

Université de Tartu

Collège des langues et des cultures étrangères

Département d'études romanes

Maili Koorep

L'UTILISATION DE LA MÉTHODE DE SŒUR MARY DANS LES COURS DE
FLE EN ESTONIE

Mémoire de master

Sous la direction de Anu Treikelder et de Anu Joon

Tartu 2020

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 3 |
| 1. Cadre théorique | 5 |
| 1.1 L'historique de l'enseignement de l'oral en classe de langue | 5 |
| 1.2 La compétence communicative..... | 6 |
| 1.4 L'immersion linguistique | 8 |
| 1.5 Le mouvement en didactique des langues..... | 10 |
| 2. Méthode de sœur Mary | 12 |
| 2.1 Le contexte | 12 |
| 2.2 Les objectifs de la méthode..... | 12 |
| 2.3 Le modèle du programme | 13 |
| 2.4 Les types d'activités d'apprentissage et d'enseignement | 15 |
| 2.5 Les rôles de l'apprenant et de l'enseignant | 17 |
| 2.6 Le rôle du matériel didactique..... | 18 |
| 2.7 Le niveau un..... | 19 |
| 3. Séquences pédagogiques | 21 |
| 3.1 La première période | 21 |
| 3.1.1 L'analyse de la première période | 29 |
| 3.2 La deuxième période | 31 |
| 3.2.1 L'analyse de la deuxième période..... | 38 |
| 3.3 La troisième période..... | 40 |
| 3.3.1 L'analyse de la troisième période | 45 |
| Conclusion | 46 |
| Bibliographie..... | 49 |
| Résumé..... | 51 |

Introduction

Dans un monde globalisé en constante mutation, le fait de savoir communiquer en plusieurs langues est largement apprécié. Ceci est particulièrement important dans les petits pays comme l'Estonie où la langue maternelle des habitants n'ouvre pas de portes pour une communication internationale. Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une partie essentielle de notre système éducatif. Cependant, si les élèves estoniens montrent un bon niveau en anglais, la première langue étrangère dans la plupart des écoles et la *lingua franca* de nos jours, ce n'est pas le cas pour les autres langues étrangères, notamment pour le français, la *lingua franca* précédente. En général, les élèves estoniens n'ont pas beaucoup de contact avec le français en dehors des cours à l'école. De plus, on dirait que le français est considéré comme une langue difficile à apprendre, en particulier sa prononciation.

En tant que jeune professeur de français langue étrangère (FLE), nous avons l'impression que les élèves trouvaient la compréhension orale du français spécialement difficile et avaient surtout peur de parler. En travaillant à l'école privée de Tartu (Tartu Erakool) nous avons fait la connaissance de la méthode de Sœur Mary. Brièvement, c'est une méthode initiée par sœur Mary Vénard pour les apprenants de l'anglais comme langue étrangère à l'école primaire. La méthode se base sur les principes de l'immersion totale en se concentrant principalement sur la compréhension et l'expression orales. Dans les cours, seulement la langue cible est utilisée et comme les cours sont destinés aux jeunes apprenants, il y a beaucoup d'activités ludiques : des chansons, des jeux, des poèmes etc. Au début, tout l'enseignement est oral : les élèves apprennent par l'écoute et les répétitions. L'idée principale c'est que la compréhension orale devient plus facile, si l'on est habitué à entendre la langue cible durant les cours de langue. Aujourd'hui, six établissements scolaires en Estonie utilisent cette méthode pour enseigner l'anglais à l'école primaire. Comme l'un des plus grands défis dans l'apprentissage des deuxièmes langues étrangères dans les écoles estoniennes est d'améliorer les compétences communicatives des élèves et de les faire parler en langue étrangère, l'idée du sujet de ce mémoire de master nous est venue à l'esprit : comment appliquer la méthode de sœur Mary, une approche qui montre de bons résultats dans ce cas, dans les cours de français.

L'objectif de ce mémoire de master est d'analyser l'application de la méthode de sœur Mary dans les cours de FLE en Estonie. Nous regardons les principes et la structure de cette méthode et ce que nous pourrions transférer à l'enseignement du français. Étant donné que l'apprentissage de la deuxième langue étrangère commence à la quatrième année scolaire à l'école privée de Tartu, nous avons choisi de nous concentrer sur les élèves de quatrième année. De cette façon, nous avons des élèves qui font leur premier contact avec le français comme avec l'anglais précédemment. Cependant, il faut garder à l'esprit que les apprenants sont déjà plus âgés (10-11 ans en quatrième année par rapport à 7-8 ans en première année) et que le français n'est plus leur première langue étrangère. Nous avons créé des séquences pédagogiques inspirées par les principes et les activités de la méthode de sœur Mary couvrant toute la première année d'apprentissage. Les séquences pédagogiques ont été testées sur la classe de treize élèves de la quatrième année à l'école privée de Tartu. Pourtant, les séquences pédagogiques présentées dans le mémoire contiennent également des activités pas encore testées. Elles servent d'exemples d'activités supplémentaires.

Le mémoire se divise en trois chapitres. Dans le premier chapitre nous parlerons d'abord du cadre théorique du mémoire. Nous regarderons l'historique de l'enseignement de l'oral en classe de langue et la compétence communicative, l'une des compétences les plus valorisées dans la pédagogie actuelle. Nous étudions également le concept de l'immersion linguistique et ses principes. Dans le cadre théorique, nous présentons aussi quelques idées sur le mouvement en didactique des langues. Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation de la méthode de sœur Mary : son contexte en Estonie, ses principes et ses types d'activités. Dans le troisième chapitre, les séquences pédagogiques créés seront présentées et analysées.

1. Cadre théorique

1.1 L'historique de l'enseignement de l'oral en classe de langue

L'enseignement des langues étrangères est passé par différentes étapes à travers le temps. Les méthodes d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère sont nombreuses et variées. Pendant toute cette évolution, la perception de l'oral a changé aussi ainsi que les supports pédagogiques pour l'enseigner. Aujourd'hui, les compétences orales sont de plus en plus valorisées et recherchées.

La méthodologie traditionnelle, appelée également, méthodologie grammaire-traduction, connaissait un grand essor au XIXe siècle. Cette méthodologie attache une grande importance à l'écriture, présentée à travers des textes littéraires. L'oral était utilisé pour l'oralisation de l'écrit (récitation, lecture de textes). (Sancler 2012 : 57). De cette façon, la langue orale a été négligée. Néanmoins, au début du XXe siècle, la méthodologie directe faisait son arrivée avec des directrices complètement différentes. Elle privilégie notamment l'acquisition de la langue orale et l'étude de la prononciation (*ibid.*). Elle consiste à imiter l'apprentissage de la langue maternelle et intérioriser le vocabulaire sans recourir à la traduction. L'enseignant utilise les gestes, les dessins et les tableaux muraux, de sorte que les apprenants accèdent au sens facilement. (Hertgers 2017 :7).

Vers les années 50-60, l'époque de la méthodologie audio-orale est arrivée et celle de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Ces méthodologies disposent des nouvelles technologies de l'époque en ce qui concerne les outils pour l'enregistrement et les supports audiovisuels. De plus, elles accordent une grande importance à l'oral. D'une part, la méthodologie audio-orale, influencée par les bases du structuralisme, encourage des exercices d'imitation et de réutilisation des structures apprises hors du contexte. Les étudiants s'expriment ainsi de manière automatique qui ne prépare pas à parler dans une situation de communication spontanée. D'autre part, avec la méthodologie SGAV, l'intérêt porte sur la compréhension du sens global de la structure. Ainsi, on prend en compte tous les facteurs intervenant dans la communication orale. (Sancler 2012 : 57).

À partir des années 80, avec l'arrivée de la méthodologie communicative, cette situation change avec l'utilisation des documents authentiques dans la classe de langue. Il existe le souhait d'exposer l'apprenant à divers registres de langue. Donc, l'apprenant écoute des enregistrements sonores plus proches des situations de communication réelles (*ibid.*).

En analysant l'apprentissage traditionnel des langues étrangères, quelques difficultés émergent. Premièrement, l'apprentissage débute trop tard. « Au vu de la plasticité cérébrale infantile, la période sensible pour les aspects phonologiques du langage s'étendrait de la naissance à huit ou neuf ans. Après cet âge, des apprentissages seront toujours possibles mais ils seront plus lents et plus difficiles » (Braun & Vergallo 2010 : 156). Deuxièmement, l'apprentissage scolaire est trop peu intensif. Cela veut dire qu'en général, il n'y a pas assez de leçons des langues étrangères. Le jeune enfant met environ 10 ans pour acquérir l'essentiel de sa langue maternelle. L'apprentissage idéale d'une langue étrangère consisterait en une exposition quotidienne (Rondal & Comblain 2001 : 28). L'apprentissage scolaire des langues est également trop normatif. La priorité devrait être accordée à l'aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue : la communication, et non pas à la grammaire. (*ibid.*). Enfin, l'apprentissage traditionnel des langues étrangères est de type essentiellement traductif. Les thèmes et versions laissent peu de place à l'objectif premier de la communication langagière : pouvoir parler et comprendre (Braun & Vergallo 2010 : 156).

1.2 La compétence communicative

La pédagogie actuelle valorise la compétence de communication. Dans le programme scolaire national estonien (PSN), la compétence communicative est l'une des huit compétences à développer chez les élèves dans toutes les matières. Cela comprend également la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère. (PSN 2011 : 3).

Dans toute communication, l'oral précède l'écrit. L'enfant parle avant d'écrire dans sa langue maternelle et si toutes les langues ont une forme orale, certaines d'entre elles n'ont pas de forme écrite. L'archétype de la communication peut être considéré l'interaction en face-à-face. Depuis l'émergence de l'approche communicative, « la

capacité à mobiliser rapidement les connaissances pour produire un discours continu fait l'objet d'une grande attention en didactique des langues » (Parpette 2008 : 221). *Le Guide Belin de l'enseignement* (2005 : 19) en parle beaucoup et insiste surtout sur le fait qu'un apprenant de FLE doit nécessairement « communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression » (Manolescu 2013 : 109).

Il est considéré que l'oral est le point de départ de l'apprentissage d'une langue, visant aussi sa totale autonomie par rapport à l'écrit. En considérant que l'oral englobe les registres de langue (familier, standard, soutenu), nous ne sommes pas surpris de voir une diversification des pratiques de classes : les jeux de rôles, les entretiens, les émissions de radio, les consignes de travail etc. En outre, l'oral détermine l'acquisition de la prononciation qui se pratique à chaque fois que l'apprenant entre dans la classe de langue ou qu'il commence un dialogue avec un interlocuteur natif (Manolescu 2013 : 110).

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) distingue cinq activités langagières principales : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu, l'expression écrite. Dans la production orale « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (CECR, 2001 : 48). Au fond, c'est une relation émetteur-destinataire accompagnée d'une production orale dans un contexte donné de communication. *Le Guide Belin de l'enseignement* (2005 : 30) nous parle du fait que : « L'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de se les approprier peu à peu ».

Il faut également souligner le moment où l'apprenant se rend compte que l'accès à langue étrangère lui est nécessaire pour entamer une discussion avec un autre d'un autre pays sur des sujets divers, en justifiant et en argumentant ses idées. Nous passons donc de la mémorisation des sons, sans signification concrète, à la répétition des expressions idiomatiques. Ensuite à la reproduction correcte des sons et au passage de l'oral vers l'écrit (Manolescu 2013 : 111). « L'apprenant s'engage dans des situations

simples d'échange oral pour arriver à des situations complexes en développant ainsi les compétences visées par l'expression orale » (*ibid.*).

En outre, comme la compétence de communication est l'objectif de l'enseignement des langues, la pédagogie actuelle souligne que la langue n'est pas seulement un système individuel de l'apprenant. Nous apprenons les langues en interaction avec les autres dans des situations différentes (Alavainio 2017 : 12). Donc, il faut créer des leçons qui comprennent de nombreuses activités différentes qui poussent les élèves à participer activement.

1.4 L'immersion linguistique

L'idée d'une immersion linguistique était lancée au Canada dans les années soixante. L'immersion est un programme d'éducation bi- ou trilingue dans lequel des enfants appartenant à une même communauté ethnolinguistique reçoivent leur éducation formelle dans au moins deux langues dont l'une est la langue maternelle (LM) et l'autre une langue seconde (L2) (Braun & Vergallo 2010 : 156). La *langue seconde* veut dire que l'on apprend après la première, c'est-à-dire après la *langue maternelle*. C'est une langue qui est utilisée dans la société ambiante et par exemple, pour les immigrés, son acquisition est essentielle pour leur intégration dans la société d'accueil. Cette langue a souvent un statut officiel comme le suédois en Finlande. Les langues qui n'ont pas de statut officiel, sont nommées *langues étrangères*, comme le français en Finlande ou en Estonie. La notion de *langue cible* renvoie à une langue que les apprenants étudient (Alavainio 2017 : 7).

