir dégagé les limites de ce matériel nous proposons, en justifiant nos choix, des objectifs d'apprentissage ainsi que des activités.

I - LA FORMATION DES MAÎTRES DANS LE PROCESSUS EILV

1. Public concerné

C'est sur le principe du volontariat des maîtres que, depuis septembre 1995, dans l'Académie Nancy-Metz, le processus EILV a été mis en place, mais il était entendu que toute personne qui initierait cet enseignement dans une classe de CE1 engagerait effectivement ses collègues de CE2, CM1 et CM2 pour les années suivantes.

La diffusion massive de l'outil vidéo *Sans Frontière* a permis une mise en œuvre rapide de ce nouvel enseignement. Cette méthode repose sur l'idée que les compétences linguistiques de l'enseignant ne doivent pas nécessairement être très développées, et que son rôle est un rôle de médiateur entre l'enregistrement vidéo et les élèves. L'objectif prioritaire étant de favoriser la compréhension orale, le maître n'ayant pas à s'exprimer lui-même en anglais. Il n'a pas pour fonction d'être le modèle de référence pour les élèves. En ce qui concerne sa compréhension personnelle des contenus linguistiques de la vidéo, il bénéficie de l'aide d'un livret-guide qui contient toutes les transcriptions et les traductions des textes enregistrés. Son rôle est de manipuler la vidéo, de susciter l'intérêt des élèves en leur proposant diverses activités de compréhension, de soutenir leur motivation en favorisant leur ouverture sur le monde

étranger et, enfin, d'encourager la production de courts messages que les élèves découvrent à travers les situations de communication présentées dans la vidéo.

Dans notre académie, depuis la rentrée 1996, tous les enseignants responsables d'un CE2 ou d'un cours multiple comprenant le CE2, et qui interviennent dans une école engagée dans le processus, doivent dispenser cet enseignement.

2. Les représentations des enseignants à propos de l'apprentissage des langues

Lors des discussions qui ont lieu dans les sessions de formation continue, aussi bien qu'en formation initiale nous nous sommes aperçues que les enseignants cherchaient naturellement à reproduire la façon dont on leur avait enseigné une langue vivante vingt ou trente ans auparavant. Cette attitude peut paraître paradoxale puisqu'ils estiment par ailleurs n'avoir jamais atteint un niveau satisfaisant dans la langue étudiée. Ils ne semblent donc pas établir spontanément de rapport entre les méthodes utilisées par leurs enseignants de langue et leur propre compétence linguistique et n'ont donc pas conscience de la nécessité de se détacher de ce modèle. Faire autrement, c'est être prêt à accepter de tenter des expériences que l'on n'a jamais essayées auparavant, que l'on n'a pas vécues, et c'est également accepter de réfléchir aux mécanismes de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les premières bases de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire, telles qu'elle sont définies dans les Instructions Officielles, sont en général bien acceptées. Il s'agit de dispenser un enseignement qui ne passe pas par la grammaire explicite, qui soit basé sur l'approche de l'oral, et qui fasse appel à l'utilisation de techniques ludiques.

Sur ces trois points les enseignants semblent être d'accord, tout du moins au premier abord :

- la langue vivante doit être un outil de communication ;
- le jeu permet de motiver les élèves ;
- ils ne s'estiment pas compétents pour aborder la description grammaticale.

On notera que pour ce troisième point c'est davantage l'absence de compétences personnelles que la conviction didactique qui fait adhérer à ce principe.

En réalité, si on explore plus profondément les représentations des enseignants, on s'aperçoit qu'un enseignement basé sur la séparation des aptitudes langagières est une notion qui leur paraît nouvelle. Dans la pratique, nombreux sont ceux qui pensent suivre les Instructions Officielles et s'assigner la compréhension orale comme objectif prioritaire. Dans la réalité, le maître aura tendance à faire travailler cette compétence suivant un modèle unique : visionnement d'une séquence de la vidéo, suivi d'une question équivalente à *qu'est ce qu'il dit ?/qu'est ce qui se passe ?*, la réponse attendue étant une réponse en anglais si possible, du type reproduction du message entendu. Demander aux élèves d'écouter puis de vérifier leur compréhension en attendant d'eux qu'ils répètent les expressions anglaises ne leur paraît pas insensé. Nous leur faisons décortiquer et analyser leur démarche en terme de compétence visée, pour leur faire comprendre que ce n'est pas en vérifiant l'expression orale que l'on évalue la compréhension. Ils réalisent alors qu'ils attachent beaucoup trop d'importance à l'expression en langue cible, par rapport à l'objectif qu'ils croyaient viser.

Au cours des sessions de formation, de nombreuses représentations surgissent lorsqu'on tente d'élucider ce qu'est comprendre :

- *comprendre c'est être capable de répéter ;*
- *comprendre c'est pouvoir traduire correctement ;*
- *comprendre c'est donner du sens à tous les mots que l'on entend ;*
- *comprendre c'est décortiquer tout ;*
- *les images illustrent trop le texte, l'élève n'a plus besoin d'écouter pour comprendre, c'est trop facile ;*

- *il est inutile de faire écouter un document trop long, il vaut mieux le découper en plusieurs fois pour être sûr qu'ils comprennent tout ;*
- *la compréhension globale ça n'est pas efficace, ils ne retiennent pas le vocabulaire et ils comprennent la situation à cause de l'image ;*
- *la langue utilisée dans le document doit être simple, prononcée clairement et dans un débit pas trop rapide, sinon l'enfant ne peut pas comprendre ;*
- *si on veut que les enfants comprennent quelque chose, il faut décortiquer phrase par phrase et il faut qu'ils répètent plusieurs fois ;*
- *quand on leur fait écouter un mot, ils ne comprennent rien, ils n'arrivent pas à le reproduire ;*
- *ils ne peuvent pas comprendre puisqu'ils ne savent pas écouter.*

Il en est de même en ce qui concerne les représentations des enseignants sur l'expression orale :

- *parler c'est pouvoir imiter un modèle ;*
- *parler c'est pouvoir réciter des dialogues par cœur ;*
- *parler c'est s'exprimer sans faire de faute ;*
- *parler c'est réussir à prononcer correctement ;*
- *pour pouvoir parler, il faut connaître beaucoup de mots ;*
- *si l'enseignant prononce mal, les enfants ne pourront pas apprendre la bonne prononciation ;*
- *on voit que les élèves ont bien appris quand ils arrivent à parler ;*
- *c'est difficile de corriger tous les élèves quand ils parlent deux par deux.*

Les représentations sur l'enseignement des aspects culturels sont moins diversifiées mais tout aussi intéressantes :

- *on ne peut pas enseigner la culture si on ne connaît pas le pays ;*
- *la culture c'est l'histoire, la géographie, les monuments ;*
- *enseigner la culture crée des stéréotypes ;*
- *en Europe les cultures sont identiques, il n'y a plus de différence, il y a de tout partout.*

C'est en voulant faire évoluer toutes ces représentations qui nous paraissent inadéquates au regard de ce que l'on sait

aujourd'hui du processus d'acquisition/apprentissage, que nous avons conçu nos activités de formation.

Pour nous, comprendre c'est être capable de transférer dans des activités en langue étrangère les techniques que nous utilisons en langue maternelle, afin de donner du sens à un message :

- prise d'indices visuels, sonores, contextuels ;
- émission d'hypothèses sur la forme, sur le sens ;
- avoir une bonne raison d'écouter un document ;
- différencier les types d'écoute (globale, sélective, détaillée, de veille) ;
- ne pas vouloir développer une compréhension totale, mot à mot, puisqu'on ne réalise cela que très rarement en langue maternelle ;
- développer des stratégies de compensation.

