

Synthèse du guide pour l'enseignement des langues vivantes  
 « Oser les langues vivantes étrangères à l'école »

**Cadrage didactique** : Le BO n° 11 du 26 novembre 2015 définit les programmes. Les attendus sont le niveau A1 et le niveau A2 dans au moins deux activités en fin de cycle 3.

**Les cinq activités langagières** définies dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Références pour les Langues) publié en 2001 et complété en 2018 (Cf. de la page 18 à 22 du guide ci-présent) sont : la compréhension de l'oral et de l'écrit, l'expression écrite et l'expression orale en continu et en interaction.

Il s'agit de privilégier l'approche actionnelle puisque le fait de « dire ou parler » produit un effet sur son environnement. L'élève est en action tout en étant dans une situation d'apprentissage. La langue est un outil pour atteindre le but fixé ; cet outil est à la fois le moyen et l'objet d'apprentissage.

**La recherche** menée par Heather Hilton en CP et CE2 a montré que les élèves bénéficiaient d'un avantage au niveau de l'expression orale avec un professeur de niveau moins avancé (langue plus limitée) mais qu'en revanche, les élèves étaient plus performants en compréhension avec un professeur qui utilise une langue plus riche et plus variée. Ces constats nous rappellent que la mise en œuvre de l'enseignement d'une LVE repose sur une double compétence langagière et didactique. Le recours aux outils numériques peut permettre aux professeurs de se préparer de manière satisfaisante puisque c'est bien la préparation en amont qui fait la différence au niveau linguistique et culturel.

L'apprentissage de la LVE repose sur les mêmes processus que pour la langue maternelle avec toutefois une différence de contexte.

En situation d'immigration, l'apprenant bénéficie d'un bain linguistique qui favorise le développement rapide de ses compétences. Si l'apprenant est adulte, ses capacités cognitives favorisent un apprentissage analytique (aspects morphologiques et syntaxiques) ; si l'apprenant est jeune, il acquiert une bonne prononciation.

En situation d'apprentissage institutionnel, les conditions sont différentes puisque les temps d'exposition à la langue étrangère sont circonscrits (Cf. élaborer une progression cohérente-Eduscol).

Apprendre une langue pour communiquer ou communiquer pour apprendre une langue ? Le CECRL souligne la nécessité de communiquer pour pouvoir réaliser des actions avec les autres. La dimension sociale de l'apprentissage est devenue primordiale. Dans cette perspective, on note que la communication s'effectue en contexte, qu'elle comporte une intention spécifique et qu'elle est multimodale (canal verbal, vocal ou gestuel).

Par ailleurs, la communication s'appuie sur plusieurs composantes : la linguistique (lexique, grammaire, phonologie, orthographe), la sociolinguistique (ou encore codes sociaux) et la pragmatique (aspects fonctionnels, interactionnels et discursifs).

L'apprentissage d'une LVE passe donc par une mise en action pour réaliser un projet. Cette réalisation s'appuie sur la motivation parmi laquelle la notion de plaisir occupe une large place, plaisir étroitement dépendant du sentiment d'auto-efficacité. **On ne cessera de répéter que l'ensemble des enquêtes menées en primaire souligne l'enthousiasme des élèves pour les langues.**

### Un enseignement progressif des LVE

Vygotsky parle de la zone proximale de développement, à savoir un objet d'étude immédiatement supérieur à celui déjà maîtrisé ; ce développement est facilité par l'interaction avec un adulte ou un pair, ce que Bruner appelle l'étaillage.

Exemple : à la question « *What's your favourite ice-cream flavour?* », l'étaillage consisterait à ajouter « *Do you prefer chocolate, strawberry ou vanilla?* » avant que l'élève ne propose en autonomie « *I like strawberry ice-cream* ». L'enfant apprend avec l'aide d'une intervention tutoriale.

Les conditions favorables à l'apprentissage sont les travaux de groupe et le travail entre pairs (Cf. créer un climat propice-Eduscol).