L'immersion se fonde sur l'hypothèse que l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur des mécanismes similaires à ceux qui soutiennent l'acquisition de la langue maternelle. (Blondin 2006 : 98). En s'appuyant sur l'idée qu'une première langue s'acquiert de manière relativement inconsciente, la méthode immersive tente de reproduire ce processus d'acquisition en se focalisant sur le contenu du message à transmettre plutôt que sur les aspects formels (Braun & Vergallo 2010 : 156).

L'approche immersive est basée sur deux postulats : une L2 est apprise de façon semblable à une LM ; une langue est bien apprise dans un contexte stimulant qui met

en évidence les fonctions langagières et expose l'enfant à un modèle naturel de la langue (Braun & Vergallo 2010 : 157).

Selon Rondal et Comblain (2001 : 93), afin de placer l'enfant dans « un bain linguistique » les principes suivants doivent être respectés :

- 1) Le contact avec la langue cible doit être qualitativement important ;
- 2) La langue cible doit être le véhicule de la communication entre les enseignants et les apprenants et ce, dès que possible, entre les apprenants eux-mêmes ;
- 3) Des matières du programme doivent être enseignées dans la langue cible ; des jeux et diverses activités doivent être organisés dans cette langue
- 4) L'apprentissage immersif doit être mené d'une manière structurée et systématique visant à faire acquérir, dans un délai assez court, tous les éléments essentiels de la langue ;
- 5) Un soutien dans la langue maternelle doit être apporté aux enfants par un enseignant différent.

L'immersion connaît différentes modalités d'application, caractérisées principalement par la proportion de temps consacré à l'enseignement en langue cible (immersion totale ou immersion partielle) et l'âge à partir duquel les enfants sont confrontés à celle-ci (immersion longue ou immersion courte) (Blondin 2006 : 98).

En Estonie, l'immersion (*keelekümblus*) est principalement destinée à enseigner l'estonien comme langue seconde à la population russophone. Dans le cadre du programme, une langue étrangère est enseignée en Estonie sur la base du programme national dans d'autres matières en plus des cours de langue. Le programme est principalement utilisé dans les écoles maternelles et dans les collèges avec le russe comme langue d'enseignement. Dans le cas des écoles, la participation au programme d'immersion commence soit en première année, soit en deuxième année. L'immersion peut être unidirectionnelle (la langue cible est l'estonien) ou bidirectionnelle (les langues cibles sont l'estonien et le russe) (Innove).

Les premières classes d'immersion étaient déjà apparues en Estonie à la fin des années 80 à Kohtla-Järve, Aseri, Valga et Tartu, où de nombreux étudiants russes souhaitaient étudier dans des écoles estoniennes. Le programme d'immersion a été lancé en 2000

avec la participation de quatre écoles. À la fin de 2017, 63 écoles maternelles et 37 collèges avaient rejoint le programme d'immersion, et plus de 10000 élèves y participent. (Innove).

Il n'y a pas de programme d'immersion française en Estonie mais il y a quelques écoles où le français est enseigné comme première langue étrangère. Donc, dans notre cas, nous devons parler plutôt d'utilisation de la langue cible dans l'enseignement d'une langue étrangère que d'immersion linguistique.

1.5 Le mouvement en didactique des langues

Plus récemment, la notion de « méthode active » a été introduite dans le débat pédagogique. Cette approche actionnelle se base sur plusieurs courants de la psychologie (Altmanova 2012 : 109). Il s'agit de méthodes pédagogiques qui utilisent et/ou qui provoquent l'activité de l'élève (Mialaret 1987 : 72). Mialaret (1987 : 75) précise que toutes les théories de l'apprentissage par l'action reconnaissent que « chaque mouvement que l'organisme humain exécute a des répercussions dans l'ensemble de l'organisme ». De plus, « Agir, toucher, c'est mettre en route un très grand nombre de circuits qui débouchent au niveau du cerveau où se fait la synthèse de toutes les stimulations reçues » (*ibid.*).

Dans le cadre des méthodes relevant de la pédagogie active, l'activité sportive peut receler une motivation intrinsèque importante. C'est la raison pour laquelle les enseignants l'introduisent dans les programmes didactiques afin de favoriser l'acquisition des élèves (Altmanova 2012 : 111). Le sport motive par le plaisir même de l'exécuter, par sa nature compétitive et ludique. En outre, les activités sportives impliquent habituellement l'organisation en équipe et l'apprentissage imitatif (Bandura 1966 : 589).

Une réflexion scientifique autour de la présence du mouvement dans l'enseignement des langues est poursuivie notamment dans le cadre du *Total Physical Response* (TPR). C'est une méthode qui a été développée au cours des années 1960 en Californie par James J. Asher (Altmanova 2012 : 109). L'idée de Asher confirmait l'existence d'un lien entre le langage et le mouvement : l'apprenant réagit avec tout son corps plutôt que par la parole (Joon 2007 : 22). Cette approche est considérée

particulièrement efficace dans l'enseignement de la L2, grâce à la multitude d'inputs dans sa phase initiale. Elle stimule également la capacité de réception et donc de compréhension et de production orale. Étant donné que la compétence linguistique nécessite l'engagement de toutes les modalités de perception du monde de l'apprenant (audio-orales, motrices et visuelles), l'implication corporelle y joue un rôle fondamental (Altmanova 2012 : 109). Donc, l'intégration de l'activité motrice dans l'enseignement des langues peut aider l'enseignant à stimuler la création de situations réelles de communication.

En outre, l'école privée de Tartu est une des écoles nommée « Liikuma kutsuv kool » (une école qui invite à bouger). C'est un grand projet en Estonie qui popularise des activités de mouvement aux écoles pendant la récréation et dans les leçons. Donc, nous souhaitons également intégrer le mouvement autant que possible dans nos cours de langue.

2. Méthode de sœur Mary

2.1 Le contexte

L'enseignement de l'anglais en utilisant la méthode d'immersion a été introduite en Estonie par sœur Mary Vénard dans l'enseignement primaire du Collegium Educationis Revaliae (Vanalinna Hariduskollegium), il y a un peu plus de deux décennies. Sœur Mary Vénard, l'une des fondatrices de cette méthode, a préconisé cette méthode dans une école anglaise d'Helsinki il y a plus de 60 ans. L'objectif du programme est de préparer les enfants au programme d'immersion totale où ils pourront étudier les sciences, la géographie, l'histoire, la physique et la chimie et littérature en anglais. Grâce aux bourses de la Fondation Ouverte d'Estonie (Avatud Eesti Fond) et au soutien inestimable de sœur Mary Vénard, il a été possible de développer un programme d'études acceptable pour les écoles estoniennes.

Aujourd'hui, six établissements scolaires en Estonie utilisent cette méthode pour enseigner l'anglais à l'école primaire : Vanalinna Hariduskollegium (VHK), Tartu Katoliku Hariduskeskus, Tartu Erakool, Kohila Mõisakool, Toomkool, Püha Johannese Kool. Ces écoles se réunissent chaque année pour discuter du programme, échanger leurs expériences et discuter de ce qui pourrait être amélioré. À ce point, il faut remarquer que la méthode de sœur Mary est le fruit d'un travail collectif de nombreuses années. Le fond de la méthode a été créé principalement dans la collaboration entre sœur Mary Vénard et les professeurs de VHK, y compris Anu Joon, l'une des directrices de ce mémoire de master, ancien professeur de VHK et la dirigeante actuelle de la méthode à l'école privée de Tartu. Nous nous basons sur les connaissances et les matériaux développés par les professeurs et sur les observations faites dans plusieurs classes.

2.2 Les objectifs de la méthode

Les objectifs généraux de la méthode sont les suivants :

1. Familiariser les enfants avec la nouvelle langue aux côtés de leur langue et de leur culture d'origine.
2. La maîtrise plutôt que la précision est au centre des préoccupations, ainsi les erreurs sont corrigées uniquement en cas de mauvaise compréhension.

3. Les compétences en communication interculturelle sont développées parallèlement aux quatre compétences linguistiques.
4. Encourager l'autonomie des élèves.

L'enseignement est organisé selon quatre niveaux (niveau un – première année scolaire) où les objectifs sont différents à chaque niveau. L'objectif du niveau un est de familiariser l'apprenant avec la structure générale de la nouvelle langue et de développer la compréhension et l'observation auditives. À la fin du premier niveau, un enfant est censé avoir appris à nommer des choses autour de lui en langue cible, a appris le son des lettres et est capable de réciter des poèmes. Cela prépare l'enfant au processus de lecture qui peut être lancé au niveau deux au moyen de la méthode phonique. D'autres aspects de l'enseignement, tels que le développement de concepts, la réflexion séquentielle et les compétences de décodage qui ont été initiées au premier niveau, sont développés plus loin. L'acquisition des bonnes habitudes d'orthographe est également importante à ce niveau. L'enseignement de l'orthographe est soigneusement planifié. À la fin du deuxième niveau, les élèves ont acquis un bon niveau de compétences phonétiques, de compréhension orale et de compétences orales. Parallèlement au renforcement des compétences en expression orale et écrite, la grammaire commence au niveau trois. Les élèves sont initiés aux parties du discours et à une connaissance primaire des noms, adjectifs et pronoms. À la fin de ce niveau, les enfants sont censés lire à haute voix, comprendre et répondre aux questions sur ce qui a été lu ou écouté, utiliser le nouveau vocabulaire dans les phrases et parler clairement et distinctement. Au niveau quatre, les élèves apprennent les parties de la parole et la rédaction de paragraphes. Ils sont également invités à lire des livres de bibliothèque avec des rapports de livres en classe.

2.3 Le modèle du programme

Selon le programme adopté par le Collegium Educationis Revaliae, l'enseignement de l'anglais commence à partir de la première année scolaire. L'aspect le plus important de l'enseignement des jeunes apprenants est que nous devons aborder l'enseignement avec une compréhension complète de ce que chaque groupe d'âge est capable de comprendre et de réaliser cognitivement. Le programme de l'enseignement de l'anglais de la première à la quatrième année devrait se présenter sous la forme d'une spirale

continue où, au cours de chaque leçon, de nouveaux mots, expressions, chansons, poèmes et jeux sont introduits, en s'appuyant sur les connaissances acquises. Le programme en spirale réactive constamment les éléments introduits précédemment et intègre de nouveaux éléments en constante expansion.

Par exemple :

It's a bird (c'est un oiseau) > *it's a blue bird* (c'est un oiseau bleu) > *it's a blue bird singing* (c'est un oiseau bleu qui chante) > *it's a blue bird singing in the garden* (c'est un oiseau bleu qui chante dans le jardin).

Les unités de programme doivent indiquer comment les éléments du programme peuvent être regroupés et à quelle vitesse le cours doit avancer. L'enseignant doit être très organisé, discipliné et créatif pour couvrir les éléments essentiels du contenu du programme dans le temps scolaire alloué. Les plans hebdomadaires doivent guider l'enseignant vers les principaux objectifs du programme et aider à maintenir un équilibre des activités sur plusieurs leçons. La planification des leçons est considérée comme une préparation essentielle à l'enseignement.

Le programme peut être appelé thématique et ses priorités principales sont les suivantes :

1. Proposer une grande variété d'activités pour recycler la langue présentée.
2. Créer une opportunité pour une pratique intensive d'instruction et de la répétition à travers des chansons, des histoires, des jeux etc.
3. Rendre le processus d'apprentissage des langues plus significatif et utile pour l'apprenant.
4. Développer des compétences langagières naturelles et l'apprentissage en général.
5. S'adresser aux différents niveaux de capacité au sein d'une classe de jeunes apprenants.
6. Permettre l'introduction du métalangage dans l'enseignement de la grammaire aux premiers stades de l'enseignement.

7. Par rapport au programme structurel, l'enseignement thématique permet à l'enseignant de créer un environnement plus naturel pour l'apprentissage des langues.

L'enseignement est organisé quotidiennement avec des périodes de 45 minutes. Les classes à partir de la deuxième année scolaire sont divisées en deux avec 15 élèves dans un groupe. Beaucoup d'espace mural est nécessaire pour l'affichage et le renforcement de l'apprentissage périphérique des apprenants : des poèmes, des images, des tableaux thématiques, etc.). La méthode s'appuie sur une discipline affirmée imposée par l'enseignant qui impose une responsabilité considérable à l'enseignant. L'enseignant doit attirer l'attention des apprenants le plus rapidement possible, en particulier lorsqu'il donne des instructions ou des explications, généralement faites de manière non verbale. Cela veut dire que, l'enseignant utilise de nombreux gestes et mouvements du corps pour attirer l'attention des élèves au lieu de le dire verbalement. Pour que les activités fonctionnent bien, les instructions doivent être claires et constamment vérifiées et démontrées. La plupart de l'interaction se fait entre l'enseignant et les élèves et est initiée par l'enseignant.