Pour nous, parler c'est réussir à communiquer ce que l'on a envie de dire ou besoin de dire par rapport à une situation, comme nous le faisons en langue maternelle. Pour y parvenir en langue étrangère, il faut :

- favoriser une approche cognitive plutôt que behavioriste ;
- que l'élève soit exposé à la langue, traite les données, dégage des règles de fonctionnement, teste ses hypothèses pour les valider ou les faire évoluer ;
- savoir compenser des lacunes lexicales, grammaticales et/ou pragmatiques ;
- que le maître ne soit pas le seul modèle : il doit exposer les élèves à d'autres exemples d'usage de la langue que le sien propre ;
- observer des documents authentiques ;
- respecter le rythme d'acquisition des savoirs-faire d'expression propres à chaque individu ;
- accepter l'erreur en tant que signe de progression ;
- éviter de corriger constamment les élèves (source de blocage) ;
- accepter le droit des apprenants à rester silencieux : le fait de ne pas parler ne signifie pas qu'il n'y a pas acquisition.

Pour nous, sensibiliser des élèves à une culture étrangère c'est :

- prendre conscience de sa propre culture ;
- identifier les différences et les ressemblances entre la culture cible et sa propre culture ;
- apprendre à relativiser les faits culturels ;
- développer la tolérance envers l'autre ;
- observer la vie quotidienne à travers des documents authentiques ;
- se donner les moyens de s'informer ;
- observer le langage pour y trouver des indices.

Les contenus de la formation en didactique des langues des enseignants du premier degré s'appuient sur l'identification de leurs représentations dans ces domaines afin de les améliorer.

3. Contenus de la formation des enseignants

a) Formation initiale

En ce qui concerne les nouveaux professeurs des écoles, il faut signaler que, depuis 1992, l'I.U.F.M. de Lorraine prévoit, pour l'ensemble de la formation, deux modules obligatoires de 24 heures de didactique des langues étrangères.

Le premier module permet d'entamer une réflexion sur :

- ce qu'est une langue : à travers ses aspects linguistiques, pragmatiques, sociaux et culturels ;
- ce que représente l'apprentissage d'une langue étrangère, en évoquant les aspects psycho-pédagogiques de l'apprentissage d'une langue vivante : les stratégies d'apprentissage, les styles cognitifs, le statut de l'erreur, les éléments inhibant ou favorisant l'apprentissage d'une langue vivante à l'école élémentaire ;
- comment apprendre à apprendre, en analysant les moyens utilisés par chacun, et en étudiant les facteurs de réussite, de difficulté et d'échec.

Le deuxième module concerne davantage la pratique professionnelle à travers :

- la découverte des choix didactiques possibles à l'école élémentaire ;
- l'analyse méthodologique des pratiques, pour aboutir à la production d'activités ;
- l'acquisition d'outils méthodologiques de base.

C'est au cours de ce deuxième module que les stagiaires de l'I.U.F.M. abordent l'outil-vidéo *Sans Frontières* et se préparent à l'utilisation de celui-ci en classe.

La formation initiale obligatoire des étudiants de l'I.U.F.M. ne laisse guère de place à la mise à niveau linguistique. Cependant, les étudiants plus spécialement intéressés ont la possibilité d'approfondir leur formation grâce à des modules optionnels qui leur permettent de pratiquer la langue choisie. En 1^{ère} année, une partie du module de préparation au concours prévoit un entraînement à l'expression orale en langue étrangère et aux diverses stratégies de communication (8 heures), ainsi qu'un entraînement à l'écoute et à la compréhension de documents authentiques oraux (8 heures). Ce module est complété par un entraînement à l'analyse pédagogique (8 heures). En 2^{ème} année, certains stagiaires peuvent choisir de participer à un module qui doit leur permettre de s'approprier les éléments verbaux et non verbaux de la communication dans la salle de classe (12 heures). D'autres stagiaires ont la possibilité de suivre un module de complément de polyvalence dans lequel 8 heures sont consacrées au renforcement des compétences linguistiques relatives au langage de la salle de classe, ainsi qu'à la découverte de quelques aspects culturels.

Il est donc clair qu'en ce qui concerne les compétences linguistiques, le faible volume total d'heures imparties à la formation strictement linguistique (pratique de la langue) allié à la grande hétérogénéité du public n'autorise pas davantage qu'une réactivation des acquis des étudiants. En ce qui concerne la formation à l'utilisation de l'outil-vidéo *Sans frontière*, celle-ci ne représente qu'une partie de la formation didactique, le reste étant consacré aux autres techniques et méthodes d'enseignement possibles.

b) Formation continue

C'est au cours d'une brève session de formation didactique de deux jours que les enseignants de CE2 découvrent le matériel vidéo : présentation de la structure des cassettes, découpage et analyse des différents modules, mise au point sur les objectifs, explication des techniques utilisables et rôle de l'enseignant. Deux autres journées, quelques semaines plus tard, leur permettent de faire un bilan des problèmes rencontrés. La formation à l'utilisation de la vidéo *Sans frontière* dure 12 heures au total et ne comprend pas de recyclage linguistique : celle-ci est en effet généralement assurée par des conseillers pédagogiques des différentes circonscriptions de l'Académie, qui ne sont pas eux-mêmes spécialistes de langues. Par ailleurs les compétences linguistiques des enseignants en formation sont très hétérogènes.

L'exploitation en classe de la vidéo *CE2 Sans frontière* provoque chez la grande majorité des enseignants des inquiétudes quant au degré de compétence linguistique nécessaire. Certains modules de cette série, dits de reportage, attirent notamment leurs remarques négatives : l'anglais y est trop difficile, ils (les acteurs) parlent trop vite; on ne comprend pas tout; ils (les acteurs) ont de forts accents; etc. Les enseignants expriment en fait la difficulté qu'ils éprouvent à passer de l'anglais structuré, pédagogisé et même dénaturé, auquel on les avait habitués dans la série *CE1 Sans frontière*, à des séquences en anglais quasi authentique avec tous les caractères de l'oral courant que cela peut comporter.

La mise au jour des représentations des enseignants du premier degré dans le domaine de la didactique des langues étrangères et la volonté de faciliter leur tâche pédagogique sur le terrain nous ont menées à consacrer une recherche sur la série vidéo *Sans frontière*, le nouvel outil de travail conçu par le C.N.D.P. dont l'utilisation est fortement conseillée par les instances éducatives : Ministère de l'Education Nationale, Rectorats, Inspections Académiques.

II - L'INSTRUMENT DE L'EILV

La stratégie de généralisation progressive de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire repose sur la diffusion massive de la méthode vidéo *Sans frontière*. Elle se compose de trois séries correspondant aux classes de CE1, CE2 et CM1. Chaque série est décrite et commentée ci-après. La série *CE2 Sans frontière* fait ensuite l'objet d'une analyse critique plus spécifique.

1. Présentation de la série vidéo *Sans frontière* : un outil de travail

a) La série *CE1 Sans frontière*

La présentation qui suit est en grande partie composée de morceaux choisis extraits du premier guide pédagogique de la série *CE1 Sans frontière* (unités 1 à 7)¹.

- "La série *CE1 Sans frontière* a été tournée en quatre langues (allemand, anglais, espagnol, italien). Les compétences, les contenus linguistiques et la progression ont été harmonisés. (...)
- L'outil comprend :
 - des cassettes vidéo ;
 - des livrets d'accompagnement avec la transcription et la traduction des dialogues ;
 - des guides pédagogiques contenant des indications linguistiques et méthodologiques pour le maître. (...)
- La série se compose de 24 unités (1 unité par semaine, 24 semaines théoriquement réparties de la rentrée des vacances de Toussaint jusqu'à début juin).
- Une unité comporte 4 modules de 5 minutes (un par jour, donc sur l'année, 96 fois 5 minutes, soit 8 heures au total). (...)
- Les contenus linguistiques ont été élaborés à partir du référentiel du B.O. (Cf. n° 95-103, *B.O.* n° 19). Les structures langagières et le lexique renvoient à des situations de la vie quotidienne des enfants. (...)

¹ Guide pédagogique *CE1 Sans frontière*, vol.1, p. 6 à 8.

- La série met en scène une classe dans une école française. Cependant il s'agit d'une fiction et non d'une captation. (...)
- Le livret d'accompagnement comprend la transcription des dialogues et des chansons ainsi que leur traduction".