### **Exposition et entraînement régulier/EDT**

Préférer des **séances quotidiennes de 15 à 20 minutes au cycle 2 et jusqu'à 30 minutes au cycle 3**. D'autres situations de classe que le seul cours de langue peuvent augmenter l'exposition (autres rituels, séance musicale ou d'éducation physique, arts plastiques ou géographie, et projet multidisciplinaire, y compris mené avec une autre classe).

Les rituels sont importants dans le sens où ils rassurent mais ne doivent pas se substituer à la diversité des modalités d'apprentissage sur lesquelles repose l'appropriation des nouveautés (à savoir, alternance des modes individuel, collectif, en groupe, à deux et alternance des situations de réception, production et réflexion sur la langue).

L'engagement est affaire de toutes les équipes : **réalisation des affichages collectifs** (double affichages des locaux et noms dans les lieux collectifs et de passages, réalisation de jeux, bibliothèque), axes partagés en conseil Ecole-collège.

L'enseignement et l'apprentissage de la langue

Cf. Ressources pour les langues vivantes C2, 3 & 4 – Eduscol

La grammaire : On estime à 70 heures hebdomadaires le bain linguistique d'un locuteur natif. Un bébé traite la langue de manière statistique, en repère les régularités et irrégularités. Ce traitement est visible lorsque l'enfant sur-généralise une règle (ex d'apprentissage incident : « *ils sontaient* » pour « *ils étaient* »). En revanche, dans le cas de l'apprentissage de la LVE à l'école, l'exposition est trop faible pour permettre à l'enfant de mettre au point ses propres règles et comprendre le fonctionnement de la langue. Néanmoins, sa maturité est supérieure à celle d'un bébé et le réseau langagier dans la langue maternelle est déjà élaboré, ce qui va permettre l'enseignement de la grammaire qui permet sans conteste d'acquérir plus vite certaines structures.

**L'approche peut être inductive** (règle découverte par les élèves) **ou déductive** (règle présentée en amont et appliquée. Le choix n'a pas d'incidence. Par contre, **le fait de langue sera acquis à deux conditions** : Il doit être **anticipé et préparé par le professeur**, de **nombreuses occasions de mise en contact** et de production de ce fait doivent être données aux élèves (ex : le pluriel des noms en /s/ tels *rats, cats* ; en /z/ tels que *dogs, birds, kittens, puppies* ; pluriel irrégulier *mouse/mice*). Au cycle 2, l'élève apprend des blocs lexicalisés, au cycle 3, l'élève opère des transferts en remplaçant les items lexicaux et en ajustant les éléments syntaxiques de la phrase (ex : *The cat is under the chair, The cat is on the chair, The cats are under the chair, The cats are under the trees*). Le professeur a conscience de ces phénomènes grammaticaux et les présente de manière raisonnée et organisée (fait intégrer les régularités, irrégularités et similarités et différences avec le français). La trace de cette réflexion grammaticale apparaît dans le coin langues, dans les cahiers sous forme de classement / singulier, pluriel dans les maisons de sons. Ces connaissances restent déclaratives tant que l'élève n'est pas suffisamment entraîné pour qu'elles deviennent procédurales, c'est-à-dire intégrées à son système linguistique).

### **La place de la phonologie**

Pas de ponctuation à l'oral ! Ce sont donc les pauses et l'intonation qui marquent les limites des énoncés. La segmentation des mots est parfois moins repérable qu'en français (ex. en français, les jeunes enfants en maternelle qui peuvent parler de « *nours* » ou de « *néléphants* » car ils n'ont pas encore identifié « *un* ». Ces phénomènes relèvent de la grammaire de l'oral.

La recherche montre que l'enfant perçoit la langue dès le stade utérin. Ce sont d'abord les intonations puis le rythme et les sons. En grandissant, leurs compétences de perception se spécialisent mais sur les sons et la prosodie des langues maternelles. Guberina parle de **l'âge « heureux » pour la période qui va jusqu'à 6 ans, l'âge « critique » de 7 à 9 ans** pendant lequel l'enfant opère un traitement de la langue plus analytique qu'il n'en discrimine la phonologie, et selon Christelle Dodane, **l'âge « fatidique » autour de 10-11 ans** lorsque l'enfant perd une grande partie de ses habiletés perceptives dans les autres langues que la langue

