



HAL
open science

Favoriser la dynamique de projet en langues étrangères et l'utilisation d'outils numériques pour rendre les élèves acteurs sociaux et citoyens internationaux

Léa Chardonneau

► To cite this version:

Léa Chardonneau. Favoriser la dynamique de projet en langues étrangères et l'utilisation d'outils numériques pour rendre les élèves acteurs sociaux et citoyens internationaux. Education. 2018. dumas-01925347

HAL Id: dumas-01925347

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01925347>

Submitted on 16 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**FAVORISER LA DYNAMIQUE DE PROJET
EN LANGUES ETRANGERES ET
L'UTILISATION DES OUTILS NUMERIQUES
POUR RENDRE LES ELEVES ACTEURS
SOCIAUX ET CITOYENS INTERNATIONAUX**

Réalisation d'un journal télévisé en anglais au cycle 2

Mots Clefs : projet, approche actionnelle, numérique, ouverture au monde, évaluation sociale

Présenté par : Léa CHARDONNEAU

Encadré par : Frédérique LONGUET

Favoriser la dynamique de projet en langues étrangères et l'utilisation des outils numériques pour rendre les élèves acteurs sociaux et citoyens internationaux

Ce mémoire de recherche propose de s'intéresser à une approche alternative à la méthode globaliste employée à l'école élémentaire, notamment dans l'enseignement des langues étrangères. La problématique développée est la suivante : une dynamique de projet, enrichie par la liberté de création, l'utilisation du numérique et l'évaluation sociale, permet-elle aux élèves de progresser dans leurs apprentissages et de devenir de véritables acteurs sociaux ?

La recherche compréhensive mise en place s'intéresse à la réalisation d'un projet en classe de CE2 sur le thème du journal télévisé. Cette démarche se base sur des constats émis à la suite de la réalisation d'un premier projet au processus d'apprentissage traditionnel. L'analyse comparative des deux projets, soutenue par des apports théoriques, montre que le renversement au niveau de l'accompagnement et l'utilisation d'un espace numérique de partage sont bénéfiques pour le développement de nombreuses compétences transversales.

Promoting projects in foreign language teaching and the use of digital tools to allow pupils to become international citizens and social actors

This research paper focuses on an alternative approach to the globalist method used in elementary school, especially in foreign language teaching. The main question is the following: does a project, enhanced by the use of tablets connected to Wi-Fi, social learning and unconstrained creativity, allow pupils to progress in their learning and to become efficient as social actors?

The empirical research consists in the realization of a "TV news" project by Year 3 pupils. This approach is based on some observations of a previous project in which the learning process is more traditional. The comparative analysis of the two projects, supported by theoretical contributions, shows that the development of many transversal skills is increased by the reversal of the relationship between pupils and teacher, and the use of a modern collaboration platform.

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire et tutrice, Madame Frédérique Longuet, pour son accompagnement et son implication tout au long de l'année, lors de la mise en place du projet et de la rédaction du mémoire. Grâce à ses enseignements et ses conseils, j'envisage le métier de professeure des écoles sous un nouvel angle et j'ai l'ambition de réaliser plus de projets.

J'adresse également mes remerciements à Madame Sylvie Gervais, en qualité de PEMF, pour son accompagnement tout au long de l'année et pour ses précieux conseils notamment sur la différenciation et l'enseignement de l'anglais.

A mes parents qui m'ont soutenue.

Sommaire

INTRODUCTION	6
PARTIE 1: LE PROJET AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE CITOYENNE ET DU DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES TRANSVERSALES	8
Chapitre 1 : L'enseignement des langues étrangères et leur évaluation	8
1.1.Un besoin urgent de changement au sein de la didactique des langues	8
1.2.Les recommandations du CECRL : vers une approche actionnelle.....	9
1.3.De la tâche finale au projet : un moyen d'ouvrir l'école sur le monde.....	10
1.4.L'installation d'une nouvelle relation professeur-élèves.....	11
Chapitre 2 : Un projet numérique en anglais pour développer de multiples compétences, au-delà de l'aspect linguistique.....	12
2.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en lien avec mon projet	12
2.2. Développer la créativité et la personnalité de chaque élève	13
2.3. Le numérique au service de l'évaluation sociale : création d'une identité de citoyen international	15
PARTIE 2 : MISE EN ŒUVRE DU PROJET NUMERIQUE ET ANALYSE.....	16
Chapitre 3 : Présentation du projet.....	16
3.1. A la recherche d'une autre méthode	16
3.2. La mise en place du projet : une adhésion progressive.....	17
3.2.1. L'appréhension.....	17
3.2.2. Le choix des élèves	17
3.2.3. Une forte créativité.....	18
3.3. Une nouvelle dynamique pour répondre à des besoins spécifiques.....	19
3.3.1. Des attentes précises de la part des élèves	19
3.3.2. Aménagement de temps/d'espace pour s'entraîner	20
3.4. La réalisation des vidéos.....	22
3.4.1. Le numérique : support inhérent au journal TV.....	22
3.4.2. Le numérique au service d'une auto-évaluation ou d'une évaluation entre pairs	23
3.4.3. Le numérique pour fédérer les vidéos de chaque groupe en un projet commun	24
3.4.4. Le numérique comme moyen de diffusion	24
Chapitre 4 : L'analyse du corpus	25
4.1. Ma démarche de recherche.....	25
4.2. Analyse.....	26
4.2.1. Les processus d'apprentissage dans les deux projets.....	26
4.2.2. Les compétences communicationnelles ont-elles été renforcées ?	27