D'après le rapport d'étape qui ponctue une année d'expérience d'utilisation de *CE1 Sans frontière*, les maîtres se déclarent globalement satisfaits de la qualité pédagogique des vidéocassettes produites par le CNDP². Cette appréciation positive est toutefois nuancée par des avis réservés concernant l'aspect répétitif des unités et le manque de dimension culturelle.

b) La série *CE2 Sans frontière*

La série *CE2 Sans frontière* fait suite à la série *CE1 Sans frontière* et a été diffusée l'année suivante en 1996. Les concepteurs de la série *CE2 Sans frontière* ont tenu compte de certaines critiques formulées par les utilisateurs de l'outil eux-mêmes concernant d'une part les problèmes posés par la continuité entre les classes de CE1 et de CE2, d'autre part la pauvreté des apports culturels et le caractère artificiel des situations de communication proposées dans la série *CE1 Sans frontière*. Le rapport d'étape du groupe national d'experts de juin 96 rapporte ainsi les insuffisances relevées par les enseignants : "des unités trop nombreuses et copieuses ou encore des situations de communication artificielles ne suscitant pas de véritable interactivité. Le choix d'un scénario unique pour les quatre langues se déroulant exclusivement dans une salle de classe limite le contact avec la réalité d'un pays". Le rapport d'étape fait également part de leurs interrogations au sujet de la continuité de l'initiation à une langue vivante au CE2 et éventuellement au cours moyen³.

Ces remarques ont été retenues par les concepteurs de la série *CE2 Sans frontière*. Celle-ci comprend deux parties différentes. La première partie permet d'assurer la continuité entre le CE1 et le CE2 et permet de s'adresser aussi bien aux tout débutants qu'aux élèves déjà familiarisés avec une

² B.O. N°26, 27 juin 1996, p.1759.

³ *ibid.*, p. 1762.

langue vivante⁴. La seconde partie s'attache à la culture et au patrimoine des pays étrangers en intégrant des chansons locales et des comédies de situation en extérieur qui reprendront des éléments de la vie quotidienne des pays étrangers⁵.

CE2 Sans frontière première partie

Les élèves entrant en CE2 peuvent se trouver dans des situations différentes à l'égard de la langue vivante. Au sein d'une même classe :

- certains ont été initiés à une langue par l'outil *CE1 Sans frontière* ;
- certains n'ont pas encore été initiés en classe de CE1 ;
- certains ont été initiés par l'outil *CE1 Sans frontière* à une autre langue que celle qui leur sera présentée au CE2.

Pour résoudre au mieux le problème de cette diversité de situations pédagogiques, l'organisation de la série *CE2 Sans frontière première partie* est la suivante. Conçue sur le même modèle que *CE1 Sans frontière*, elle comporte 8 unités composées chacune de 4 modules de 5 minutes. Ces 8 unités sont dites de remontage car elles se composent d'une sélection de séquences filmées choisies dans *CE1 Sans frontière*. Le remontage de ces séquences suit la progression prévue dans *CE1 Sans frontière* afin de permettre à la fois de faire débiter des élèves non initiés et de faire réviser les élèves déjà initiés. D'après le guide pédagogique les séquences reprises dans *CE1 Sans frontière* ont été agencées de façon à ce que l'ensemble du corpus de la série soit parcouru et de manière à respecter une cohérence formelle⁶. En ce qui concerne les chansons, certains ajustements ont été effectués : en effet, celles-ci, écrites selon un modèle unique pour toutes les langues ne respectent pas la prosodie propre à chacune d'elles. Dans *CE2 Sans frontière*, seules les chansons les mieux conçues de la série *CE1* ont été reprises⁷,

⁴ *ibid.*, p. 1762.

⁵ *ibid.*, p. 1762.

⁶ *Guide pédagogique CE2 première partie*, vol. 1, p. 7.

⁷ *L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire*, Rapport final, juin 1997, Groupe national d'experts, Ministère de l'Education Nationale, p. 19.

et des comptines chantées, prélevées dans le patrimoine culturel authentique, ont été ajoutées.

CE2 Sans frontière deuxième partie

En concevant la deuxième partie de *CE2 Sans frontière* le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), concepteur et réalisateur, a fait profiter la série CE2 des remarques et suggestions formulées par le groupe national d'experts qui, dans son rapport d'étape publié en mai 1996, recommandait une ouverture culturelle sur le pays étranger et plus d'authenticité dans les situations de communication voire dans la langue elle-même⁸. Rappelons en effet que les scénarios et les dialogues de *CE1 Sans frontière* sont identiques dans les quatre langues et que toutes les séquences filmées ont pour unique décor une salle de classe. Par ailleurs les dialogues écrits suivent une progression langagière qui n'existe pas dans les situations réelles de communication. Enfin la façon de parler des acteurs est quelque peu artificielle (articulation exagérée des phonèmes, débit ralenti). Selon le rapport final la langue n'est pas donnée à entendre dans son contexte culturel, ce qui en appauvrit l'intérêt⁹. La deuxième partie de *CE2 Sans frontière* intègre donc cette ouverture culturelle et cette plus grande authenticité communicative recommandées par le groupe d'experts.

Un point mérite d'être souligné : la plus grande authenticité culturelle et langagière qui caractérise la cassette vidéo *CE2 Sans frontière deuxième partie* est propre à satisfaire tout enseignant de langue conscient de l'importance d'exposer ses élèves à une langue la plus authentique possible. Toutefois elle n'est pas sans poser quelque problème aux utilisateurs de la cassette, c'est-à-dire les instituteurs et professeurs d'école volontaires pour enseigner une langue étrangère dans leur classe. D'après le rapport final du groupe d'experts du Ministère de l'Education Nationale, les observations recueillies font état de la satisfaction unanime des maîtres quant à l'amélioration du contenu des nouvelles unités : "situations plus naturelles et

⁸ B.O. N°9, 27 février 1997, p. 634.

⁹ *L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire*, op. cit., p. 18.

plus vivantes, richesse permettant de développer une réelle aptitude à la compréhension. (...) Néanmoins, des inquiétudes s'expriment quant à la réception par les maîtres et/ou par les élèves d'une langue naturelle qui suppose des échanges complexes (interférences, interpellations, rythme entrecoupé...) et qui inclut des expressions idiomatiques prononcées par des locuteurs natifs, selon un débit spontané et alerte¹⁰.

c) La série *CM1 Sans frontière*

L'année scolaire 1997 a vu la parution de la série *CM1 Sans frontière*. La vidéo pour la classe de CM1 reste dans la lignée des séries précédentes tout en présentant quelques aménagements. La série comporte 18 unités dont deux unités exclusivement composées de chansons et comptines du patrimoine culturel. Chaque unité comporte 4 modules, dont deux sont entièrement nouveaux (modules 1 et 3). En revanche les modules 2 et 4 reprennent respectivement des extraits des modules 3 (module de patrimoine) et 2 (module de reportage) de la série *CE2 Sans frontière deuxième partie*. Le CNDP semble donc avoir pris conscience des difficultés venant de l'utilisation de ces modules pour les enseignants du CM1, d'où la reprise de certains extraits accompagnés de tâches d'écoute sous forme de questions posées oralement en anglais.

Conclusion

L'outil vidéo *Sans frontière* a permis que se développe l'enseignement d'une langue étrangère à l'école élémentaire, et surtout que celui-ci soit effectivement centré sur l'approche orale préconisée (à raison selon nous) par les Instructions Officielles. Malgré la nouveauté de ce type d'outil et le manque d'expérience des maîtres, les premières séries (*CE1 Sans frontière* et *CE2 Sans frontière première partie*) semblent satisfaire les utilisateurs. La deuxième partie de *CE2 Sans frontière*, en revanche, paraît poser plus de problèmes en raison de ses contenus linguistiques et culturels. D'autre part ce matériel ne semble pas donner lieu

¹⁰ *L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire*, Rapport final, juin 1997, Groupe national d'experts, Ministère de l'Education Nationale, p. 20.

à une exploitation satisfaisante de ceux-ci dans les domaines de la compréhension orale, de l'expression orale et de la sensibilisation culturelle.