maternelle. **La capacité à assimiler une prononciation authentique va décroître sans que les capacités à apprendre une LVE en soient affectées.** Les années de C2 & 3 sont donc particulièrement favorables à la mise en place du système phonologique des LVE dans le répertoire langagier de l'élève. La prononciation qui allie la phonologie (sons) et la prosodie (musique) est imitée (capacités d'imitation maximales entre 4 et 8 ans). Aussi est-il pertinent de s'attacher à la musique de la langue avant les sons, à savoir la perception et production de schémas intonatifs et rythmiques, alternance entre temps forts et temps faibles, et d'y engager le corps.

Le français et l'anglais ont le même nombre de graphèmes (6 voyelles 20 consonnes) mais le français compte 36 phonèmes (dont **16 voyelles, 18 consonnes et 3 semi-voyelles**) alors que l'anglais en compte 44 (**12 voyelles, 24 consonnes et 8 diphtongues**). Il s'agit donc de s'exercer dans un travail de mise en bouche grâce à des activités théâtrales, de chants et de comptines. Il est toujours nécessaire de fixer la forme des mots avant de proposer la transcription graphique, y compris au C3.

**Le répertoire lexical nécessaire pour le A1 est de 1000 mots.** La fréquence de rencontre de ces mots importe ; on estime entre **7 et 20 rencontres nécessaires** pour s'approprier le lexique dans sa langue maternelle. En LVE, en raison du temps d'exposition réduit, Heather Hilton propose la construction d'un programme structuré et une approche explicite suivie d'un « rodage » implicite. Plusieurs projets (Kelly pour neuf langues) ont permis de faire la liste des mots les plus courants dans ces langues. L'approche explicite repose sur une image fixe ou animée.

Point de vigilance : il ne s'agit pas de présenter les mots hors contexte (ex : liste des couleurs ou d'animaux) mais de proposer des champs sémantiques pertinents pour la réalisation d'un projet (ex. pour l'adjectif « *big* », changement de sens : *What a big spider!* (gros) *I've got a big brother* (âge). Pour les couleurs, le passage de la place d'attribut à épithète est aussi un changement de contexte (ex : *My shoes are blue, I like blue shoes*). L'approche actionnelle pourrait consister à préparer sa valise avec des vêtements de couleurs différentes ou bien sûr, jouer à un jeu des 7 familles.

**Une grande partie de la langue est composée de blocs préfabriqués entre 2 et 3 mots, des mots régulièrement associés qui acquièrent un caractère idiomatique.** Ceux-ci représenteraient 59 % des mots de discours et 52 % des mots de textes écrits (exemples de préfabriqués lexicaux : *a cup of tea, sit down* / ex. de préfabriqués grammaticaux : *a little, a lot of, there is, there are* / ex. de préfabriqués pragmatiques : *thank you, happy new year, I see...*).

### L'oral avant l'écrit

Il s'agit de privilégier l'oral à l'école car les différences entre graphie et phonie viennent compliquer la compréhension de l'oral si l'écrit est introduit trop vite. **Il a été montré que 25 % des mots reconnus à l'écrit ne le sont pas à l'oral.** L'orthographe peut aussi perturber la lecture (un même phonème s'écrivant de façons différentes et un graphème se prononçant de différentes façons). Néanmoins, **l'écrit peut être introduit dès le cycle 2, de façon progressive pour le repérage de mots fixés à l'oral et devenus familiers aux élèves et pour initier une réflexion sur le lien graphie-phonie en privilégiant les régularités dans la prononciation.**

**La compréhension de l'écrit et l'écriture de textes ne sont introduits qu'au cycle 3 et ne concernent que les apprentissages fixés à l'oral.**

**Le professeur s'inspire des démarches en cours à la maternelle :** lecture d'albums, apprentissage de chants et comptines, travail en atelier et qui permettent la mise en œuvre des 3 activités langagières, à savoir la compréhension, l'expression et l'interaction.

Le guide précise les repères pour les niveaux « pré A1, A1 et A2 ».