2.4 Les types d'activités d'apprentissage et d'enseignement

Les activités et le matériel à utiliser en classe sont basés sur les besoins et les intérêts de l'apprenant et sont liés aux sujets des situations de la vie quotidienne. Le programme est construit sur des changements fréquents d'activités et est en accord avec les particularités psychologiques de ce groupe d'âge. La structure de la leçon est une structure traditionnelle, comprenant un échauffement, une présentation ou un examen des sujets, des activités pédagogiques et une partie pour se détendre. Certaines activités alternatives sont recommandées et doivent être planifiées à l'avance au cas où la leçon irait plus vite que prévu. Les enfants doivent constamment recycler ce qu'ils ont appris pour ne pas l'oublier. Ces activités devraient aider les apprenants à percevoir les progrès, maintenir leur motivation et aider à mémoriser. La nécessité de cela ne doit pas être sous-estimée et les possibilités de récapitulation et de révision doivent être intégrées dans les leçons de manière systématique afin que cela devienne une routine en classe.

Les activités pour les jeunes apprenants seront plus efficaces dans les circonstances suivantes :

1. Elles sont contextualisées et se rapportent aux apprenants, sont intéressantes et pertinentes pour l'âge des apprenants.
2. Elles combinent à la fois un langage verbal et non verbal et elles sont liées à une action immédiate et visible.
3. Elles sont suffisamment difficiles et instructives. C'est-à-dire que les activités sont au niveau linguistique juste au-delà de leur stade actuel de compréhension. Cela encourage et intéresse les apprenants plus que de faire des activités qui sont linguistiquement trop faciles pour eux.
4. Elles fournissent aux apprenants un vrai produit - une chanson chantée, un quiz terminé, une histoire écoutée, un jeu joué, etc.

Une importante technique de développement du langage contextualisé est la narration. Une histoire avec ses éléments de nouveauté, d'humour, de conflit et de surprise, augmente le niveau d'excitation et cela à son tour, crée de la motivation pour s'occuper de la situation et apprendre du contexte. Cela stimule à la fois l'intérêt et fournit la base du développement du langage. Les histoires qui ont des refrains rythmiques répétés à intervalles réguliers ont un avantage supplémentaire. Des exemples de telles histoires utilisées dans la méthode d'immersion sont « Three Billy Goats Gruff », « The Three Little Pigs » etc.

En outre, une entrée compréhensible est un facteur particulièrement important dans le cas des jeunes apprenants. Cela signifie créer des contextes où les apprenants peuvent facilement comprendre ce qui est dit en raison d'une planification minutieuse concernant le niveau de langue, le contexte physique ou l'utilisation de supports visuels. Un bon moyen de fournir des activités hautement contextualisées est l'utilisation de la Réponse Physique Totale (TPR) où les enfants effectuent des actions physiques en réponse à des affirmations orales, ce qui s'est avéré fournir des niveaux élevés d'entrée compréhensible pour les débutants. Par exemple, l'enseignant dit toujours à la voix haute ce qu'il fait : « I open the book (j'ouvre le livre), I stand up (je me lève), » etc.

2.5 Les rôles de l'apprenant et de l'enseignant

L'enseignant est la figure clé de ce processus d'apprentissage pédagogique. Il ou elle a de nombreuses et diverses façons d'enseigner la langue à travers des chansons, des jeux, des poèmes, des livres colorés, des images, des jouets, des nombres, etc. En même temps, certaines qualités d'un professeur de langue sont notamment importantes : la patience et l'enthousiasme. Également l'enthousiasme à l'égard de ce qui est présenté par chaque apprenant. Les enfants ont besoin de la confirmation de l'enseignant que leur effort est vu et apprécié. Outre les qualités de caractère, la maîtrise de la langue de l'enseignant est une question cruciale. Il est largement admis qu'un domaine dans lequel les jeunes apprenants sont supérieurs est leur capacité à imiter un modèle de prononciation. Donc, l'enseignant doit être un bon modèle à imiter.

Pour que le programme de langue soit couronné de succès, chaque individu doit avoir la possibilité de montrer qu'il a acquis le matériel donné. Cela est vrai à tous les niveaux d'enseignement, sinon les apprenants les plus silencieux ou les plus lents sont laissés pour compte. Les jeunes enfants peuvent être mis au défi de se motiver au moyen de dispositifs simples qui les conduisent peu à peu à prendre le contrôle de leurs propres progrès d'apprentissage. Ces incitations doivent être visibles, un objectif rapidement réalisable et telles que l'enfant lui-même puisse administrer la récompense. Par exemple, tous les étudiants ont leurs cartes de tampons où ils collectent des tampons pour leurs tâches réussies. Cela fonctionne particulièrement bien avec les jeunes apprenants car cela transforme les tâches en un jeu stimulant et les motive à être actifs dans la classe.

Concernant les outils pédagogiques de l'enseignant, le premier est sa propre voix. Le débit de la parole ne doit pas être trop lent pour fausser la langue. Tout doit être dit ou chanté le plus naturellement possible. Puisque les enfants imitent parfaitement, ils adopteront rapidement la prononciation, l'intonation et les vitesses des professeurs sans être inhibés en aucune façon. L'enseignant doit toujours être créatif pour une présentation variée de nouvelles idées, de concepts et d'actions à travers un support visuel. Il est également important de recycler les données d'entrée dans une variété de contextes différents, ce qui créera un environnement d'apprentissage très significatif

et utile. Une fois que l'enfant a compris, il est capable de prendre les éléments de langage donnés et de les transférer dans la mémoire à long terme.

L'atmosphère de la classe est libre mais disciplinée. Les élèves qui apprécient le temps d'apprentissage ne souhaitent pas être distraits. Personne ne peut s'exclure. Les enfants apprennent et doivent être responsables de leur propre comportement et de leur attention. Si ces critères sont consciemment suivis, leçon par leçon, les élèves ne peuvent qu'apprendre, chacun à son maximum. Il est important que les activités soient conçues et séquencées pour soutenir et favoriser une indépendance croissante. Les enfants doivent développer un sentiment de confiance et d'estime de soi et avoir d'autres enfants avec qui partager et jouer. Ils doivent être impliqués dans l'apprentissage où ils sont physiquement actifs et où ils ont des routines qui procurent un sentiment de sécurité et de chaleur. L'atmosphère en classe doit encourager le sentiment qu'ils ont la possibilité de réussir leur apprentissage et de recevoir des éloges. Tous les enfants ont besoin d'expériences stimulantes pour les rendre enthousiastes à l'idée d'apprendre.

2.6 Le rôle du matériel didactique

Le matériel pédagogique adopté dans la méthode d'immersion doit correspondre au stade cognitif des apprenants, refléter leur environnement et s'appuyer sur leur connaissance des choses qui les entourent. Les jeunes apprenants doivent être divertis, motivés et entraînés dans les situations d'apprentissage pédagogique par une atmosphère de jeu qui les enchante. Ainsi, des jouets sont utilisés et une grande partie de la langue est enseignée au moyen de chaque jouet, tandis que la langue devient de plus en plus difficile au fur et à mesure de l'enseignement.

Voici des exemples de matériel didactique :

1. Des livrets de lecture Rebus qui préparent les enfants au programme de lecture de niveau deux.
2. Des lecteurs comme *Bells, Drums, Trumpets, and Parades* qui fournissent également un bon matériel photo pour soutenir le développement des compétences en lecture et en expression orale.
3. Des abécédaires à partir du niveau deux.

4. Des livres de poèmes, y compris des poèmes à répéter et à mémoriser.
5. Des livres de bibliothèque pour le développement des compétences en lecture, à la fois à haute voix et en lecture silencieuse.
6. Des tableaux muraux peuvent être créés à partir d'images découpées dans des magazines et d'autres sources. Ils peuvent être utilisés pour le travail ou de nouveaux éléments de langue, et pour la conversation ou le travail de composition guidée.
7. Des prompts peuvent contenir des mots ou des dessins simples qui doivent être clairs et visibles. Ils peuvent être collés sur le tableau ou sur des cartes de poche spéciales.
8. Realia ne doivent pas être limités à des choses telles que des stylos et des livres. Les possessions de l'apprenant peuvent souvent être utilisées. Un bon exemple de ceci est « montrer et raconter », ainsi que des choses dans la salle de classe ou apportées spécialement par l'enseignant.

2.7 Le niveau un

Les sujets principaux destinés à être couverts pendant la première année sont les suivants : l'alphabet, les nombres 1-100, les couleurs, les formes, les vêtements, la famille, les animaux, les parties du corps, les objets scolaires, la météo, les verbes d'action, les prépositions.

En outre, comme l'enseignant est censé ne parler que dans la langue cible, les élèves sont exposés à de nombreux autres noms, verbes et expressions. Il faut également remarquer que les sujets sont généralement mélangés les uns aux autres. Cela veut dire que dans chaque leçon, une partie des nombres, une partie des couleurs etc. sont étudiés. Dans l'enseignement des langues, on voit souvent que le vocabulaire est appris comme par sections. Par exemple, pendant une semaine seul le thème des vêtements est étudié. Nous trouvons que le mélange des sujets est meilleur et plus naturel. Il donne la possibilité de recycler les mots sur une plus longue période de temps, ce qui devrait également aider à mémoriser le matériel.

En examinant les cours, pendant la première semaine, environ dix chansons et poèmes sont introduits aux élèves. Il est à noter que pendant une leçon environ dix chansons et poèmes sont également utilisés. Donc, les cours sont vraiment intensifs. Il y a très

peu de pauses de silence. Toutes les transitions vers de nouvelles activités sont accompagnées d'une chanson ou d'un poème que le professeur initie. La semaine suivante, de nouvelles chansons et poèmes sont introduits tout en répétant les anciens. Les poèmes précédemment appris peuvent également s'étendre c'est-à-dire qu'une semaine la première strophe est apprise puis la seconde. De cette façon, nous pouvons voir la construction en spirale de l'enseignement. C'est aussi une bonne formation aux techniques de mémorisation tout en aidant à se familiariser avec le son de la langue.

Selon le plan d'enseignement de l'anglais à l'école privée de Tartu les activités et ses outils/matériaux à utiliser sont les suivantes :

1. L'image + la phrase : les cartes avec des phrases de « My First English Book » ; le livret « My First English Book » (à partir de la deuxième période), les tableaux sur les murs de la classe
2. Les poèmes et les chansons : oralement ou en utilisant les tableaux sur les murs de la classe ; le livret de poèmes « Poem Book 1 » (à partir de la troisième période)
3. L'écriture : le cahier avec les premières lettres et les mots fréquents (*sight words*) (à la fin de la deuxième période) ; le livre de phrases « Sentence Book 1 » (à partir de la troisième période) ;
4. La préparation à la lecture : les photos, les objets ; le cahier d'exercice « Getting Ready to Read » (à la fin de la deuxième période) ; les livrets de lecture Rebus + *sight words* (à partir de la troisième période) ; lire des livres à haute voix à la classe
5. Le travail oral : les photos, les objets, etc. ; les photos du livre « Hop, Skip and Jump » (à partir de la deuxième période) ; l'activité « Show and Tell » (« Montrer et Raconter »)

Le déroulement de la leçon est généralement le même :

1. Le poème : récitation tous ensemble à haute voix puis un par un quand il est appris par cœur.
2. Les activités langagières avec accent sur l'oral et le jeu.
3. Lecture d'un livre à haute voix par l'enseignant.

3. Séquences pédagogiques

À l'école privée de Tartu, il y a trois périodes où chaque période dure douze semaines. Il y a trois cours de français par semaine, 45 minutes la leçon. Par rapport aux cours d'anglais, c'est deux leçons de moins. Cela fait 36 leçons de français par période. Donc, en élaborant les séquences pédagogiques, il fallait garder à l'esprit que nous ne pouvons pas utiliser tout le contenu suggéré pour le niveau un dans la méthode de sœur Mary. Par exemple, il y a 65 chansons et poèmes destinés à apprendre dans la première période. Nous trouvons que c'est trop pour trois cours de langue par semaine. Cependant, nous avons essayé de suivre les principes de la méthode, d'utiliser les activités proposées dans une proportion qui semblait raisonnable et ainsi présenter notre version de la méthode pour l'enseignement du français.

3.1 La première période

Tout d'abord, nous avons fixé nos objectifs et les sujets principaux pour la première période selon le plan de niveau un en anglais.

Les objectifs :

1. Développer l'écoute en français : les élèves comprennent les consignes orales de l'enseignement.
2. Faire les élèves parler en français : l'aisance est plus importante qu'être toujours correct.
3. Faire connaissance avec la culture française.
4. Susciter l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française.
5. Se concentrer sur les compétences orales : pas d'écriture.
6. Éviter de traduire en estonien : utiliser uniquement la langue française et les gestes corporels pour communiquer en classe.
7. Créer des cours qui sont intensifs, au rythme rapide et ludiques (beaucoup de chansons, de poèmes etc.).
8. Trouver des matériaux attrayants adaptés à l'âge.
9. Utiliser les compétences d'imitation des élèves.
10. Intégrer autant que possible le mouvement dans l'enseignement.