2. Analyse détaillée de CE2 Sans frontière deuxième partie : un outil à adapter

L'observation et l'analyse de la série CE2/2 permettent de mettre au jour ses atouts mais aussi certains manques et certaines faiblesses.

a) La cassette vidéo

La seconde partie de *CE2 Sans frontière* comporte 10 unités, correspondant chacune à un thème différent et structurées de façon identique en 3 modules d'environ 5 minutes chacun.

Le **Module 1** de chaque unité est tourné dans un décor de salle de classe identique à celui de la série *CE1 Sans frontière* et met en scène un groupe d'élèves et leur enseignante. Il présente une histoire courte et ludique, un peu à la façon d'une comédie de situation, qui introduit le thème général développé dans l'unité. Au cours des dix épisodes de nouveaux personnages font leur apparition dans la salle de classe.

Le **Module 2** de chaque unité, appelé par les auteurs de la série module de reportage, présente un reportage scénarisé tourné dans le pays de la langue cible. Le thème du reportage est lié à celui du module 1 de la même unité. Ces reportages mettent en scène des enfants natifs des langues cibles (anglais, allemand, espagnol et italien) dans des situations de communication quotidiennes. Les séquences sont filmées en décors naturels qui donnent à voir la réalité : un supermarché, une librairie, une école, un parc, etc. Certes, les dialogues sont scénarisés mais ils sont joués avec naturel dans une langue plus spontanée et plus authentique que celle donnée à entendre dans les modules 1 (qui se déroulent dans un décor de salle de classe) : les actes de parole ne sont pas ordonnés selon une progression préfabriquée fondée sur un découpage linguistique de la langue, mais selon les

situations elles-mêmes ; le débit du discours des acteurs est naturel, c'est-à-dire plus rapide ; les intonations et les mimiques qui accompagnent tout discours oral sont à la fois plus expressives et moins forcées ; les expressions idiomatiques utilisées pour accomplir certaines fonctions langagières sont nombreuses et appropriées aux situations de communication. Toutes ces caractéristiques permettent aux séquences filmées des modules 2 de s'apparenter fortement à des documents authentiques : elles ressemblent à un feuilleton pour enfants, avec des personnages récurrents, auxquels les élèves peuvent facilement s'identifier de par leur âge et les événements qu'ils vivent.

Le **Module 3** de chaque unité comprend des comptines, des chansons, des poèmes, des contes ou légendes, des virelangues appartenant au patrimoine culturel de la langue étudiée. Des illustrations filmées les accompagnent généralement.

Remarque : le rapport final du groupe d'experts signale l'appréhension des maîtres devant la difficulté linguistique des Modules 2 et 3 (débit rapide, langue idiomatique, contenu dense, très ou trop riche ...)¹¹. On voit ici poindre certaines des représentations inadéquates les plus courantes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

- l'idée qu'il existe des documents difficiles en soi (alors que la difficulté réside dans la tâche à accomplir et non pas dans le document en lui-même) ;
- l'idée qu'il faut tout comprendre et qu'un document n'est pas exploité tant qu'il reste une partie du sens non élucidée. L'un des objectifs de la formation des professeurs d'école consistera à tenter de faire évoluer ces idées reçues.

b) Le guide pédagogique de *CE2 Sans frontière*
deuxième partie pour l'anglais.

Le guide pédagogique qui accompagne les cassettes vidéo joue un rôle très important. Rappelons en effet que les instituteurs volontaires pour l'enseignement d'une langue n'ont eu que peu de formation spécifique. Ils doivent pouvoir

¹¹ *ibid*, p. 22

compter sur le guide pédagogique pour mener à bien l'exploitation et l'étude des séquences filmées. Nous décrivons dans cette partie l'organisation et les contenus du guide pédagogique pour l'anglais, accompagnés de quelques remarques.

Le guide pédagogique de *CE2 Sans frontière deuxième partie* est en deux volumes. Il contient les suggestions et conseils méthodologiques pour les quatre langues et présente une analyse linguistique et pédagogique du contenu de la cassette en suivant une organisation similaire pour chaque unité.

Les compétences visées

Le guide présente d'abord les *Compétences visées* dans l'unité en distinguant un *Corpus principal* d'un *Corpus secondaire*, dans un souci d'aider le maître à établir une hiérarchie et à faire des choix dans les contenus¹². Pour l'un comme pour l'autre les compétences visées sont présentées en termes d'actes de parole.

Exemple extrait du guide pédagogique *CE2 Sans frontière deuxième partie*, vol. 1, page 58 :

<i>"Corpus principal</i> - Se présenter : I'm... / My name's... - Se saluer : Hi / Hello / Pleased to meet you! - Dire que l'on sait, que l'on ne sait pas : I know / I don't know <i>Corpus secondaire</i> - Demander des informations sur les objets : What's that ? - Exprimer l'émerveillement, l'étonnement : Wow! That's incredible! Great! Amazing! - Inviter à la prudence : Be careful!"

Particularités

Dans une autre partie, intitulée *Particularités*, le guide pédagogique fait le point sur des aspects linguistiques (successivement phonétiques, lexicaux, syntaxiques) spécifi-

¹² *L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire*, Rapport final, juin 1997, Groupe national d'experts, Ministère de l'Education Nationale, p.21.

ques qui apparaissent dans les 3 modules qui composent l'unité.

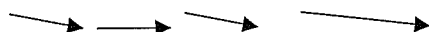
Particularités phonétiques. Dans cette partie on attire l'attention du maître sur l'accentuation et sur le schéma intonatif ainsi que sur des phonèmes pertinents.

Exemple extrait du guide pédagogique *CE2 Sans frontière deuxième partie*, vol. 1, page 59 :

"Pour l'accentuation

- L'accent est sur la première syllabe dans : **m**agic ['mædʒɪk] (...)
- L'accent est la deuxième syllabe dans mag**i**cian [mæ'dʒɪʃn] (...)

Pour l'intonation



- I want to play football ! How are you ?



- One moment please

Pour les phonèmes pertinents

- worm [wɜ:m], stir [stɜ:] (Module 3) : on n'entend pas le r.

Pour les points particuliers et les indications méthodologiques

- Attention au prénom Hugh [hju:]. c'est l'équivalent de notre français Hugues, mais on ne doit entendre qu'un you soufflé et long. (...)
- Le maître pourra reprendre, avec la main, la courbe d'intonation indiquée au-dessus des portions de discours, et la faire battre en rythme en frappant dans les mains sur les temps forts".

Particularités lexicales. Cette partie fournit des explications sur certains termes et expressions, et indique ceux qui devront rester au stade de la reconnaissance passive.

Exemple extrait du guide pédagogique CE2 *Sans frontière deuxième partie*, vol. 1, page 59 :

- "Dans le Module 1, something et for sure resteront en reconnaissance passive.
- L'interjection phew [fju:] marque le soulagement, s'emploie quand on a trop chaud, et parfois lorsqu'on est dégoûté.
- Love dans Hello love! ne marque pas une relation amoureuse. C'est le terme familier, employé dans la langue populaire (chauffeurs de taxi, vendeurs sur les marchés ...) qui correspond aux expressions françaises ma p'tite dame, mon p'tit gars."

Particularités syntaxiques. Cette partie signale les expressions et structures qui devraient rester en reconnaissance passive. Ceci signifie pour les auteurs que l'on ne cherchera pas à les faire reproduire par les élèves. Quelques commentaires sur les conjugaisons des temps du passé ou du futur figurent dans cette partie pour signaler au maître que ces éléments grammaticaux n'entravent pas la compréhension, et qu'il n'est donc pas nécessaire de les expliciter ni même de les commenter.

Les conseils méthodologiques pour les modules 1

Après les compétences visées et les particularités linguistiques suivent des conseils méthodologiques pour l'exploitation de chaque module. Le guide est un élément indispensable de l'outil audiovisuel *Sans frontière* dans la mesure où il devrait fonctionner non seulement comme un livre du maître mais aussi comme un outil de formation pédagogique et méthodologique destiné à des maîtres non formés. Or, s'il a une utilité certaine pour le maître, il présente certains problèmes : les explications sur les procédures restent parfois assez vagues et comportent même parfois des contradictions. De ce fait des représentations erronées quant à la langue, l'acquisition et l'apprentissage risquent de se trouver mises en application.