Le A1 :

Concernant la compréhension de l'oral, rappelons que l'élève peut comprendre une intervention soigneusement articulée, avec des pauses, à propos d'un sujet familier et quotidien. La compréhension de l'oral va de la discrimination auditive à la création du sens. Comprendre un message suppose percevoir (phonèmes, syllabes, mots), analyser (éléments syntaxiques) et

interpréter (associer l'information nouvelle aux connaissances antérieures). L'auditeur fait donc appel à des connaissances à la fois linguistiques et non linguistiques.

Pour permettre le décodage, une découverte préalable du thème du document et du lexique facilitera l'identification et la compréhension des chaînes parlées. L'approche est progressive : mots isolés, mots intégrés à un court énoncé, puis dans une histoire, un chant. L'intégration des mots dans la chaîne parlée vient modifier leur réalisation phonologique, déformation normale des langues (en français, on peut entendre « *Sepa* » pour *je ne sais pas*). Pour l'anglais, on observe des phénomènes d'effacement (lorsqu'un mot se termine par une consonne identique à l'initiale du mot suivant (ex : *black cat*)).

Concernant la production orale, l'élève peut produire des expressions simples sur des gens et des choses. Les occasions de s'exprimer en continu à l'école relèvent d'activités spécifiques comme réciter une poésie, une comptine, chanter une chanson, faire une mini-présentation ou jouer une saynète, occasion de travailler la mémorisation et entraîner son appareil phonatoire. Élément d'attention : la prononciation peut être rendue plus difficile vers 6 – 7 ans au moment de perdre leurs incisives. La capacité à reproduire la prosodie de la langue est liée à la présentation d'une langue fortement marquée au niveau prosodique. D'où l'intérêt d'exagérer certains traits prosodiques.

Anne-Marie Voise comme beaucoup conseille une approche multi-sensorielle et l'usage d'objets transitionnels (Cf. le rôle des marionnettes, Eduscol).

Concernant l'interaction, l'élève peut interagir de façon simple à condition de répéter, d'adopter un débit lent, de reformuler. Dans l'interaction, le locuteur doit gérer son propre discours et prendre en compte celui du partenaire, aussi engagé dans un processus de compréhension. Tout énoncé produit en situation d'interaction déclenche un retour sous forme verbale ou mimogestuelle (ex : froncement de sourcils). L'élève s'approprie le langage en participant à des activités socio-culturelles. L'engagement permet de donner du sens aux situations. Le temps d'exposition en classe étant réduit, les échanges ne se limitent pas au schéma professeur-élève mais s'étend aux échanges entre pairs, moyen efficace pour engager les élèves.

On utilise le terme de « script » pour désigner les séquences discursives prévisibles. Ces scripts se développent à partir d'actions qui se répètent (dans la langue maternelle comme la LVE ; ex : anniversaire). Au professeur d'organiser les activités durant lesquelles les échanges entre pairs font sens. Cet entraînement à l'interaction orale permet à l'élève de développer des stratégies de gestion des problèmes de communication (tester ses hypothèses, confronter ses représentations, résoudre des conflits socio-cognitifs qui émergent avec le dialogue). Il s'agit donc d'encourager l'apprentissage collaboratif et la coopération entre les élèves.

Concernant l'écrit, l'élève peut comprendre des textes très courts, simples, phrase par phrase et il peut écrire des expressions et des phrases simples et isolées. L'entraînement à lire et à écrire est mené régulièrement au cycle 3, créant le lien entre le signifiant (mot écrit) et le signifié (sens). L'apprentissage de la lecture s'accompagne d'une réflexion par rapport à l'oral, comme on le fait en français (ex : les phonèmes « *an, in, on* » ne se prononcent pas comme en français).

### La trace des apprentissages

L'apprentissage s'appuie sur **la transmission d'information sur les thématiques culturelles et les objectifs linguistiques** qui doivent être **conservées sous forme sonore** (audio, numérique, vidéo) ou **visuelle** (images, photos, écrits). Ces traces constituent des références pour les élèves, des supports de révision et d'apprentissage, une source de plaisir, un lien avec les parents et des repères pour le professeur du niveau supérieur.