La préparation :

1. Trouver les chansons et les poèmes à enseigner.
2. Trouver le matériel visuel, les différents objets.
3. Choisir le vocabulaire et les expressions en français à enseigner.
4. Créer/choisir les différentes activités ludiques.

Lors du choix des premières chansons et poèmes, notre idée était qu'ils devraient être des chansons connues que les élèves connaissent déjà dans une autre langue (dans notre cas en estonien ou en anglais). De cette façon, les élèves connaissent déjà la mélodie et le sens de la chanson et ne peuvent se concentrer que sur l'apprentissage de la prononciation. Bien sûr, les paroles peuvent différer plus ou moins dans différentes langues, mais comme dit précédemment, la compréhension de tout mot par mot n'est pas notre domaine d'intérêt. De plus, nous évitons de traduire.

Pour la première période, nous avons choisi les chansons suivantes :

1. « La chanson de l'alphabet »

A, b, c, d, e, f, g

H, i, j, k, l, m, n, o, p

Q, r, s, t, u, v, w

X, y, z, c'est l'alphabet

A, b, c, d, e, f, g

Moi, je connais l'alphabet

Une chanson célèbre en plusieurs langues. Quand on commence à la chanter, la chanson ressemble beaucoup à l'anglais et à l'estonien ce qui encourage les élèves à commencer à chanter. Avec une voyelle ou une consonne qui sonne différemment, l'enseignant doit les mettre en évidence avec un changement d'intonation ou faire un geste. De plus, dans les salles de classes, il y a d'habitude les lettres de l'alphabet sur le mur où indiquer. Les paroles de la chanson présentées en haut sont les paroles chantées premièrement en classe tous ensemble. Plus tard, d'autres versions de la chanson peuvent être facilement trouvées sur Internet pour chanter ensemble en classe ou à la maison.

2. « Frère Jacques »

Frère Jacques

Frère Jacques

Dormez-vous ?

Dormez-vous ?

Sonnez les matines

Sonnez les matines

Ding, ding, dong

Ding, ding, dong

« Frère Jacques » est une célèbre comptine française connue dans le monde entier dans de multiples langues. Elle offre également la possibilité d'ajouter des mouvements en fonction des paroles. Dans ce cas, c'est particulièrement important car les paroles en estonien ont une signification différente : « Sepapoisid » (les forgerons). La chanson est également connue pour son chant en canon ce qui ajoute un élément ludique. Une autre activité motivante est d'enregistrer les élèves en chantant et après écouter l'enregistrement tous ensemble. De cette façon, les élèves ont tendance à se concentrer davantage dans une situation de performance.

3. « Si tu as de la joie au cœur »

Si tu as d' la joie au cœur frappe des mains

Si tu as d' la joie au cœur frappe des mains

Si tu as d' la joie au cœur, si tu as d' la joie au cœur

Si tu as d' la joie au cœur frappe des mains

Si tu as d' la joie au cœur frappe des pieds

Si tu as d' la joie au cœur frappe des pieds

Si tu as d' la joie au cœur, si tu as d' la joie au cœur

Si tu as d' la joie au cœur frappe des pieds

Si tu as d' la joie au cœur dis bonjour – bonjour !

Si tu as d' la joie au cœur dis bonjour – bonjour !

Si tu as d' la joie au cœur, si tu as d' la joie au cœur,

Si tu as d' la joie au cœur dis bonjour – bonjour !

« Si tu as de la joie au cœur » est une chanson connue en estonien est en anglais. Elle est amusante en offrant la possibilité pour les mouvements et l'enseignant peut toujours changer les actions de la chanson ou ajouter plus. Par exemple : « Dis salut ! », « Dis

merci ! », « Claque les doigts ! », « Saute en haut ! » etc. Les élèves pourraient également suggérer de nouvelles actions. Plus tard, d'autres versions de la chanson avec une vidéo peuvent être trouvées sur Internet pour chanter ensemble en classe ou à la maison.

4. « Tête, épaules, genoux et pieds »

Tête, épaules, genoux et pieds

Genoux et pieds

Tête, épaules, genoux et pieds

Genoux et pieds

J'ai deux yeux, deux oreilles

Une bouche et un nez

Tête, épaules, genoux et pieds

Cette chansonnette célèbre est connue à nouveau en estonien et en anglais. Nous la trouvons très bonne pour enseigner aux enfants les différentes parties du corps. Tout en chantant, les élèves répètent les gestes de la chanson en imitant l'enseignant. Il est bon de ralentir et accélérer les chants, ou aller de plus en plus vite. Tout cela crée de l'excitation et fonctionne comme un bon exercice de mouvement.

5. « Ah les crocodiles »

Ah ! Les crocrocro, les crocrocro, les crocodiles

Sur les bords du Nil, ils sont partis n'en parlons plus

Ah ! Les crocrocro, les crocrocro, les crocodiles

Sur les bords du Nil, ils sont partis n'en parlons plus

Avec cette chanson, nous avons décidé d'utiliser juste le refrain. C'est amusant et peut être utilisée comme une chanson de transition vers une nouvelle activité. Par exemple, l'enseignant initie : « Ah les cro... » et les élèves continuent. L'enseignant peut continuer à chanter avec les élèves tout en préparant l'activité suivante. Pour comprendre les sens de la chansons, l'enseignant peut montrer des photos des crocodiles et du Nil et il y a également des vidéos marrantes de cette chanson.

Pour la première période, nous avons choisi les chansons suivantes :

1. « Un, deux, trois » (Jürjo 1992 : 132)

Un deux, trois,

Le coq est sur le toit,

Quatre, cinq, six,
Il chante pour Alice,
Sept, huit, neuf,
Il a pondu un œuf,
Dix, onze, douze,
La poule en est jalouse.

Nous avons choisi ce poème car il a des mots qui riment, il contient des nombres 1-10 dans un ordre de comptage, il n'est pas trop long et il peut être expliqué à travers des images et des gestes corporels.

2. « Dans le jardin » (Jürjo 1992 : 132)

Dans le jardin
Il y a un chien
Qui se nomme
Ratapomme.

Sous mon toit
Il y a un chat
Plein de taches :
C'est Pistache.

Sous mon lit,
Une souris
Qui s'appelle
Caramelle.

3. « L'automne »

Vole, vole, petite feuille
Saute, saute, l'écureuil

Cachez-vous les hérissons !
Ou êtes-vous les champignons ?

Pom, pom tombent les pommes
Pom, pom voici l'automne !

4. « Un éléphant blanc »

Un éléphant blanc
marche devant.
Deux éléphants verts
marchent derrière.
Trois éléphants bleus
marchent au milieu.

5. « Moi » (Jürjo 1992 : 131)

J'ai une tête pour penser,
J'ai une bouche pour manger,
J'ai deux yeux pour regarder,
Deux oreilles pour écouter.

J'ai des mains pour frapper,
J'ai des doigts pour claquer,
J'ai des pieds pour sauter,
Et un cœur pour aimer.

Nous avons choisi ces poèmes car ils contiennent tous des rimes, du vocabulaire à enseigner et ils ne sont pas trop longs. De plus, il est facile de créer des gestes adaptés aux mots. Selon la méthode de Mary, chaque élève doit réciter les poèmes individuellement à des fins d'évaluation. Cela pourrait être fait par des strophes puis par l'ensemble du poème. Lorsqu'un élève récite, il se lève et les autres écoutent.

Les activités à utiliser pendant la première période :

1. Les dialogues : pour les rendre plus ludiques, l'enseignant jette un plus gros objet mou (quelque chose d'attrayant ou d'amusant), par exemple un dé de jouet, à l'élève qui doit répondre à la question. Au début, ce sont des phrases simples pour se saluer et se présenter. De nouvelles expressions sont progressivement introduites, rendant les dialogues entre l'enseignant et l'élève progressivement plus longs et plus complexes. De plus, pour que les autres écoutent attentivement, l'enseignant peut présenter le formulaire « il / elle » et commencer à poser des questions sur l'élève qui vient d'être interrogé. D'abord, l'enseignant lance le dé et pose les questions, mais plus tard, les élèves peuvent commencer à poser les questions apprises et à lancer le dé à quelqu'un pour répondre. Demander aux élèves de cette manière devrait aider à garder l'attention de tous car ils doivent être prêts à répondre. Cela pourrait également créer une anticipation de participer. Il faut noter que nous avons choisi d'enseigner des expressions plutôt dans le langage familier et en forme du tutoiement comme les élèves et les enseignants à l'école privée de Tartu se tutoient. En anglais, il y a un mot pour « tu » et « vous » (*you*). Voici des exemples d'expressions et de questions à utiliser avec des ajouts possibles :

- a) Bonjour – Bonjour !
Ça va ? – Ça va. Et toi ?
Ça va (+bien/très bien/mal/comme ci comme ça)
- b) Salut – Salut !
Je m'appelle... Et toi ? – Je m'appelle...

- + Comment tu t'appelles ? / Tu t'appelles comment ?
- c) Il/elle s'appelle... ?
Oui/non.
+ Comment il/elle s'appelle ? / Il/elle s'appelle comment ?
- d) « Laura » : Comment ça s'écrit ? – L-A-U-R-A
(L'élève épelle son nom. À faire lorsque l'alphabet est déjà introduit. L'enseignant peut aussi écrire les lettres du nom sur le tableau blanc mais exactement selon la prononciation de l'élève : en cas d'erreur, par exemple les voyelles « e » et « u » sont prononcés différemment en estonien, un autre nom amusant peut apparaître sur le tableau blanc.)
- e) Quel âge as-tu ? / Tu as quel âge ?
J'ai... ans. (Et toi ? / Tu as quel âge ?)
- f) Il/elle a quel âge ? – Il/elle a... ans.
Il/elle a ans ? – Oui/non.
- g) Qu'est-ce que c'est ? – C'est un/une...
C'est un... ? – Oui/non. C'est un...
(A faire quand certains noms sont introduits précédemment.)
- h) Tu habites où ? – J'habite à Tartu.
+Il/elle habite où ? – Il/elle habite en Estonie à Tatu.

Pour introduire de nouvelles expressions, l'enseignant réalise un exemple de dialogue entre deux poupées. Après quelques répétitions, l'enseignant commence à poser les mêmes questions aux élèves. Cela demande beaucoup d'attention à tout le monde, mais cela peut aussi être amusant et offrir un sentiment de réussite instantané. Nous recommandons de faire la toute première leçon de français de cette manière, en utilisant deux poupées pour afficher quelques expressions simples et puis les pratiquer directement avec les élèves. Il est également important d'éviter toute utilisation de la langue maternelle par l'enseignant. De cette façon, les élèves sont vraiment alertes et probablement à leur propre surprise commencent à comprendre et à parler dans une nouvelle langue. Il est également essentiel que l'enseignant soit encourageant et motivant. L'atmosphère de la classe doit être accueillant et amusant. D'une certaine manière, la première leçon devrait être un bon choc.

2. Travailler avec du vocabulaire en nommant des choses différentes : nommer les objets dans la salle de classe ; montrer un Powerpoint avec des photos ou les photos sur papier ; un sac surprise avec différents objets à nommer. Par exemple : « C'est la chaise/ c'est la porte/ c'est la fenêtre » etc. Puis l'enseignant montre seulement l'image ou pointe un objet en demandant : « Qu'est-ce que c'est ? » et les élèves répondent : « c'est la ... » ou : « C'est un stylo ? » et les élèves répondent : « Oui, c'est un stylo / non, ce n'est pas un stylo, c'est un... ». Il serait préférable que les images ne contiennent pas d'écritures. Cependant, nous pensons qu'il est important de penser quels mots choisir – ils doivent être liés aux sujets proposés pour l'année ou pas trop aléatoires. Nous pensons qu'au tout début, des mots qui ressemblent à l'estonien pourraient également être utilisés. Par exemple : « la soupe » (*supp*), « le chocolat » (*šokolaad*), « la tomate » (*tomat*), « la banane » (*banaan*) etc. De cette façon, la nouvelle langue ne semble ni trop étrangère ni trop effrayante. En outre, au niveau un, beaucoup de temps est destiné à l'apprentissage de l'alphabet. Des exercices comme : « A is for... B is for... » sont effectués vigoureusement. Donc, on pourrait faire la même chose en français : « A comme ... B comme ... ».

3. Les mots qui riment : un moyen recommandé pour apprendre des mots dans la méthode de sœur Mary est d'utiliser des mots qui riment. En anglais, il y a beaucoup de mots très faciles de ce type, par exemple : *hen – pen, cat – hat, sing – king* etc. Donc, en montrant des photos, ce serait une option pour introduire une paire de mots rimants. Voici quelques exemples : chat – rat, souris – fourmis, bleu – fleur, main – lapin, hibou – genou, œuf – neuf, bonbon – ballon, blanc – croissant, etc. Ici, le jeu de memory serait aussi une bonne option pour apprendre les mots.