Pour ce qui concerne les modules 1 on sépare les suggestions méthodologiques en deux parties : une partie intitulée *Compréhension et reproduction* et une partie intitulée

*Expression*¹³. Cette présentation obéit au principe théorique de la séparation des aptitudes. Or, en étudiant de manière plus approfondie les conseils prodigués dans cette partie, on s'aperçoit que ceux-ci ne correspondent pas toujours à une approche fondée sur la connaissance des processus d'acquisition et de compréhension ni sur une approche fonctionnelle de la communication. Le titre même de *Compréhension et reproduction* semble véhiculer l'idée, erronée selon nous, que ces deux activités vont nécessairement de pair et donc qu'il faut comprendre un modèle pour pouvoir le reproduire, ou que le fait de pouvoir reproduire un modèle signifie qu'on le comprend. En réalité les activités proposées sous cette rubrique sont de trois types :

- les activités visant la reproduction de ces mots et tournures nouveaux par la répétition en chœur ou en binôme ;
- les activités visant la découverte de vocabulaire nouveau par une élucidation de mots isolés ou de tournures qui passe par la gestuelle, le mime, les flash-cards, les objets apportés dans la classe, la reformulation en anglais ou la traduction en français ;
- les activités visant l'acquisition de phonèmes.

Voici deux exemples de conseils méthodologiques visant la production orale des élèves :

- "A l'aide d'une flash-card représentant un escalier, un personnage qui monte et une flèche ascendante sous l'escalier, le maître élucidera *upstairs* - qui sera répété instantanément (...) ¹⁴ ;"
- "Mais on pourra, sur le champ, faire rejouer à l'identique, en binôme : *What's the matter ? - I feel sick !* ¹⁵".

Selon nous, cette deuxième activité, effectivement proposée sous la rubrique *Compréhension et reproduction*, n'est pas une activité de compréhension et n'est pas non plus une simple reproduction dans le sens d'une répétition, puisque les élèves placés par deux doivent avoir mémorisé leur rôle pour pouvoir le jouer. Il s'agit réellement d'une

¹³ Pour la partie allemand du guide les conseils méthodologiques sont présentés un peu différemment et distinguent une partie "compréhension" et une partie "expression".

¹⁴ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 84

¹⁵ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 2, p. 51

activité d'expression orale visant la pratique systématique des actes de parole "demander ce qui se passe" et "dire comment on se sent".

Voici à présent un exemple de conseil méthodologique pour faire découvrir et répéter du vocabulaire :

- "Lors du second visionnement l'arrêt sera marqué, dès la première réplique, sur *funny* : en montrant une flash-card représentant un clown et en jouant un rire débridé, le maître dira *a clown is funny!*. Le mot sera repris en chœur¹⁶".

Exemple de conseils méthodologiques pour faire travailler la prononciation :

- "Il (le maître) reprendra et fera répéter le mot *later* avec la prononciation bien anglaise, car la prononciation américaine de Hugh escamote presque complètement le *t*¹⁷".

En ce qui concerne la compréhension orale proprement dite, les activités visent principalement à faire élucider le sens détaillé de parties du dialogue, sans nécessairement les faire répéter, grâce aux aides, visuelles ou autres, apportées par le maître en cours de visionnement du module. Le travail de compréhension orale conseillé pour les modules 1 consiste en une procédure rituelle qui peut présenter quelques variantes selon les unités. Le guide suggère généralement un premier visionnement pour découvrir le sujet de l'intrigue et/ou comprendre la situation. Ce visionnement peut s'accompagner de questions que le maître pose avant ou pendant le visionnement. Les questions, à poser la plupart du temps en anglais, sont rédigées dans le guide. Puis un second et éventuellement un troisième visionnement serviront à élucider le vocabulaire nouveau suivant les procédures présentées plus haut.

Voici un exemple de conseils méthodologiques pour faire élucider le dialogue :

"Le possessif *their* nécessite une première approche active; le maître l'explicitera par gestes, le réintégrera tout de suite

¹⁶ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 83.

¹⁷ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 83.

dans la classe, en désignant deux voisins : *Look ! This is Pierre, this is Lucie, and this is their table*¹⁸.

La partie "conseils pour l'expression" pour les modules 1 consiste principalement en suggestions de dramatisation inspirées par le scénario et les contenus langagiers, de jeux (*bingo, information gap*), ou d'exercices structuraux oraux fondés sur des stimuli visuels (*flash-cards*).

Les conseils méthodologiques pour les modules 2

Les conseils méthodologiques des modules 2 sont présentés en deux parties, une partie pour les *Repérages linguistiques* et une autre pour les *Repérages culturels*. Rappelons que la séquence filmée de ce module est la plus authentique, tournée en décors naturels, dans le pays de la langue cible, avec des acteurs locuteurs natifs parlant une langue spontanée. Ce module se prête particulièrement bien à des activités d'entraînement à la compréhension orale, d'observation du fonctionnement de la langue, ainsi qu'à des activités d'observation et de réflexion sur des faits culturels.

Repérages linguistiques

Dans la partie *Repérages linguistiques*, les conseils donnés par le guide rappellent ceux donnés dans la partie *Compréhension et reproduction* pour les modules 1. Ils consistent donc principalement à attirer l'attention des maîtres sur les aspects linguistiques (surtout lexicaux) des dialogues à élucider et/ou à faire reproduire par les élèves.

Les conseils méthodologiques pour la compréhension donnés par le guide tendent, comme pour les modules 1 à une élucidation détaillée des dialogues, avec comme finalité leur reproduction par les élèves. Les techniques suggérées sont les mêmes que pour les modules 1 (aides visuelles ou linguistiques). Le guide prévient toutefois que cette élucidation ne doit pas être systématique. Rappelons que le maître ne doit jamais se sentir obligé de tout faire élucider : des zones d'ombre subsisteront nécessairement¹⁹. Pourtant, à plusieurs reprises, le guide conseille de mener les élèves vers

¹⁸ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 94.

¹⁹ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 62.

une compréhension totale de parties des dialogues, comme dans les exemples suivants :

- "Toute la scène 3 procurera aux élèves le plaisir d'une compréhension totale, jusqu'à *not yet*, dont le maître donnera le sens, et on pourra la faire rejouer à l'identique²⁰".
- "Lors du second visionnement, le maître pourra tenter d'affiner la compréhension de certaines séquences du dialogue qu'il serait frustrant pour les élèves de ne pas comprendre dans la mesure où elles sont très distinctement énoncées. Ainsi par gestes, et avec une *flash-card* montrant Olly chez lui en train de regarder la télévision, on essaiera de faire comprendre - *Where are you going ? - Home !* On marquera fortement l'arrêt sur ce qui suit : *Where's my bag ?* et la scène sera rejouée à l'identique en classe²¹".
- "*Boring* sera explicité par une mimique, et *better* par un geste : le pouce qui monte. Evidemment le maître insistera sur l'identification et la localisation des instruments de musique. Il élucidera soigneusement *stay*, par gestes et mouvements, en l'opposant à *I want to go*²²".

On remarquera que la précision avec laquelle le guide pédagogique indique les parties de dialogue à élucider risque de renforcer l'idée déjà répandue que la compréhension d'une langue étrangère, pour être valide, doit nécessairement être totale, autrement dit que comprendre, c'est comprendre tout. Par ailleurs et en conséquence, cette élucidation des éléments inconnus, si elle est menée exclusivement par le maître, risque d'empêcher l'élève de développer son aptitude à comprendre sans aide extérieure. Or cette aptitude ne peut se développer que grâce à des activités adéquates visant spécifiquement la compréhension orale, et qui permettent à l'élève de mettre en place des stratégies comme l'élaboration et la vérification d'hypothèses, l'anticipation ou la discrimination²³. En réalité, dans *Sans frontière*, les activités visant l'élucidation du vocabulaire sont des activités d'expression : elles représentent la phase d'exposition à la

²⁰ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 95.

²¹ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 78.

²² CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 78.