Les blogs de classe ou ENT permettent de constituer des banques de ressources sonores que les élèves peuvent écouter et réécouter seuls ou avec leurs parents. L'accès aux ressources sonores est une évidence si l'objectif d'apprentissage est la maîtrise d'une comptine.

Dans la salle de classe et dans les espaces collectifs, les affichages rendent compte des acquis culturels et linguistiques de tous les cycles. Dès le cycle 3, les affichages peuvent retracer la réflexion portée aux aspects d'étude de la langue.

**Les élèves disposent aussi d'un cahier qui comporte ces mêmes traces écrites. Il est idéalement de cycle, il peut prendre la forme d'un portfolio (biographie langagière de l'élève).** Il comporte des éléments iconographiques sur lesquels on s'appuie lors du passage à l'oral pour limiter le travail de l'élève à la mise en mots. Il peut aussi **prendre la forme d'un cahier de sons disponible** sur le blog. Le coin des langues comporte aussi les réalisations des élèves et les maisons de sons pour les activités de discrimination phonologique.

La pratique hors-les-murs concerne tous les contacts en dehors de la classe, pratique à encourager auprès des élèves et parents, pour regarder les films en VO par exemple.

La journée Européenne des langues le 26 septembre et la semaine des langues au mois de mai sont des occasions à saisir pour découvrir, pratiquer, tout comme les échanges via eTwining ou autres types.

### **L'évaluation**

Au cycle 2, elle porte sur l'oral (compréhension, expression, interaction) ; au cycle 3, on ajoute les deux compétences écrites.

Il est utile de mettre en place une évaluation diagnostique en début d'année, sous forme de bingo par exemple pour mesurer la compétence lexicale, la récitation d'une comptine ou le jeu d'une saynète ; l'évaluation écrite peut être menée sous forme de devinettes à compléter.

L'évaluation formative permet à l'élève de faire le point sur ses apprentissages, ses projets et ses objectifs. Les dispositifs d'auto évaluation et d'évaluation par les pairs sont pertinents pour dédramatiser, intégrer l'évaluation aux apprentissages et familiariser les élèves avec les critères de positionnement.

L'évaluation sommative permet de mesurer les acquis des élèves.

On parle d'aires culturelles dont le dénominateur commun serait la langue. Mais peut-on rassembler sous la même bannière culturelle un locuteur anglophone de l'Alaska, d'Inde ou de Malte ? A l'inverse, l'approche interculturelle invite à prendre en compte la culture de l'élève pour la mettre en regard avec d'autres cultures, d'adopter une démarche comparative pour appréhender les similitudes et les différences, une découverte de la différence sans normer, pour dépasser les clichés. La dimension sociolinguistique des langues est à considérer, telles les salutations verbales et mimo-gestuelles qui diffèrent selon l'interlocuteur (*salut, ciao, see you* ou *Tchüss* aux amis mais *Au revoir, Good bye, Arrivederci* ou *Aufwiedersehen* dans un contexte plus soutenu).

### **Le plurilinguisme**

Les élèves viennent d'horizons divers, leur histoire constitue une richesse culturelle et linguistique. Les élèves bilingues ont souvent une plus grande plasticité phonologique, une plus grande flexibilité cognitive.

Partir des langues parlées par les élèves signifie s'intéresser au répertoire langagier de la classe pour déconstruire les hiérarchies implicites parfois existantes entre les langues.

L'approche plurilingue préconisée par le CECRL implique de prendre en compte l'ensemble des compétences linguistiques déjà maîtrisés par les apprenants, pour mettre en relation la nouvelle langue et celle qu'ils connaissent déjà. Les craintes exprimées quant au fait que l'apprentissage des autres langues pourrait se faire au détriment du français s'avèrent infondées. L'approche plurilinguiste permettra de faire prendre conscience aux élèves qu'il existe des familles de langues et que certaines sont apparentées, de même que chaque langue a une organisation propre : les catégories comme le genre ou le nombre diffèrent d'une langue à l'autre (ex : *visage*, masculin en français mais « *cara* » féminin en espagnol ; *table*, féminin en français mais « *der Tisch* » masculin en allemand ; *pantalon*, singulier en français mais « *trousers* » pluriel en anglais).