4. Les consignes du professeur : dans la méthode de Sœur Mary, il est important que les élèves apprennent tôt les ordres de la classe. Ici ce serait également bien d'utiliser le jeu "Jacques a dit" ce que les élèves savent déjà en anglais comme « Simon says ». Les consignes seraient les suivantes :

*Levez-vous s'il vous plaît ! Lève-toi s'il te plaît ! ; Asseyez-vous ! ; Assieds-toi !
Tourne à gauche ! Tourne à droite ! Venez ici ! Viens ici ! Regardez ! Écoutez !
Répétez ! Lève la main !*

5. Les activités ludiques :

- a) « Jeu de bombe » : les élèves sont en cercle avec l'enseignant et l'enseignant commence à contourner une bombe à retardement (un jouet). Chaque élève doit dire un numéro en passant la bombe. Ainsi, au début, les nombres vont de 0 à 10. Qui détient la bombe lorsqu'elle explose aura une question à répondre. Par exemple : comment tu t'appelles ?
- b) « Montre-moi... » : elle nomme différents objets de la classe que les élèves doivent montrer ou toucher. Par exemple : « Montre-moi quelque chose de rouge/jaune... ». C'est aussi un bon moyen de faire bouger les élèves.
- c) « Jeu du téléphone » : les élèves sont alignés. L'enseignant ou un élève pense à un mot, puis le chuchote à l'élève à côté de lui. L'élève dernier dans la rangée doit dire à haute voix ce qu'il a entendu. C'est bien et amusant pour réviser le vocabulaire.

3.1.1 L'analyse de la première période

Comme nous l'avions espéré, les jeunes apprenants étaient de bons imitateurs et mémorisaient assez bien juste en entendant. La toute première leçon avec les poupées l'a montré particulièrement bien : sans aucune traduction les élèves ont facilement compris quelques phrases de conversation de base et ont pu les utiliser eux-mêmes vraiment vite. Cela leur a donné une véritable expérience de réussite qui est très nécessaire dans le processus d'apprentissage. Cependant, il était parfois un peu difficile de garder tous les élèves très actifs pendant toute la classe, car cela demande beaucoup d'attention et d'énergie de la part des élèves et du professeur. C'est pourquoi l'intégration du mouvement dans les activités pédagogiques s'est avérée importante. Cela animait et détendait les élèves en même temps.

L'utilisation de différents objets et la référence à des choses dans la classe offraient une bonne possibilité de garder l'attention de chacun. Par exemple, jeter le gros dé jaune aux élèves pour poser des questions. Cela a encouragé les élèves à participer parce qu'ils voulaient l'attraper. Le jeu de bombe a créé beaucoup d'excitation et apprendre les nombres de cette manière était amusant et une activité attendue. Demander de trouver et de montrer quelque chose rapidement a créé un bon moment de compétition. Nous avons renoncé à l'idée d'un sac surprise avec différents objets

aléatoires car il semblait trop enfantin et difficile à assembler. Il faut se rappeler que les élèves sont déjà plus âgés et nommer différents jouets n'est pas attrayant. En outre, nous avons rencontré une difficulté concernant la spécificité de la langue française : le genre grammatical et les articles. Il n'y a pas de genre grammatical en estonien ni en anglais. En nommant différents objets, les élèves ont remarqué que chaque mot était accompagné d'un article et cela a soulevé des questions. Comme les élèves étaient impatients de comprendre la raison derrière cela, nous avons décidé de faire une explication simple en estonien. Nous avons donc expliqué qu'en français les noms ont des genres et d'une certaine manière, les élèves l'ont trouvé amusant qu'une table soit féminine et un stylo masculin.

Une partie difficile a été de trouver des chansons et des poèmes adaptés à l'âge. En d'autres termes, les matériaux qui ne semblent pas trop enfantins et qui ne sont pas trop difficiles à prononcer ou à comprendre sans traduire verbalement. Les chansons choisies ont bien fonctionné à notre avis car les élèves les connaissaient déjà dans une autre langue. Ils étaient surpris et excités en entendant une chanson familière mais dans une langue à consonance complètement différente. À la fin de la première période, les élèves ont chanté les chansons sans l'aide du professeur. Personne ne devait chanter seul mais il semblait que tout le monde participait aux chansons et connaissait les mots. Les poèmes ont également bien fonctionné, mais nous avons remarqué comment l'ajout de mouvements à la récitation de poèmes aidait les élèves à les mémoriser. Par exemple, lorsque les élèves avaient du mal à se souvenir d'une ligne, l'enseignant pouvait faire le mouvement de cette ligne ce qui aidait à rappeler les mots. En ce qui concerne si le matériel est trop enfantin ou pas attrayant, il est vraiment entre les mains de l'enseignant de le présenter d'une manière enthousiaste.

De plus, à la fin de la période, certains élèves ont demandé quand ils commenceraient déjà à écrire. Donc, nous voyons une différence d'âge : les élèves de quatrième année par rapport aux élèves de première année sont déjà habitués à faire des activités d'écriture. En outre, cela les intéresse ou offre un soutien. Toutefois, il faut garder à l'esprit que l'écriture et la prononciation diffèrent beaucoup en français. Par conséquent, introduire l'écriture trop tôt crée plus de confusion que d'aide à notre avis. Surtout quand notre intérêt principal est de faire parler les élèves et c'était gratifiant de voir les élèves parler en français : dialoguer, répondre à des questions et poser des questions, suivre les consignes de l'enseignant, etc. Dans notre expérience avec la

première période, se concentrer uniquement sur les activités orales sans traduire ni écrire a porté ses fruits.

3.2 La deuxième période

Les objectifs principaux de la deuxième période restent les mêmes que dans la première période. Le vocabulaire, les poèmes, les chansons et les expressions apprises précédemment seront constamment révisés, en ajoutant progressivement du nouveau matériel. Cependant, dans la deuxième période, nous nous concentrons également sur le développement de nouvelles compétences : apprendre à lire et à écrire.

La préparation :

1. Trouver de nouvelles chansons et poèmes à enseigner.
2. Choisir le vocabulaire et les expressions en français à enseigner.
3. Créer/choisir les différentes activités ludiques.
4. Créer les phrases selon « My First English Book » à enseigner.
5. Analyser le livret « Getting Ready to Read » et son utilisation possible dans l'enseignement du français.

Pour la deuxième période, nous avons choisi les chansons nouvelles suivantes :

1. « Joyeux anniversaire »

Joyeux anniversaire

Joyeux anniversaire

Joyeux anniversaire (nom de la personne fêtée)

Joyeux anniversaire

Une chanson célèbre dans plusieurs langues bonne à chanter chaque fois qu'un élève a son anniversaire.

2. « Les mois de l'année »

Janvier, février, mars avril

mai, juin, juillet

août, septembre, octobre, novembre

sont les mois de l'année

Une chanson amusante avec la vidéo sur Youtube qui est bonne pour apprendre les mois de l'année et invite également à bouger. Il faut remarquer qu'aujourd'hui, il y a beaucoup de chansons sur Internet avec des vidéos. Nous utiliserions aussi par exemple, les chansons d'Alain le Lait sur Youtube.

3. « Vive le vent »

Oh! Vive le vent, vive le vent
Vive le vent d'hiver!
Qui s'en va, sifflant, soufflant
Dans les grand sapins verts
Oh! Vive le temps, vive le temps
Vive le temps d'hiver!
Boule de neige et jour de l'an et bonne année grand-mère

4. « Mon beau sapin »

Mon beau sapin, roi des forêts,
Que j'aime ta verdure !
Quand, par l'hiver, bois et guérets,
Sont dépouillés de leurs attraits,
Mon beau sapin, roi des forêts,
Tu gardes ta parure.

Comme Noël est également célébré à la fin de la deuxième période à l'école, nous avons choisi quelques chansons de Noël. Selon le niveau du groupe, l'enseignant ne peut enseigner que le refrain ou aussi un couplet ou toute la chanson. Ce sont encore des chansons familières aux élèves, ce qui les rend plus faciles à apprendre.

Pour la deuxième période, nous avons choisi les poèmes suivants :

1. « Un petit lapin » (Jürjo 1992 : 132)

Un petit lapin,
deux petits lapins,
trois petit lapins
dans mon jardin.

Un petit oiseau,
deux petits oiseaux,
trois petits oiseaux
sur mon chapeau.

Un petit cochon,
deux petits cochons,
trois petits cochons
dans ma maison.

2. « Les ballons » (Jürjo 1992 : 131)

Ballons bleus, ballons blancs,

ballons jaunes, ballons verts
montez gaiement dans les airs,
dansez follement dans le vent.
Montez gaiement dans les airs,
dansez follement dans le vent.
Ballons bleus, ballons blancs,
ballons jaunes, ballons verts.

3. « Mon chapeau »

Quand je mets mon chapeau gris,
c'est pour aller sous la pluie.
Quand je mets mon chapeau vert,
c'est que je suis en colère.
Quand je mets mon chapeau bleu.
c'est que ça va déjà mieux.
Quand je mets mon chapeau blanc,
c'est que je suis très content.

4. « Les crêpes »

Les crêpes à la vanille
pour les jolies filles !
Crêpes au citron
pour les grands garçons !
Crêpes au chocolat
pour les petits chats !

Ces poèmes étaient choisis parce qu'ils contiennent le vocabulaire à enseigner (les animaux, les nombres, les couleurs, les prépositions) et ils ne sont pas trop complexes. De plus, il est également bon d'utiliser du matériel lié d'une manière ou d'une autre à un événement culturel. Par exemple, la Chandeleur en février quand les français mangent des crêpes.

Les phrases du livret « My First English Book » (© 2018 HESA) et leurs équivalents en français :

| | |
|--|--|
| <p>1. Hello! I'm Jack-in-the-box.</p> <p>2. The sailboat is in the water.</p> <p>3. The aeroplane flies in the sky.</p> <p>4. The girl stands up alone.</p> <p>5. Spot is at a party.</p> <p>6. Spot picks apples from the tree.</p> <p>7. Spot digs in the garden.</p> <p>8. The fish swims in the water.</p> <p>9. The grasshopper hops in the grass.</p> <p>10. The bird sees three eggs in the nest.</p> <p>11. The frog sits on a mushroom.</p> <p>12. The baby sits in a high chair.</p> <p>13. The dog catches a bone.</p> <p>14. Mother tiger licks the tiger cub.</p> <p>15. The happy monkey takes a walk.</p> <p>16. The seal plays with the fish.</p> <p>17. The boy rides his white horse.</p> <p>18. The boy roller skates down the street.</p> <p>19. The big turtle takes the little turtle for a ride.</p> <p>20. The mice have a cheese party.</p> <p>21. The children go to the lunchroom.</p> <p>22. The farmer holds a rake.</p> <p>23. The boy plays with his friends.</p> <p>24. The girl bounces the ball.</p> <p>25. Happy Harry goes to school.</p> <p>26. The boy climbs the jungle gym.</p> <p>27. The family walks in the zoo.</p> <p>28. The boy can ride his bicycle very fast.</p> <p>29. The girl sits on a chair and reads a good book.</p> <p>30. The boy feeds the squirrel some nuts.</p> <p>31. The boy plays with his LEGO blocks.</p> <p>32. The boy sails his ship in the water.</p> <p>33. The boy rakes the leaves with a rake.</p> <p>34. The girl gives the snowman a carrot nose.</p> <p>35. The boy swings high on the swing.</p> <p>36. The boy plays with his little sister.</p> <p>37. The girl pushes three puppies in the wagon.</p> | <p>1. Bonjour ! Je suis un diable en boîte.</p> <p>2. Le voilier est à l'eau.</p> <p>3. L'avion vole dans le ciel.</p> <p>4. La fille se lève seule.</p> <p>5. Spot est à une fête.</p> <p>6. Spot cueille des pommes de l'arbre.</p> <p>7. Spot creuse dans le jardin.</p> <p>8. Le poisson nage dans l'eau.</p> <p>9. La sauterelle sautille dans l'herbe.</p> <p>10. L'oiseau voit trois œufs dans le nid.</p> <p>11. La grenouille est assise sur un champignon.</p> <p>12. Le bébé est assis sur une chaise haute.</p> <p>13. Le chien attrape un os.</p> <p>14. Mère tigre lèche le lionceau.</p> <p>15. Le singe heureux se promène.</p> <p>16. Le phoque joue avec le poisson.</p> <p>17. Le garçon monte son cheval blanc.</p> <p>18. Le garçon fait du patin à roulettes dans la rue.</p> <p>19. La grosse tortue emmène la petite tortue en balade.</p> <p>20. Les souris ont une fête du fromage.</p> <p>21. Les enfants vont à la salle à manger.</p> <p>22. L'agriculteur tient un râteau.</p> <p>23. Le garçon joue avec ses amis.</p> <p>24. La fille fait rebondir le ballon.</p> <p>25. Harry Heureux va à l'école.</p> <p>26. Le garçon grimpe dans la jungle gym.</p> <p>27. La famille se promène au zoo.</p> <p>28. Le garçon peut faire du vélo très rapidement.</p> <p>29. La fille est assise sur une chaise et lit un bon livre.</p> <p>30. Le garçon nourrit l'écureuil de noisettes.</p> <p>31. Le garçon joue avec ses blocs LEGO.</p> <p>32. Le garçon fait naviguer son bateau dans l'eau.</p> <p>33. Le garçon ratisse les feuilles avec un râteau.</p> <p>34. La jeune fille donne au bonhomme de neige un nez de carotte.</p> <p>35. Le garçon se balance haut sur la balançoire.</p> <p>36. Le garçon joue avec sa petite sœur.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| 38. The boy throws the ball into the basket. | 37. La jeune fille pousse trois chiots dans le chariot. |
| 39. The doll is sleeping. The girl says, "Be quiet!" | 38. Le garçon lance le ballon dans le panier. |
| 40. The boy walks in the rain. He holds an umbrella. | 39. La poupée dort. La fille dit : « Tais-toi ! » |
| 41. The boy makes a boat. He hammers the nail. | 40. Le garçon marche sous la pluie. Il tient un parapluie. |
| 42. The girl flies her kite. It is very high. | 41. Le garçon fait un bateau. Il enfonce un clou. |
| 43. The boy works in the garden. He uses a watering can. | 42. La jeune fille fait voler son cerf-volant. C'est très haut. |
| 44. The girl sits down at the table to eat. She drinks some milk. | 43. Le garçon travaille dans le jardin. Il utilise un arrosoir. |
| | 44. La fille s'assoit à table pour manger. Elle boit du lait. |