²³ Gremmo M-J. et Holec H. , "La compréhension orale : un processus et un comportement" in *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, Acquisition et utilisation d'une langue : approche cognitive, fév-mars 1990, p. 30-40.

langue indispensable pour construire les savoir-faire. Dans le guide, ces activités de découverte sont d'ailleurs presque toujours suivies d'une activité de pratique systématique : une répétition en groupe ou une micro-simulation par deux.

Repérages culturels

Cette partie ne contient que peu d'idées d'activités. Elle comporte surtout des informations sur la culture britannique qui peuvent s'avérer très utiles pour le maître non spécialiste en langue et culture anglaises. Ces informations touchent à des domaines culturels divers. On trouvera par exemple dans le guide :

- des commentaires relevant de la culture cultivée (20 lignes sur une pièce de Shakespeare dont on entend trois tirades dans la séquence filmée²⁴) ;
- des exemples de pratiques communicatives : A la question d'Olly : *What do you think ?*, Laura répond : *It's okay*. C'est une réponse typiquement britannique, empreinte de gentillesse, pour ne pas peiner l'interlocuteur, mais qui marque souvent un manque d'enthousiasme avéré²⁵.
- des explications sur divers éléments culturels comme dans les quelques exemples suivants : les symboles urbains (boîtes aux lettres, panneaux de signalisation), les lois et règlements institutionnels britanniques (les pelouses autorisées dans les parcs publics), les valeurs (l'amour des britanniques pour les animaux et la nature), les connaissances partagées par les britanniques (les tendances politiques des divers journaux, les règles du jeu de cricket), etc.

Les informations apportées par le guide sont abondantes et détaillées²⁶ et permettent au maître de choisir celles qu'il juge les plus pertinentes pour sa classe.

L'approche préconisée par le guide est une approche comparative guidée par le maître : celui-ci fera les arrêts sur image et apportera les informations jugées nécessaires, qu'il puisera dans le guide. C'est au cours d'un troisième

²⁴ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 63.

²⁵ CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 1, p. 79.

²⁶ Voir par exemple les informations sur le cricket, CE2 Sans frontière deuxième partie, guide pédagogique vol. 2, p. 85-87.

visionnement que le maître pourra faire percevoir les signes culturels, avec arrêts sur l'image. Il mettra l'accent sur les signes spécifiquement britanniques, mais il ne manquera pas de taire des comparaisons avec les aspects civilisationnels français correspondants²⁷. Le guide indique de manière précise les éléments sur lesquels arrêter l'image pour procéder à une explication culturelle, mais ne donne pas vraiment d'idées méthodologiques pour que cette approche de la culture soit moins magistrale : le guide ne propose, par exemple, aucune idée d'activité à réaliser par les élèves pendant ou après le visionnement de la séquence filmée et dont l'objectif spécifique serait une découverte ou une comparaison culturelle.

Les conseils méthodologiques pour les modules 3

Les modules 3, dit module de patrimoine sont composés de comptines, chansons, virelangues, poésies : les activités proposées relèvent une fois de plus principalement de l'élucidation du vocabulaire nouveau et de l'identification du vocabulaire connu. Le guide suggère en plus la mémorisation de ces documents oraux, qu'ils soient musicaux ou non.

c) Le livret de transcriptions/traductions

Pour compléter cette description de l'outil-vidéo *Sans frontière*, il faut encore mentionner le livret de transcriptions et de traductions, très utile au maître pour préparer la séquence. Mais on peut signaler un inconvénient inhérent à cet outil : le risque de voir renforcée l'idée qu'il faut tout comprendre, et que le maître ne peut se servir d'un document en langue étrangère s'il ne le comprend pas entièrement. Il s'agit là selon nous d'une idée fausse : dans les documents authentiques, il peut arriver qu'une partie des contenus linguistiques reste incomprise même pour le professeur spécialiste de la langue. Ce n'est pas pour autant qu'il faille écarter un tel document. Au contraire, on pourra l'utiliser en se fondant sur ce que l'on comprend plutôt que sur ce que l'on ne comprend pas, et aborder ainsi des activités de compréhension qui ne visent pas une compréhension détaillée, mais qui réclament de mettre en place des

²⁷ CE2 Sans frontière, guide pédagogique vol.1, p. 62.

stratégies comme la prise d'indices et la vérification d'hypothèses.

Conclusion

Notre expérience dans la formation initiale et continue des professeurs des écoles, puis les conclusions du rapport final des experts de l'éducation nationale, ont confirmé la première impression laissée par le visionnement de la vidéo *CE2 Sans frontière deuxième partie* : les modules 2 et 3 risquaient de rebuter les maîtres les moins préparés du point de vue linguistique et didactique. Or ces modules, et tout particulièrement les modules 2, présentent un intérêt indéniable pour un apprenant de langue précisément en raison des caractéristiques qui découragent les maîtres les moins formés. Il serait donc dommage de les délaisser au profit des seuls modules 1. C'est pourquoi nous avons choisi de centrer nos recherches sur l'exploitation pédagogique des différents modules 2 de cette série.

III - LA RECHERCHE-ACTION

1. Justification du choix du Module 2 de la série *CE2 Sans frontière deuxième partie*

Diverses raisons nous ont amenées à réfléchir à l'exploitation pédagogique des modules 2.

a) Une langue et des situations plus authentiques

Pour les classes de CE1 et de CE2, les Instructions Officielles définissent la place de l'enseignement de langues étrangère dans le cursus des élèves de la façon suivante : une approche fondée en priorité sur l'oral, un quart d'heure par jour, et l'utilisation conseillée mais non obligatoire de la vidéo *Sans frontière*. Ceci suppose que l'enseignant peut recourir à d'autres types de documents (et notamment à des documents authentiques dont nous ne rappellerons pas ici en détails le bien fondé pédagogique²⁸). Dans ces conditions, le fait que la série *CE2 Sans frontière deuxième partie*

²⁸ A ce sujet voir par exemple Holec H. (1991), "Des documents authentiques, pour quoi faire" in *Mélanges Pédagogiques* 1990, p. 65-74.

contienne déjà des documents quasi authentiques est un avantage : ce matériel épargne aux enseignants une recherche, qui peut être longue et malaisée, de documents authentiques qui correspondent, d'une part, à l'âge et aux centres d'intérêt des enfants, et, d'autre part, au référentiel d'objectifs à atteindre donné par les Instructions Officielles²⁹.

b) Compléter le guide pédagogique

Ce caractère d'authenticité propre aux Modules 2 de la série *CE2 Sans frontière deuxième partie*, est paradoxalement un motif de disqualification de son utilisation par les maîtres. En effet, ceux-ci trouvent le module difficile, sur les plans linguistique et méthodologique. Le visionnement suscite des commentaires comme : *Ca parle trop vite ; on ne comprend rien ; c'est déjà difficile pour nous alors pour les élèves !* ou encore *On ne sait pas très bien quoi faire avec ce module, à part le visionner et donner les commentaires fournis dans le guide.*

Ces réactions sont inévitables car elles reflètent certaines représentations sur l'apprentissage des langues étrangères ancrées chez les maîtres depuis leur propre apprentissage d'une langue étrangère. Or les conseils du guide méthodologique accompagnant la série *CE1 Sans frontière deuxième partie*, on l'a vu plus haut, ne donnent guère lieu à une évolution de ces idées préconçues et tendraient même plutôt à les renforcer.

c) La formation des maîtres

La parution de l'outil vidéo *Sans frontière* s'accompagne, rappelons-le, d'actions de formation initiale ou continue. Les activités pour les modules 2 ont donc été créées en relation avec la formation des maîtres dans un double objectif : premièrement, que leur application puisse être immédiate, critère important surtout dans le cadre d'une formation de courte durée; deuxièmement, qu'elles améliorent la compétence didactique des maîtres.

²⁹ B.O. N°20, 16 mai 1996, p.1494-1495.