Les similitudes sont aussi à remarquer, telle la place du groupe verbal dans la phrase déclarative, commune en anglais, français, allemand.

## 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 œuvre 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 œuvre 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 de situations de communication ; ce scénario est fédéré par un projet permettant à l'élève de réinvestir ses 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

### La place des rituels

Les rituels constituent des repères sûrs et évolutifs. Ils régulent les comportements, scandent les temps, différencient les espaces, régulent les rapports, favorisent la structuration de la mémoire, créent un climat de sécurité psychologique. On pourra s'appuyer sur les rituels pour introduire des énoncés nouveaux. Souvent lié à l'accomplissement d'une tâche simple, le rituel évolue et se complexifie au fil de l'année. **Les rituels peuvent être en lien avec les apprentissages sociaux** (se saluer, attendre son tour, se mouvoir, solliciter de l'aide) ou **en lien avec les apprentissages cognitifs ou langagiers** (activités de classe ou gestes mentaux).

En lien avec les apprentissages sociaux, on pourra utiliser des accessoires, la musique, la distribution de responsabilités, des objets symboliques (bâton de parole, balle de mousse...).

Pour les rituels en lien direct avec les apprentissages, on utilisera le calendrier (avec complexification), des supports de dénombrement, des jeux d'épellation, des réactivations de comptines...

**Au cycle 3, la conservation de rituels** favorisera la transition, de même que des configurations de classe variées, une gestuelle élémentaire stable du professeur servant de repères. D'autres rituels marqueront au contraire le passage vers le cycle 3, notamment le renforcement des codes en lien avec le dépassement du A1 vers le A2 (gestuelle pour signifier de proposer un énoncé plus complet, l'utilisation de symboles phonémiques, des jeux d'allonge phrases à l'écrit.

**La causerie, le « quoi de neuf » peuvent trouver leur place dans les rituels sociaux.**

On pourra dépasser la réactivation d'acquis pour poser des questions ouvertes reposant sur des énoncés nouveaux (*Did you watch the rugby match on TV last Saturday?*).

## Fiche méthodologique pour l'apprentissage du lexique

Quels mots ? Le professeur **sélectionne le lexique** qu'il est pertinent d'étudier dans le cadre du projet de la classe, **à partir d'un corpus initial** qui peut être le texte d'un album, d'un chant, d'un récit ou d'un dialogue enregistré. La sélection du vocabulaire se fait à partir de **plusieurs critères** :

- 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*).

Le projet Kelly (<https://www.englishprofile.org/>) 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.

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

**Chiffres repères** : 5 à 6 mots sur deux séances au cycle 2, 8 à 10 mots sur deux séances au cycle 3.

### Les étapes pour l'apprentissage du lexique

**Lors de la réception**, le moment du **repérage** : première phase qui permet de repérer les contours du ou des mots. Ils sont d'abord présentés dans une chaîne sonore puis de manière isolée. Après le repérage vient l'**identification**, la phrase dans laquelle le mot est associé au sens. Le mot sera ensuite présenté dans des contextes variés.

Modalités possibles pour associer la forme sonore au sens :

On utilise des objets réels pour référents (objets réels ou/et mimes d'action), des représentations en 3 ou 2 dimensions (flashcard, diaporama), on traduit si le mot est difficilement représentable, la signification est ambiguë (ex : mets culinaire inconnu) ou/et que les élèves en font la demande expresse.

Vient ensuite la **mémorisation : reconnaissance collective** avec affichages sur différents pas de murs par exemple, reconnaissance en équipe avec enjeu de compétition pour la reconnaissance, par ex, puis reconnaissance individuelle avec association image-mot, énoncé ou écrit.

**La production** comporte deux phases. Dans un premier temps, la répétition permet aux élèves de répéter en chorale et individuellement. On jouera sur les voix (mots dits par petite fille, ogre, vieux monsieur...).

Dans un second temps, la reproduction permet aux élèves de reproduire les mots d'abord de manière isolée puis en contexte, à partir d'images pour s'aider et dynamiser, avec des jeux de memory, flashcard double, en équipe ou à deux.