En examinant les phrases, nous voyons qu'elles sont vraiment destinées aux jeunes apprenants car elles contiennent du vocabulaire associé aux enfants : les poupées, les chiots, les personnages animaux etc. Par exemple, Spot – un chien, creuse dans le jardin, ou les souris ont une fête du fromage. Donc, nous les trouvons trop enfantins pour les élèves de la quatrième année scolaire. De plus, à notre avis, de nombreuses phrases ne concernent pas tellement les enfants de nos jours. Par exemple : « Le garçon fait un bateau. Il enfonce un clou ». Elles donnent la base de la construction de la phrase mais elles pourraient être plus liées à la vie quotidienne. En outre, les mots comme : *un arrosoir, un cerf-volant, une balançoire, un râteau, un lionceau* ne sont pas des mots très fréquemment utilisés. Nous n'utiliserions pas non plus le jouet Jack-in-the box qui s'appelle un diable en boîte en français. Par conséquent, nous modifierions certaines de ces phrases afin de les rendre plus pertinentes aux élèves et plus utiles pour l'avenir. Nous suggérons d'ajouter des verbes plus utilisés comme écouter, manger, aller etc. De plus, nous n'utiliserions pas de personnages animaux. Au lieu de cela, nous pourrions utiliser des membres de la famille qui font quelque chose. Par exemple : « La mère est dans le parc », « Le frère écoute de la musique », « Le père mange un sandwich » etc.

Pour enseigner ces phrases, une façon serait de montrer simplement des photos d'une action sur des cartes imprimées ou sur l'écran. La technique utilisée serait « montrer et raconter ». De cette façon, les élèves apprendront en voyant la photo, en entendant

l'enseignant et en répétant. Ainsi, les élèves n'ont pas encore besoin de savoir lire. Cependant, le visuel devient alors très important car il révèle le sens de la phrase.

L'enseignant peut évidemment créer et imprimer les livrets ou à notre époque numérique, utiliser certaines applications. Par exemple, il existe une application appelée Book Creator. Book Creator est un studio de création de livres numériques en ligne. C'est un bon outil pour créer des livres multimédias pouvant intégrer des sons, des textes, des photos et des vidéos. Cela donne également aux élèves l'occasion d'écouter les phrases à la maison.

Les activités autour du vocabulaire avec les consonnes initiales :

Dans la méthode de sœur Mary, se préparer à lire commence par apprendre à écrire les consonnes initiales en utilisant le livret « Getting Ready to Read Workbook ». Il s'agit essentiellement d'un livret d'images avec des tâches comme :

a) *If the picture begins with the letter "d" write a small "d" in the blank, if not write an "x".* (Si l'image commence par la lettre « d » écris un petit « d » dans le vide, sinon écris un « x ».) Donc, il y aurait dix photos autour de la lettre « d » que l'élève devrait connaître dans la langue cible.

b) *Say each picture. Think of beginning sound. Write the correct letter beside each picture.* (Dis chaque mot. Pense au son de début. Écris la bonne lettre à côté de chaque image.)

c) *Circle the pictures beginning with the letter in each box. Draw a line from the word to the right picture.* (Entoure les images en commençant par la lettre dans chaque case. Trace une ligne du mot à l'image.)

Donc, ces exercices se concentrent sur l'apprentissage des noms (leur lettre de début principalement) et sur la compréhension orale des instructions de l'enseignant. Cependant, il s'agit d'un travail approfondi sur le vocabulaire sans contexte qui est à certains égards discutable. Cela pourrait être fait avec des noms français mais nous estimons que pour les élèves de la quatrième année cela pourrait être trop primaire.

Selon le livret, il y a également le livret « Getting Ready to Read Testbook » qui contient le même vocabulaire mais les élèves seront invités à suivre les instructions de l'enseignant dans le style suivant :

a) *Put an X on the bear. Draw a circle around the fish. Draw a line under the shoe.* (Mets un X sur l'ours. Dessine un cercle autour du poisson. Dessine une ligne sous la chaussure.)

b) *Put your pencil on the ladybird and think that you are a very hungry ladybird. So go to the pear. Draw a line to the pear. Then you see a friendly bumble bee. Go from the pear to the bumble bee...* (Mets ton crayon sur la coccinelle et pense que tu es une coccinelle très affamée. Alors va à la poire. Trace une ligne à la poire. Ensuite, tu vois un bourdon amical. Passe de la poire au bourdon...)

Ici, nous voyons une manière plus applicable pour nos élèves en français. Tout d'abord, il y a des mots entiers et c'est un bon exercice pour développer l'écoute en suivant les directions de l'enseignant. L'exemple (b) est déjà un peu plus complexe mais il présente les mots dans un contexte que nous jugeons important.

Néanmoins, comme les élèves n'écrivaient rien pendant la première période, l'enseignant pourrait commencer la période en donnant la forme écrite des mots et expressions les plus utilisés de la première période. De cette façon, les étudiants auront la première impression à quel point la forme écrite peut différer de l'oral. D'après notre expérience, c'était aussi le souhait des élèves de savoir écrire ce qu'ils avaient appris. Cela donne également une opportunité d'utiliser des fiches de travail ou de faire de petits tests écrits. Par exemple, les jours de la semaine, les nombres de 0 à 10, de 10 à 20 etc.

Les autres activités supplémentaires ludiques :

a) Bingo : un jeu amusant qui pourrait également être joué en ligne. Il est à noter que les élèves de l'école privée de Tartu ont tous une tablette. Ce serait bien de faire un jeu sur les nombres (des nombres plus grands progressivement). C'est également un bon exercice d'écoute comme l'enseignant dit le numéro et les élèves doivent le reconnaître sur leurs cartes de bingo. Les élèves doivent toujours répéter le numéro à haute voix. Plus tard, un élève peut être celui qui dit les chiffres aux autres. À la fin de la deuxième période, les étudiants doivent connaître les nombres jusqu'à 60 à l'oral et jusqu'à 20 à l'écrit. Au lieu de nombres, différents noms pourraient également être utilisés.

b) Bric-à-brac : les élèves sont assis en cercle et l'enseignant chuchote à chaque élève un mot appris dans la leçon. Les mots sont en couple donc il y aura deux

élèves avec le même mot. Ensuite, l'enseignant commence à crier les mots et les élèves avec le mot doivent se lever et changer rapidement de siège. Quand l'enseignant appelle "bric-à-brac !" tout le monde doit changer de siège.

c) Le robot : un élève joue un robot et un autre élève lui donne 3-5 instructions. Par exemple : « Dis Bonjour ! », « Tourne à gauche ! », « Dessine un cercle ! ».

d) Les dialogues : poursuivre les dialogues de manière interactive en utilisant un objet à lancer. De nouvelles situations de dialogue à introduire avec deux poupées. Un bon moyen de tester la compréhension est de demander à un élève de jouer le rôle d'un interprète. De cette façon amusante, l'enseignant peut éviter de parler dans la langue maternelle des élèves, mais il est intéressant de voir comment ils comprennent encore le sens du dialogue. Les nouvelles questions à introduire : quelle est ta couleur préférée ? Quelles langues parles-tu ? As-tu des frères ou des sœurs ? C'est quand ton anniversaire ? Pas oublier de poser des questions sur les autres aussi. Par exemple : C'est quand son anniversaire ? Il/Elle a des frères ou des sœurs ? En outre, les élèves peuvent être groupés par deux et invités à préparer eux-mêmes un dialogue.

e) Regarder des dessins animés ou des films en français : ici la question est de savoir quelles vidéos montrer qui seraient attrayantes et aussi faciles que possible à suivre. Selon la méthode de sœur Mary, aucun sous-titre ne doit être ajouté. Nous recommanderions des contes de fées ou des films que les élèves connaissent déjà. Par exemple, « Blanche-Neige et les sept nains » ou « Ratatouille ».

3.2.1 L'analyse de la deuxième période

La deuxième période est importante pour voir dans quelle mesure les élèves poursuivent la méthode et comment se passe le passage à l'écriture. Comme nous avons gardé la structure des leçons similaire, les élèves savaient déjà à quoi s'attendre. Donc, d'une part, c'était plus facile pour les élèves et l'enseignant. De plus, tout le monde dans la classe se connaît mieux. Avoir une bonne relation élève-enseignant est essentiel pour créer un bon environnement d'apprentissage. Une remarque que nous pourrions faire est que le "bon choc" de la première période s'était dissipé. Cela veut dire que, même si les activités étaient désormais familières aux élèves par exemple, la façon de faire les dialogues, elles n'étaient plus si excitantes ou nouvelles. Donc,

l'enseignant devait les motiver davantage. En outre, le matériel à apprendre augmente et devient plus complexe. C'est aussi à ce moment que les niveaux des élèves commencent à se différencier un peu plus. Certains pourraient avancer plus rapidement tandis que d'autres ont besoin de plus de répétition et d'un rythme de leçon plus lent en général.

Les élèves semblaient apprécier les poèmes et les chansons, mais elles étaient un peu plus difficiles à mémoriser. Au début, nous répétions encore beaucoup les poèmes et chansons antérieurs. Nous avons également regardé plus de chansons avec des vidéos qui plaisaient aux enfants. Néanmoins, quand ce n'est que l'enseignant qui chante devant la classe avec les élèves, les élèves se concentrent davantage. L'enseignant peut se déplacer dans la classe tout en chantant et interagir avec les élèves, les motiver et les encourager.

L'introduction de la forme écrite des mots et expressions appris précédemment s'est bien déroulée. Les enfants ont été étonnés et amusés de voir la forme écrite. Cela a donné à l'enseignant également une opportunité de jeu pour inciter les élèves à deviner la forme écrite des mots en épelant chaque lettre ce qu'ils pensaient venir ensuite. Comme les élèves connaissaient bien la prononciation des mots et des expressions grâce à se concentrer avant uniquement sur l'oral et sur les nombreuses répétitions, la forme écrite ne les a pas trop déroutés et les lire a déjà permis aux élèves de connaître quelques règles de prononciation sans en parler séparément. Par exemple, à la fin d'un mot, on ne prononce pas le « e » écrit comme dans *frère* ou *elle*. Les élèves ont apprécié les exercices écrits. Par exemple, des fiches de travail pour s'exercer à écrire des nombres jusqu'à 20 et les jours de la semaine. La recherche de mots et les mots croisés sur le vocabulaire par exemple, les objets de la classe. Pour pratiquer les consignes du professeur (« dessine un cercle autour... » etc.), quelques fiches de travail avec des images étaient utilisées ou des groupes d'élèves ont été invités à venir devant le tableau blanc où l'enseignant avait mis des photos.

Du livret « My First English Book » nous avons choisi 20 phrases avec quelques modifications comme suggéré précédemment et nous avons créé le livret « Mon premier livre français » sur l'application Book Creator. Premièrement, l'enseignant a montré le livret en classe sur l'écran sans les phrases écrites. Donc, les élèves regardaient les photos, écoutaient l'enseignant dire les phrases et ils répétaient. Puis, ils pouvaient également écouter les phrases à la maison. Lorsque les phrases étaient

déjà un peu pratiquées, l'enseignant a ajouté la forme écrite sous les photos. De cette façon, les élèves ont appris la prononciation avant de lire et l'écrit soutient l'apprentissage et la mémorisation plutôt que de le confondre. Avec cette activité, les élèves ont montré des résultats différents. Certains ont plus de mal à se souvenir toutes les phrases tandis que d'autres les trouvaient plus ou moins difficile à prononcer. Cependant, il était bon de voir que les étudiants n'avaient pas peur de parler et l'application utilisée était attrayante pour eux. Nous l'avons également utilisé comme un outil d'évaluation en utilisant la méthode « montrer et raconter ». Par exemple, chaque leçon quelques élèves ont été invités à raconter de 3-5 photos (pages).