2. Les objectifs

L'outil vidéo *Sans frontière* étant la base des actions de formations, il nous a paru indispensable de ne pas limiter notre recherche à la création d'activités. Il fallait qu'elle alimente, en plus, la formation didactique des utilisateurs de la cassette. La réflexion engagée autour de l'exploitation en classe des modules se fonde sur les principaux thèmes développés par la didactique des langues ces dernières années : l'utilisation des documents authentiques, la séparation des aptitudes, les processus de compréhension orale, la dimension interculturelle, et le processus d'acquisition. Il nous fallait montrer comment utiliser l'outil vidéo en conformité avec les Instructions Officielles : priorité à l'oral en compréhension et en expression ; approche culturelle et interculturelle ; respect de la méthodologie propre à l'enseignement des langues à l'école élémentaire.

Nos objectifs étaient les suivants :

- fournir d'urgence des solutions pour répondre aux inquiétudes des enseignants de CE2 qui se lancent pour la première fois dans cet enseignement, en créant des activités utilisables immédiatement, avec des instructions claires et simples, en donnant des exemples de consignes, en fournissant les supports à distribuer aux élèves ainsi que les corrigés ou solutions ;
- faciliter le travail de l'enseignant, qui dispose de peu de temps pour préparer des séquences quotidiennes de 15 mn, en lui proposant une cassette vidéo prête à l'emploi et contenant tous les supports des activités ;
- séparer clairement les aptitudes travaillées pour sensibiliser les enseignants à la séparation des objectifs d'apprentissage ;
- proposer aux enseignants de servir de médiateur entre le document et les élèves. Ces derniers ont parfois des représentations sur le monde étranger, mais s'ils n'ont pas de tâche précise à réaliser, ils restent passifs devant l'écran et n'apprennent pas grand-chose. Il est nécessaire de les aider à prendre conscience de certains paramètres de leur propre culture de façon qu'ils puissent développer ou modifier leurs représentations, mettre au jour les

différences et les ressemblances sans porter de jugement de valeur. Avoir des représentations négatives, à propos de l'autre et de son monde est, en effet, un frein à l'apprentissage. C'est pour cette raison que nous élargissons parfois l'observation à d'autres cultures européennes.

- proposer des activités variées, pour que les élèves aient à chaque séance des tâches différentes à réaliser, que ce soit en compréhension ou en expression, et conservent ainsi un intérêt renouvelé ;
- proposer des tâches d'écoute réelle aux élèves, en partant de l'idée que pour écouter, il faut avoir une bonne raison de le faire ;
- proposer des tâches d'expression réduites, mais fondées sur un travail d'écoute. Si les élèves ne parviennent pas à reproduire les énoncés, c'est qu'ils ne les perçoivent pas convenablement et que leur entraînement est insuffisant dans ce domaine. Pour pouvoir reproduire correctement, il faut en effet avoir eu l'occasion d'entendre de nombreuses fois.

3. Résultat de la recherche : création d'activités de classe à partir d'un support réputé difficile pour les élèves et pour les enseignants

- a) Les activités pour les modules 2 de CE2/2 (modules de reportage)

Toutes les unités de la vidéo ne se sont pas révélées exploitables selon les directions théoriques choisies et expliquées plus haut. Les activités ont été créées sur la base des Modules 2 des unités 2, 3, 4, 5, 6 et 10. Certaines de ces unités ont donné lieu à plusieurs activités distinctes qui correspondent chacune à un objectif différent et qui peuvent être exploitées en classe indépendamment les unes des autres, puisqu'aucune progression n'est prévue d'une activité à une autre.

Chaque fiche d'activité précise le thème de la séquence filmée (ex : A la librairie ; Le pique-nique ; Aller à l'école, etc.), l'objectif précis visé par l'activité (ex : Repérage lexical ; Apprendre à donner son numéro de téléphone ; Comparer et prendre conscience des ressemblances et différences entre la

France et l'Angleterre, etc.), et indique le support prévu : numéro de l'unité de la vidéo *CE2 Sans frontière deuxième partie* concernée, auquel peut s'ajouter parfois un document de travail à distribuer aux élèves.

Les fiches, rédigées en français, détaillent pas à pas la procédure à suivre pour mener à bien l'activité et indiquent chaque fois que nécessaire un exemple de consigne à donner à la classe. Tous les corrigés nécessaires sont fournis ainsi qu'un exemplaire vierge, à photocopier, du document de travail à distribuer aux élèves le cas échéant. Les documents de travail distribués aux élèves évitent autant que possible le recours à l'écrit grâce, notamment, à l'utilisation de symboles ou d'icônes.

Les activités se répartissent en quatre modules correspondant chacun à une famille d'objectifs :

- la compréhension orale, sous le titre "Ecouter pour comprendre" ;
- l'expression orale, sous le titre "Ecouter pour dire" ;
- la découverte culturelle sous le titre "Regarder pour découvrir" ;
- la sensibilisation interculturelle sous le titre "Regarder pour comparer".

Chaque module est décrit ci-après dans ses grandes lignes et deux fiches d'activités figurent en annexe à titre d'illustration.

b) Ecouter pour comprendre
(Voir la fiche n°1 en annexe p. 39)

Les activités qui répondent à cet objectif visent toutes un repérage lexical. Les mots à repérer sont soit des mots déjà connus par les élèves (reconnaissance d'indices formels), soit des mots nouveaux mais qui peuvent être aisément devinés grâce à la transparence de leur forme orale et/ou au contexte situationnel ou verbal (découverte). Pour ces activités de compréhension orale, la procédure conseillée est de guider l'écoute des élèves par une consigne donnée en français et avant le passage où apparaissent les mots à repérer. Les élèves sont invités à répondre soit oralement en répétant les

mots à repérer, soit non verbalement en remplissant une grille d'écoute ou en levant la main (ou un accessoire) à l'apparition des mots à repérer.

c) Ecouter pour dire (Voir la fiche n° 2 en annexe p. 40)

Les activités qui répondent à cet objectif visent à faire découvrir des réalisations d'actes de parole et à les faire utiliser. Les activités sont décomposées en deux ou trois phases. La première phase est toujours une activité de découverte qui suppose une compréhension détaillée de courts passages, et pour laquelle l'aide du maître peut être requise. Dans ces fiches d'expression orale la transcription en anglais des passages utilisés est fournie intégralement. Des exemples de consignes à donner en français sont également indiqués. La seconde phase correspond à une activité au cours de laquelle les élèves s'entraînent à utiliser les expressions découvertes précédemment. Pour cette phase pendant laquelle les élèves sont amenés à produire plusieurs fois le même énoncé dans le but de le mémoriser, les tâches proposées se veulent le plus motivantes possible pour un jeune public et s'apparentent donc au jeu. Elles reposent sur le respect du principe suivant : ne pas parler pour parler ou pour faire plaisir au maître mais parler pour faire quelque chose. Différentes techniques sont utilisées : jeu de postsynchronisation de la vidéo, mini-enquête à réaliser dans la classe, travail en binôme (*pair work*), etc. La troisième phase correspond à une activité de simulation au cours de laquelle les élèves seront amenés à s'exprimer librement en réutilisant non seulement les expressions découvertes et pratiquées précédemment mais aussi d'autres savoir-faire dont ils disposent déjà. On conseille également au maître d'inciter les élèves à utiliser leurs savoir-faire pendant différents moments de la vie de classe : les formules de politesse peuvent ainsi être utilisées dans le cadre d'activités de groupe ou pour communiquer avec le maître.

d) Regarder pour découvrir

Cet ensemble d'activités s'attache à faire découvrir des aspects culturels visuels ou langagiers présents dans les séquences filmées. C'est donc la présence de ces éléments

culturels qui ont présidé au choix des unités. Parfois seule une petite partie du film est exploitée, pour son intérêt culturel. Les activités prennent la forme d'un questionnaire écrit ou oral. Les questions sont à poser pendant des arrêts sur image à des endroits précis de la vidéo. Elles visent à faire décrire par les élèves ce qu'ils voient ou croient voir et peuvent ainsi faire émerger leurs représentations de la culture cible ou de leur propre culture. Ces activités servent en quelque sorte de guide d'observation, de sorte que les élèves réfléchissent à ce qu'ils regardent en même temps qu'ils le regardent.

e) Regarder pour comparer

Ce module diffère un peu des autres dans la mesure où certaines des activités qui le composent portent sur un montage d'extraits d'unités des versions allemande, espagnole et italienne de la série *CE2 Sans frontière deuxième partie*. L'objectif visé ici est une comparaison de divers systèmes culturels sur un même thème (ex : le petit-déjeuner ; les autobus ; l'école ; etc.) incluant éventuellement une réflexion sur sa propre culture. Ces activités ont donc pour objectif de sensibiliser les élèves aux ressemblances et différences qui peuvent exister entre plusieurs pays européens et de les mener à prendre conscience de la notion de relativité culturelle. La plupart des activités de cette série reposent sur un questionnaire écrit, présenté sous forme de tableau comparatif que les élèves doivent remplir en réfléchissant à la culture française et en observant les images filmées dans d'autres pays.