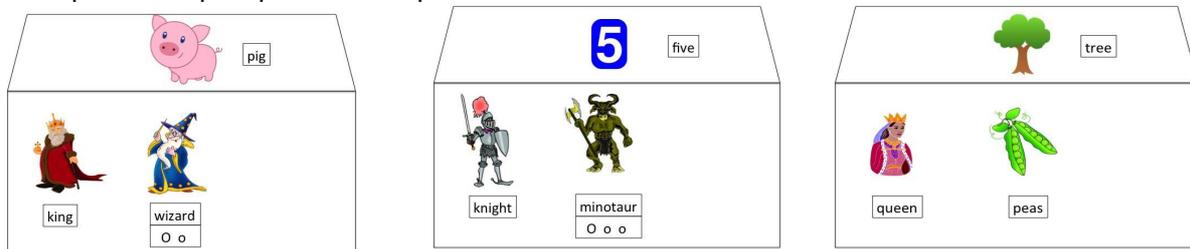
Enfin, lors de **la fixation**, l'enseignant propose des activités ludiques pour réinvestir les connaissances (bingo, memory, objets cachés, chainspeaking ou Kettenspiel), jeu de plateau et jeu de mime.

La trace écrite

Elle est sous forme d'images dans le cahier et le coin langues, au cycle 2. Les formes écrites y sont associées au cycle 3. Pour le vocabulaire, la trace écrite peut prendre la forme de maisons de 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 (grammaticale)

On peut décider de retenir du vocabulaire associé au singulier (*head, nose, mouth*) ou au pluriel (*eyes, arms, fingers, legs, toes*).

La réflexion va porter sur singulier / pluriel : *1 boy/2 boys, 1 child/2 children*.

La réflexion va porter sur le genre : *This is Paul, he is 8. This is Carla. She is 7.*

La réflexion va porter sur l'usage d'un article : *I can see a tiger / The tiger is dangerous.*

### La réflexion phonologique

Elle va porter sur les phonèmes, ceux qui existent en français et ceux qui n'existent pas. Les plosives p/t/k sont prononcées avec une forte projection d'air (entraînement à dire *patate* puis « *potato* », *carotte* puis « *carrot* »).

Autre exemple, le phonème « i » de mie n'existe pas en anglais. Il sera différent du /i/ de « *pig* » ou du /i : / long de « *tree* ». De même le /a/ français sera différent du /a:/ de « *car* » ou du /æ/ de « *cat* ».

En anglais, certaines syllabes sont accentuées, d'autres réduites. Beaucoup sont accentués sur la première. On présentera le schéma accentuel avec un gros rond pour la syllabe accentué et un petit pour la réduite.

Mots de 2 syllabes : Oo : *chocolate, cookie, chicken*

Mots de 3 syllabes : Ooo : *hamburger, strawberry*

oOo : *spaghetti, tomato*

Attention, dans les dictionnaires, cette accentuation se repère grâce à un accent positionné sur la syllabe précédent la syllabe accentuée.

Pour aller plus loin :

Vidéos de la conférence sur les langues du CNESCO, dailymotion

<https://dai.ly/x75973r>

<https://www.dailymotion.com/video/x7598ba>

<https://www.dailymotion.com/video/x75982g>

### Précisions apportées au sujet des LVE dès la maternelle : 2 axes

- « **l'éveil à la diversité linguistique** » : il s'agit de mettre en valeur **les langues parlées dans les familles**, ce qui suppose de répertorier les biographies langagières des écoles maternelles.

- **commencer « un parcours linguistique continu**, premiers jalons d'un apprentissage structuré fondé sur la régularité de séances courtes, enseignement ensuite encadré par les programmes dès le CP » ; il s'agit donc **d'introduire une première LVE dès la MS qui sera un continuum tout au long du parcours.**

Plus l'enseignement est précoce, plus la réussite est certaine.

L'introduction d'une LVE est un moyen de consolider la maîtrise de l'oral en français en maternelle (Capacité d'écoute et d'attention, verbalisation et répétition, identification phonologique, sensibilisation aux sons, à la musicalité).