Les élèves ont aimé regarder une partie d'un conte de fées ou d'un film à la fin de la leçon. Cependant, ils ont demandé des sous-titres et se sont sentis un peu frustrés de ne pas tout comprendre. Donc, c'est un point de réflexion, qu'il soit important de tout comprendre ou non. Selon la méthode d'immersion, il n'y a pas de traduction et d'une certaine manière, sans sous-titres ni explication, les élèves se concentrent davantage sur le visuel et le son.

3.3 La troisième période

Les objectifs principaux de la troisième période restent les mêmes que dans les périodes précédentes. Le vocabulaire, les poèmes, les chansons et les expressions apprises précédemment seront constamment révisés, en ajoutant progressivement du nouveau matériel. Néanmoins, dans la troisième période, nous voulons également introduire quelques activités nouvelles et faire des conclusions sur toute l'année.

La préparation :

1. Trouver de nouveaux poèmes à enseigner.
2. Choisir le vocabulaire et les expressions en français à enseigner.
3. Créer/choisir les différentes activités ludiques.
4. Créer les phrases selon « Sentence Book 1 » à enseigner.
5. Préparer les activités autour des mots fréquents et de la lecture rébus.

Pour la troisième période, nous avons choisi les poèmes nouveaux suivantes :

1. « J'écoute »

Un petit doigt sur mon front
J'écoute voler un papillon

Un petit doigt sur mon nez
J'écoute voler un perroquet

Un petit doigt sur ma joue
J'écoute voler un hibou

Un petit doigt sur mon oreille
J'écoute voler une abeille

2. « À la ferme »

Qui est blanche avec des taches ?
C'est la vache !

Qui est tout rose et tout rond ?
C'est le cochon !

Qui galope et qui cavale ?
C'est le cheval !

3. « Au pays des couleurs »

Quand je dis bleu, je cache mes yeux
Quand je dis jaune, je tourbillonne
Quand je dis rouge, ma tête bouge
Quand je dis rose, je prends la pose

Quand je dis orange, je bouge mes hanches
Quand je dis violet, je lève un pied
Quand je dis marron, je fais des bonds
Quand je dis blanc, je fais du vent
Quand je dis noir, je dis au revoir

À partir de cette période, il est recommandé de façon similaire à "My First English Book" de créer un livret des poèmes (« Poem book 1 »). Nous utiliserions à nouveau l'application Book Creator car il fonctionnait bien avant et cela donne également aux élèves l'opportunité d'écouter et pratiquer les poèmes à la maison. Pour les chansons, l'enseignant peut introduire quelques chansons nouvelles par Alain le Lait en fonction de la vitesse à laquelle l'apprentissage des poèmes et tout le reste continue.

Le livret « Sentence book 1 » contient des phrases simples et des exercices autour d'eux en remplissant les mots manquants. De cette façon, les élèves peuvent pratiquer l'écriture et la lecture en même temps. De plus, c'est un moyen d'apprendre le vocabulaire en contexte. Cela permet également de pratiquer la grammaire de manière inductive. En d'autres termes, les élèves sont initiés aux règles de grammaire de manière inconsciente par l'utilisation de la langue. Les phrases du

livret « Sentence Book 1 » (© 2009 Miikaeli Ühenduse Keeltekeskus) et leurs équivalents en français sont les suivantes :

| | |
|--|---|
| <p>My cat is black. She likes to play.</p> <p>1. ... cat is black. 2. My ... is black. 3. My cat is ... 4. ... likes to play. 5. She likes to ... 6. My is She ... to ...</p> <p>I go to school. School is fun.</p> <p>Jane can jump. She can jump ten times</p> <p>Pam likes bugs. She likes red bugs.</p> <p>Tom has a big dog. The dog sleep with Tom.</p> <p>Jets are planes. They go very fast.</p> <p>Jim has a ball. It is yellow and red.</p> <p>Ted has three balloons. The balloons are red.</p> <p>Ice cream is good. It is very cold.</p> <p>Nan has a toy train. She plays with it every day.</p> <p>Jill has a pet duck. The duck is white and yellow.</p> <p>Bill made cookies. The cookies were very good.</p> <p>I like books. Books are fun for me.</p> <p>Jane has a plant. It is green.</p> <p>Dan and Mary play hide and seek. Theu hide in the room.</p> <p>I have a little boat. I float it in the water.</p> | <p>Mon chat est noir. Elle aime jouer.</p> <p>1. ... le chat est noir. 2. Mon ... est noir. 3. Mon chat est ... 4. ... aime jouer. 5. Elle aime ... 6. Mon est Elle ... jouer.</p> <p>Je vais à l'école. L'école est amusante.</p> <p>Jane peut sauter. Elle peut sauter dix fois</p> <p>Pam aime les insectes. Elle aime les insectes rouges.</p> <p>Tom a un gros chien. Le chien dort avec Tom.</p> <p>Les jets sont des avions. Ils vont très vite.</p> <p>Jim a un ballon. C'est jaune et rouge.</p> <p>Ted a trois ballons. Les ballons sont rouges.</p> <p>La glace est bonne. Elle est très froide.</p> <p>Nan a un train jouet. Elle joue avec elle tous les jours.</p> <p>Jill a un canard de compagnie. Le canard est blanc et jaune.</p> <p>Bill a fait des biscuits. Les biscuits étaient très bons.</p> <p>J'aime les livres. Les livres sont amusants pour moi.</p> <p>Jane a une plante. Elle est verte.</p> <p>Dan et Mary jouent à cache-cache. Ils se cachent dans la pièce.</p> <p>J'ai un petit bateau. Je le fais flotter dans l'eau.</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| I saw a little green car. It went up the street. | J'ai vu une petite voiture verte. Il est monté dans la rue. |
| Tim has a doll. It is his best friend. | Tim a une poupée. C'est son meilleur ami. |
| Colours make things pretty. I like blue and red best. | Les couleurs rendent les choses jolies. J'aime mieux le bleu et le rouge. |
| My monster has a big blue hat. The hat has a rose on it. | Mon monstre a un grand chapeau bleu. Le chapeau a une rose dessus. |

En regardant les phrases, nous voyons qu'en général, elles sont assez faciles et contiennent des verbes fréquemment utilisés comme *avoir*, *être*, *aimer*. Cependant, nous ferions quelques changements. Tout d'abord, le vocabulaire utilisé est souvent trop enfantin. Par exemple : « Tim a une poupée », « Nan a un train jouet » ou « Mon monstre a un grand chapeau bleu ». Au lieu de cela, nous utiliserions des objets que les élèves de la quatrième année scolaire utilisent quotidiennement. Par exemple, *un téléphone* ou *un sac à dos*. En outre, au lieu de prénoms anglais, nous utiliserions des prénoms populaires en France. Dans le livret, il y a également quelques phrases où le passé est utilisé. Souvent, la forme passée est apprise plus tard dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, mais comme les phrases sont répétées aussi oralement, pourquoi ne pas essayer de présenter le passé tôt de cette manière inductive.

Dans la méthode de sœur Mary, une activité pour aider à apprendre à lire consiste à utiliser des mots fréquents. Les élèves sont introduits à un ensemble de mots qui sont appris à lire rapidement. Au niveau un, les mots fréquents (*sight words*) en anglais sont les suivants : *it, is, to, on, will, we, not, you, a, in, she, the, go, and, I, he*. Nous voyons que ce sont des pronoms et des prépositions de lieu. Ensuite, en utilisant ces mots et le vocabulaire déjà appris ou à apprendre, les élèves font de la lecture rébus. Le rébus est un jeu d'esprit qui consiste à représenter un mot, un nom ou une phrase par des figures d'objets. Par exemple : « A ... is in a » (dans le premier vide il y a une photo d'un oiseau et dans le second vide une photo d'un nid). Nous trouvons que c'est une façon attrayante de réviser les mots et de développer à la fois les compétences en lecture et l'expression orale. Cette activité est également applicable en français. Pour cela, nous proposons les premiers mots fréquents suivants : *c'est, est, a, il, elle, aime, tu, nous, je, un, une, des, le, la, les, j'ai*. Cependant, nous pouvons remarquer qu'en anglais, avec les mots *will* et *go* par exemple, on peut construire beaucoup de phrases à

différentes personnes mais en français, le verbe change plus en conjugaison et par conséquent, il n'est pas si facile d'utiliser : *I go* (je vais) ; *you go* (tu vas) ; *I will go* (je vais aller/j'irais) ; *he/she will go* (il/elle va aller / il/elle ira) ; *we will not go* (nous n'allons pas aller/nous n'irons pas). Les élèves d'anglais ont des livrets « Rebus reading » et ils sont également numérisés dans l'ordinateur. Donc, l'enseignant du français a le choix comment présenter les activités du rébus : sur papier (créer un livret ou des fiches de travail) ou sur écran. De plus, une option serait d'utiliser à nouveau Book Creator et pour les mots fréquents Quizlet, un site web qui vise à aider l'apprenant à mémoriser des définitions avec des flashcards, à épeler des mots, à les écouter et à jouer à des jeux dans un but d'apprentissage.

En plus des activités précédentes, nous recommandons d'ajouter les activités suivantes :

a) Les dialogues et les jeux de rôles : poursuivre les dialogues de manière interactive en utilisant un objet à lancer. De plus, essayer de faire quelques jeux de rôles. Par exemple : « À la boulangerie », « Au supermarché », « Dans le zoo » où les élèves peuvent utiliser les expressions/questions apprises. Par exemple : « Bonjour ! Trois croissants s'il vous plait ! » ou « Papa, c'est qui ? – C'est un éléphant. »

b) Regarder et lire ensemble des livres : au lieu de regarder un clip vidéo, l'enseignant peut inviter les élèves autour de lui et regarder ensemble un livre. L'enseignant peut le lire à haute voix, demander aux élèves d'essayer de lire ou de pointer / compter quelque chose sur les images. Par exemple : "Combien de filles il y a ? Compte-les ! » Elle propose aussi un changement de milieu d'apprentissage ce qui peut avoir un bon effet sur les élèves.

c) Quelques activités ludiques :

« 1-2-3 » : les élèves sont en paires, dos à dos. Sur le nombre de trois, ils sautent et montrent chacun un certain nombre de doigts. Celui qui compte tous les doigts le plus rapidement est le gagnant.

« Arrête ! Marche ! Saute ! » : les élèves se promènent dans la classe. L'enseignant crie alors « arrête ! » ou « marche ! » ou « saute ! » ou « dis ton nom ! » et les élèves

doivent suivre les ordres. Ensuite, l'enseignant change le sens des mots. Donc, quand elle crie « arrête ! », il faut marcher, quand « marche ! », il faut arrêter, quand « saute ! » il faut crier son nom et quand « dis ton nom ! » il faut sauter.

3.3.1 L'analyse de la troisième période

En se rappelant que le programme de l'enseignement devrait se présenter sous la forme d'une spirale continue où, au cours de chaque leçon, de nouveaux mots, expressions, poèmes et jeux sont introduits, en s'appuyant sur les connaissances acquises, nous avons remarqué que les élèves étaient un peu fatigués. En d'autres termes, l'intégration de nouveaux éléments en constance expansion a dû suspendre un peu. Par conséquent, nous avons pratiqué plus de dialogues précédemment appris et nous avons joué plus de jeux, en particulier le jeu de bombe. Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps d'essayer les activités de la lecture rébus et du livret « Sentence Book 1 ». Cependant, nous les trouvons intéressantes et nous voulons les essayer à l'avenir.

Pour analyser la troisième période, nous revenons également à la première période car les principaux objectifs étaient les mêmes pour toutes les périodes. Nous pouvons dire qu'à la fin de la troisième période, nous avons atteint nos principaux objectifs : les élèves comprenaient bien les consignes principales de l'enseignant, il y avait de moins en moins de malentendus. Grâce à de nombreuses activités orales de et répétitions, les élèves n'ont pas eu peur de parler en français. En outre, ils semblaient positifs envers la langue et la culture françaises. Nous avons réussi à intégrer plus ou moins tous les sujets principaux destinés à être couverts pendant la première année.

Ce qui concerne l'évaluation des élèves, à l'école privée de Tartu l'évaluation est verbale jusqu'à la sixième année scolaire. Donc, nous pouvons donner du feedback aux élèves commentant par exemple, leur récitation d'un poème, leur prononciation, leur participation à différentes activités etc. Nous tenons à souligner que les commentaires doivent toujours être encourageants.