CONCLUSION

La série vidéo *Sans frontière* a fait l'objet de controverses. Les modules 2 de la série *CE2 deuxième partie* présentent, en tant que document pour l'apprentissage d'une langue étrangère, des qualités qu'il eut été dommage de ne pas exploiter. Nous espérons avoir montré que ces modules de reportage pouvaient être utilisés en classe au-delà des objectifs prévus par ses concepteurs. Les nouveaux objectifs associés à ces supports n'en sont pas moins en accord avec

les recommandations pédagogiques officielles : les élèves sont exposés à une langue authentique, les activités associent le langage et l'action, l'accent est mis sur l'oral et particulièrement sur l'écoute, la dimension culturelle est présente, des compétences transversales sont sollicitées. L'ensemble support vidéo-activités pédagogiques créé pour les modules 2 de *CE2 Sans frontière deuxième partie* constitue donc à présent un outil pédagogique complet répondant bien aux besoins du public concerné.

BIBLIOGRAPHIE

B.O. Education nationale N°20, p.1494-1495, 16 mai 1996.

B.O. Education nationale N°26, , p. 1759-1763, 27 juin 1996.

B.O. Education nationale N°9, p. 633-636, 27 février 1997

GREMMO M-J. & HOLEC H., "La compréhension orale : un processus et un comportement" in *Le français dans le monde, Recherches et Applications, Acquisition et utilisation d'une langue : approche cognitive*, p. 30-40, fév-mars 1990.

Guide pédagogique *CE2 Sans frontière, première partie*, vol. 1 et 2, CNDP.

Guide pédagogique *CE2 Sans frontière, deuxième partie*, vol. 1 et 2, CNDP.

HOLEC H., "Des documents authentiques, pour quoi faire" in *Mélanges Pédagogiques*, p. 65-74, 1990, 1991.

L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire, Rapport final, Groupe national d'experts, Ministère de l'Education Nationale, juin 1997.

Exemples de fiches d'activité

Fiche n°1

THEME : L'anniversaire
OBJECTIF : Compréhension Orale
SUPPORT : Unité 10 Module 2 + dessins de bougies

Phase 1 : Préparation à l'écoute

Commencer le visionnement du document et suivre la grille de questionnement. Les questions posées servent à faire émettre des hypothèses. Elles doivent être posées en français.

Arrêt sur image	Question du maître en français	Réponse des élèves en français
La pâtisserie	Qu'a acheté la dame ?	Un gâteau
Dans la rue, sur le gâteau	Quel type de gâteau ? (<i>que veut dire "Happy Birthday" ?</i>)	Un gâteau d'anniversaire
La table préparée à la maison	Que se passe-t-il à la maison ? (<i>pour confirmer hypothèse précédente</i>)	Une fête d'anniversaire
La maman d'Ollly avec l'air de se demander quelque chose. Moment où elle dit : <i>Now where are the candles ?</i>	A votre avis à quoi pense la maman d'Ollly ? (<i>Remarque : pour aider les élèves on peut dire : manque-t-il quelque chose sur le gâteau ?</i>)	Il manque les bougies. (<i>Remarque : Si pas de bonne réponse des élèves, continuer le visionnement</i>)
La maman d'Ollly qui s'en va.	Que va faire la maman d'Ollly ?	Chercher les bougies. (<i>Remarque : Si pas de bonne réponse, donner la solution en français</i>)

Arrêter le visionnement à cet endroit.

Question aux élèves : "Savez-vous comment on dit "bougies" en anglais ? "

Si les élèves ne le connaissent pas encore, donner le mot anglais oralement en le disant plusieurs fois et faire écouter plusieurs fois le passage où la maman d'Ollly dit : *Now where are the candles ?* jusqu'à ce que tous les élèves aient bien identifié le mot *candles*.

ATTENTION : NE PAS ECRIRE LE MOT CANDLES AU TABLEAU

Phase 2 : Reconnaissance du mot candles dans divers contextes.

Une fois le mot **candles** connu des élèves, faire dessiner par chaque élève une bougie d'anniversaire sur un petit rectangle de papier ou de carton.

Exemple de consigne : **Now draw a candle on your paper.**

Visionner le reste du film en entier sans faire d'arrêt après avoir donné la consigne :
"Écouter attentivement et compter chacun pour soi chaque fois que l'on entend le mot **candles**."

Solution. Après la première occurrence (Now where are the candles ?), on entend le mot **candles** 4 fois. La situation peut aider les élèves.

Vérification

Demander aux élèves de dire combien de fois ils ont entendu le mot **candles**.

Puis repasser le document à partir du même endroit que précédemment en demandant de lever leur dessin de bougie à chaque fois qu'ils reconnaissent le mot **candles** et arrêter à chaque fois en vérifiant que tout le monde a bien reconnu le mot.

Si nécessaire, repasser le passage une nouvelle fois.

Fiche n°2

THEME : Le pique-nique OBJECTIF : apprendre à remercier, accepter un compliment et demander poliment SUPPORT : Unité 2, Module 2
--

Visionner une première fois la séquence du pique-nique pour fournir le contexte.

Phase 1 : Découvrir les formules utiles pour :

- demander poliment (**please**)
- remercier poliment (**thanks, thank you**)
- accepter un compliment (**thank you**)

Demander aux élèves s'ils savent comment en anglais on dit s'il vous plaît et merci.

1) Si les élèves ne connaissent pas les expressions en anglais visionner la séquence du pique-nique en leur demandant d'expliquer en français la situation chaque fois qu'apparaissent **please** et **thank you** dans le dialogue (voir script ci-dessous). Donner des consignes comme : à votre avis, que fait ou que dit Mrs Ward, Olly, ? Demander aux élèves de répéter les mots anglais qu'ils entendent.

- These chicken sandwiches are lovely, Mrs Ward
- Oh, **thank you**, Laura.
- Any chicken sandwiches, love ?
- Yes, here, next to the water bottle.
- **Thanks**
- Can I have some lemonade, **please** ?

- Here you are, Olly.
- **Thank you.**

- I'd like an apple, **please**, Mrs Ward.
- Dad, can Laura and I go roaring, **please** ?

2) Si les élèves connaissent les mots **please** et **thank you**, visionner la séquence en donnant la consigne : repérez les endroits où vous entendez ces mots.

Phase 2 : S'entraîner à prononcer les mots thank you et please

Jeu de la post-synchronisation. Revisionner le passage en faisant un arrêt à chaque occurrence de ces mots, puis répéter ensemble les mots en caractères gras en imitant bien l'intonation. (Ne pas montrer la forme écrite, tout faire à l'oral)

Consigne : dire les mots **thanks**, **thank you** et **please** en même temps que le personnage, en chœur avec lui.

Phase 3 : Utiliser en situation les formules de politesse de requête et de remerciement

Dans les interactions quotidiennes en français dans la salle de classe, entre élèves et entre élèves et maîtres et maître et élèves, utiliser ces mots lorsque l'on demande quelque chose, lorsque l'on remercie.

Exemples :

- Est-ce que je peux sortir, **please** ?
- Sébastien viens au tableau, **please** .

Idem pour **Thanks** et **Thank you**.

- Tiens voilà ton cahier
- **Thank you**
- Il est beau ton dessin !
- **Thanks**