Conclusion

Les méthodes et les possibilités d'enseigner une langue aujourd'hui sont infinies. Néanmoins, dans la pédagogie actuelle, les approches qui visent surtout à développer la compétence communicative des élèves sont recherchées et valorisées. C'est également le cas en Estonie où l'un des plus grands défis dans l'apprentissage des deuxièmes langues étrangères est d'améliorer les compétences communicatives des élèves et de les faire parler en langue étrangère.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons étudié principalement la méthode de sœur Mary, une approche initialement destinée aux apprenants de l'anglais comme langue étrangère à l'école primaire, dans le souhait de l'utiliser dans l'enseignement du français. Selon les principes et les types d'activités de la méthode de sœur Mary, nous avons créé trois séquences pédagogiques couvrant toute une année scolaire pour les apprenants débutants du français.

Chez la méthode, nous avons trouvé de nombreux bons aspects qui ont également bien fonctionné dans des situations de classe réelles de notre expérience. Tout d'abord, comme la méthode se base sur les principes de l'immersion linguistique, l'enseignement étaient la plupart du temps en langue cible, c'est à dire que nous avons évité de parler en estonien pendant le cours. Même si c'était un peu difficile parfois, avec l'aide du visuel et beaucoup de gestes, il était surprenant de voir à quel point les élèves imitaient et comprenaient l'enseignant. Nous trouvons que malheureusement, les élèves estoniens n'ont de contact avec le français que pendant les cours de langue à l'école. Donc, le temps qu'ils sont exposés à la langue doit être utilisé au maximum.

En croyant qu'on apprend à parler en parlant, nous trouvons l'idée de se concentrer seulement sur les activités orales au début d'apprentissage très bonne. De cette façon, les élèves ont l'opportunité de pratiquer l'oral toute de suite ce qui donne une expérience de réussite et motive à continuer d'apprendre. À cet égard, les cours selon la méthode de sœur Mary sont vraiment intensifs aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves. En d'autres termes, les élèves doivent être toujours très actifs afin de suivre toutes les instructions des enseignants. De plus, les leçons sont construites sur de nombreuses répétitions. D'une part, les élèves entendent ainsi constamment la langue et la produisent eux-mêmes, ce qui finit par les aider à parler. D'autre part, il faut

garder la répétition aussi engageante que possible pour éviter qu'elle ne devienne trop démotivante et épuisante.

Un autre avantage que nous voudrions souligner est la structure claire des leçons. Cela veut dire que les cours suivent toujours un plan similaire qui donne aux étudiants un sentiment de sécurité à quoi s'attendre. Par exemple, chaque leçon commence par un poème. En outre, le programme se présente sous la forme d'une spirale continue où, au cours de chaque leçon, de nouveaux mots, expressions, chansons, poèmes et jeux sont introduits, en s'appuyant sur les connaissances acquises ce qui réactive constamment les éléments introduits précédemment et intègre de nouveaux éléments en constante expansion. Cependant, nous avons remarqué que le niveau de réception a commencé à varier de plus en plus vers la fin de l'année. Par conséquent, nous pouvons conclure que le matériel à apprendre peut avoir été trop exhaustif ou difficile pour certains élèves. En outre, il faut garder à l'esprit que le français est déjà la deuxième langue étrangère des élèves et a une sonorité très différente de l'estonien et de l'anglais.

Avoir une structure claire et tout le matériel à utiliser (les livrets différents), permet quand même au professeur d'être créatif. Toutes les activités pour enseigner le vocabulaire ou les chansons par exemple, peuvent être adoptées par l'enseignant pour les rendre plus attractives pour ses élèves. C'est ce que nous avons aussi fait – l'un des plus grands défis était d'adapter les activités aux étudiants déjà plus âgés. Par exemple, le vocabulaire utilisé dans le livret « My First English Book » contient beaucoup de mots trop enfantins : les jouets etc. Donc, avec tous les livrets, nous avons proposé quelques changements pour les rendre plus liées aux élèves et leur vie.

En parlant de poèmes et de chansons, nous les avons trouvés utiles et les élèves semblaient les aimer. Cependant, il est important que l'enseignant les présente toujours avec un grand enthousiasme comme toutes les autres activités. En général, nous pensons que la création d'une atmosphère d'apprentissage motivante et amusante est cruciale pour tout apprentissage d'une langue. C'est pourquoi il est également important d'inclure différentes activités ludiques dans les cours de langue, ce qui permet de construire une meilleure relation entre l'enseignant et les élèves.

Il serait intéressant d'expérimenter plus avec la méthode dans l'enseignement du français langue étrangère. Les résultats de nos cours ne sont pas conclusifs en raison

du nombre restreint des élèves sur lesquelles les matériaux ont été testés. De plus, toutes les activités proposées dans le mémoire ne sont pas encore testées en classe. Nous pensons que cette utilisation de la méthode de sœur Mary offre de nombreuses possibilités pour les enseignants qui cherchent à innover leur enseignement dans le souhait d'améliorer surtout la compréhension et l'expression orales de ses élèves. Nous avouons que notre mise en œuvre de cette approche n'est pas encore complètement élaborée parce que c'était la première fois que nous avons eu la chance d'expérimenter avec cette méthode dans le contexte de l'enseignement du français. Nous espérons que les séquences pédagogiques créés s'avéreront utiles aux enseignants du FLE en Estonie et que les analyses des cours effectués les aident à faire des changements nécessaires et les incite à ajouter des activités supplémentaires.

Bibliographie

ALAVAINIO, H. 2017. *L'utilisation de la langue cible et les méthodes de l'immersion linguistique dans les cours de FLE en Finlande*, mémoire de master, Tampere. En ligne <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201704211461>. Consulté le 26 avril 2020.

ALTMANOVA, J. 2012. « Enseignement des langues et activité sportive », in *Éla. Études de linguistique appliquée*, 165(1), p. 107-118. DOI : 10.3917/ela.165.0107

BANDURA, A. 1965. « Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition in imitative responses », in *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 1, p. 589-595. En ligne <http://des.emory.edu/mfp/Bandura1965JPSP.pdf>. Consulté le 12 mai 2020.

BLONDIN, C. 2006. « Les premiers pas dans l'apprentissage des langues modernes en Communauté française : aspects quantitatifs et pédagogiques », in *Open Repository and Bibliography*, p. 93-111. En ligne <https://orbi.uliege.be/handle/2268/2432>. Consulté le 12 mai 2020.

BRAUN, A. ; VERGALLO E. 2010. « Influences de l'immersion linguistique sur la maîtrise du français : influence d'une immersion linguistique de huit ans en néerlandais sur la maîtrise du français en orthographe et en compréhension à la lecture », in *Education et Formations*, 292, p. 155-163. En ligne, https://liseo.ciep.fr/index.php?lvl=notice_display&id=38860. Consulté le 17 avril, 2020.

CECR = Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier : Paris, 2001. En ligne, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le 13 mai 2020.

COBLAIN, A. ; RONDAL, A.-J. 2001. *Apprendre les langues : où, quand, comment ?* Editions Mardaga, Liège. En ligne, <https://books.google.ee/books?id=990oyjuRsysC&pg=PA88&lpg=PA88&dq=rondal+et+comblain&source=bl&ots=4he2l53VUh&sig=ACfU3U1Zw0qOQ9UMMK4rnpvYnsu5zASa0A&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi7yfitlZDpAhWymIsKHerhB78Q6AEwEHoECACQAQ#v=onepage&q=rondal%20et%20comblain&f=false>. Consulté le 30 avril 2020.

DESMONS, F. et al. 2005. *Guide Belin de l'enseignement. Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris : Editions Belin.

HERTGERS, A.C. 2017. *Les méthodes didactiques. Une comparaison entre la méthode directe et la méthode communicative*, mémoire de bachelor. En ligne, https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/4628/Hertgers%2c_A.C._1.pdf?sequence=1. Consulté le 12 mai 2020.

Innove = Sihtasutus Innove, Keelekümblus. En ligne, <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/>. Consulté le 14 mai 2020.

JOON, A. 2007. *Using Total Immersion Method in Young Learner Instruction : The Estonian Practice*, mémoire de master, Tallinn.

JÜRJO, A. 1992. *Apprenons le français !* Tallinn : Koolibri.

MANOLESCU, C., 2013. « L'expression orale en milieu universitaire », in *Synergies Roumanie*, 8, p. 109-121. En ligne, <https://www.gerflint.fr/Base/Roumanie8/Manolescu.pdf>. Consulté le 29 avril 2020.

MIALARET, G. 1987. *La Psychopédagogie*. Paris, PUF.

PARPETTE, C. 2008. « De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger », in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6433>

PSN = Le programme scolaire national estonien. En ligne <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4018/141m%20lisa2.pdf#>. Consulté le 12 mai 2020.

SANCLER, J.-V. 2012. « Le podcast, un outil favorisant les compétences orales en FLE », in *Synergies*, 7, p. 55-65. En ligne, <https://www.gerflint.fr/Base/venezuela7/sancler.pdf>. Consulté le 26 avril, 2020.

Résumé

Õde Mary Vénardi poolt välja töötatud keeleõppe meetodit kasutakse täna kuues Eesti koolis inglise keele õpetamiseks algkoolis. Keelekümbluse printsiipidele põhinev lähenemisviis on näidanud häid tulemusi eelkõige õpilaste heas kuulamis- ja kõnelemisoskuses. Kuna võõrkeeleõppes on tänapäeval oluliseks eesmärgiks õpilaste suhtluspädevuse arendamine, uurib käesolev magistritöö õde Mary meetodi võimalikku rakendamist prantsuse keele õpetamises.

Magistritöö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis avatakse tööd toetav teoreetiline taust, kus antakse lühike ajalooline ülevaade keeleõppe meetoditest, mis on pööranud suuremat tähelepanu kuulamis- ja kõnelemisoskusele. Samuti vaadatakse lähemalt suhtluspädevuse mõistet ning keelekümbluse põhimõtteid. Lisaks peatutakse liikumise ja kehaliste tegevuste olulisusel keeleõppes. Teises peatükis antakse täpsem ülevaade õde Mary meetodist. Selle taustast ja kasutamisest Eesti haridusmaastikul, selle põhimõtetest ning peamisest tegevustest ja õppematerjalidest. Kolmas peatükk on pühendatud õde Mary meetodile tuginedes loodud prantsuse keele õppetsüklite tutvustamisele ja analüüsimisele.

Loodud õppetsüklid kavandati mõeldes 4. klassi õpilastele Tartu Erakoolis, kes alustavad siis teise võõrkeele õppimist. Töös on esitatud võimalikud prantsuse keele õppekavad igaks kolmeks õppeperioodiks. Paljud tegevused jõuti õpilastega ka läbi proovida ning tänu sellele ka analüüsitud.

Tundide loomise ja katsetamise käigus ilmnisid nii meetodi tugevad kui ka nõrgemad küljed. Kuna meetod eeldab tunnis ainult prantsuse keeles rääkimist, keskendudes suures hulgas kordustele ning luuletuse ja laulude õppimisele, puutuvad õpilased tunnis sihtkeelega maksimaalselt kokku. See on oluline aspekt, kuna eesti õpilased puutuvad prantsuse keelega väljas pool kooli väga vähe kokku. Samas on prantsuse keele tunde ka õpilastel vähem, mis tõttu tuli ümber hinnata õpetatava materjali hulk, mis on inglise keeles oluliselt suurem. Sihtkeeles õpetamine läbi väljapakutud rohkete mänguliste tegevuste ja alguses kirjutamisele üldse mitte tähelepanu pööramine osutus meie hinnangul edukaks. Õpilased saavutasid suurema osa varasemalt seatud õpiväljunditest, mis koosnesid peamiselt suulise keeleoskuse arendamisega

seonduvast. Eesmärk panna õpilased kohe võimalikult palju võõrkeeles rääkima täitus ilma suuremate takistusteta positiivses ja motiveeritud õpikeskkonnas.

Sellegipoolest ilmnes meetodi rakendamisel ka mõningad raskuskohti. Eelkõige oli keeruline leida ja luua eakohaseid materjale, mis oleksid keeletasemelt piisavalt lihtsad, aga samas mitte liiga lapsikud. Materjalid, mille põhjal lõime ka prantsuse keele õppeplaani, on mõeldud 1. klassi inglise keele õpilastele. Seega tuli teha mitmeid muudatusi, et materjalid oleksid ka 4. klassi õpilaste jaoks sobilikud ja atraktiivsed. Samuti ilmnemised mõned keelte vahelised eripärad, kus näiteks prantsuse keelsed vastused olid oluliselt keerukamad kui inglise keeles ning vajadus seetõttu hoolikat järelemõtlemist nende kasutamise vajalikkuses varajases keeleõppes.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maili Koorep

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

„L'utilisation de la méthode de sœur Mary dans les cours de FLE en Estonie“, mille juhendajad on Anu Treikelder ja Anu Joon

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maili Koorep
14.05.2020