4.2.2.1. Les situations de communication	27
4.2.2.2. Relier la pratique en classe au monde extérieur	28
4.2.3. Le rôle du numérique dans les apprentissages	29
4.2.4. La place de la création au sein des deux projets	31
CONCLUSION	35
BIBLIOGRAPHIE	36
SITOGRAFIE	37
ANNEXES	38
Annexe 1 : Carte mentale des compétences développées au cours du premier projet.....	39
Annexe 2 : Carte mentale des compétences développées au cours du second projet	40

INTRODUCTION

J'effectue ma première année d'enseignement en tant que stagiaire à l'école polyvalente Beaugard située dans le II^{ème} arrondissement de Paris. Cette petite école, constituée d'une classe par niveau, accueille environ 200 élèves, de la petite section au CM2. Depuis l'année dernière, l'école Beaugard participe au programme « classe mobile » et est équipée de deux mallettes de quinze tablettes.

Je suis en charge d'une classe de CE2 composée de 23 élèves. Le niveau global est hétérogène. Les élèves en difficultés ne sont pas tous volontaires et refusent parfois de s'impliquer dans les activités proposées. La différenciation et la mise en place d'activités aux abords moins scolaires sont essentielles pour mobiliser ces élèves.

L'intérêt de l'ensemble des élèves de la classe pour l'apprentissage de l'anglais est, en revanche, très marqué, leur motivation est tangible et se traduit par une implication remarquable. Cette implication se traduit par une demande renouvelée d'enrichissement de vocabulaire et de séances d'anglais plus nombreuses, voire plus longues. J'ai donc décidé de m'intéresser plus particulièrement à l'enseignement de l'anglais, domaine dans lequel j'ai fait de nombreux constats. Mes élèves ont débuté l'apprentissage de l'anglais depuis deux ans. Cependant, ils ne sont pas encore capables d'utiliser l'anglais comme moyen de communication. D'une manière générale, la prise de parole en anglais reste limitée. Les élèves communiquent plus souvent en français qu'en anglais au sein des cours. La plupart d'entre eux connaît du vocabulaire mais ils ne savent pas le réinvestir en contexte, tandis que les autres ne semblent pas investis dans les tâches de répétition. Pour ces élèves en difficultés, la maîtrise d'une autre langue ne semble pas faire sens.

De nombreuses questions ont émergé de ce constat. Je me suis interrogée sur la didactique des langues étrangères. Je me demande si l'apprentissage d'une langue étrangère est vraiment envisagé dans l'enseignement comme un vecteur de communication ou si les méthodes didactiques et pédagogiques mises en place inhibent l'aspect pragmatique des langues. Mes trois années de licence en sciences du langage, à l'Université Paris III Sorbonne Nouvelle, m'ont naturellement conduite à me pencher sur cet aspect de l'apprentissage d'une langue étrangère.

De ces questions a émergé l'idée de produire, avec les élèves, un journal télévisé en anglais (« TV News »). Ce projet, réalisé étape par étape par les élèves, les place dans une situation

de communication authentique car le résultat sera diffusé dans l'école aux autres classes ainsi qu'aux parents qui pourront donner leur avis. La liberté de création et la motivation d'exposer ce projet devraient avoir un impact fort sur les apprentissages et l'investissement des élèves. La question de l'évaluation sociale, système d'évaluation peu familier pour les élèves, est au cœur de ce projet. La valorisation de leur travail via une présentation aux membres de l'école et de ses partenaires peut jouer un rôle important dans le processus de réalisation et, sur un plus long terme, dans l'investissement des élèves en cours de langue.

Dans ce mémoire, je cherche à savoir si la dynamique du projet permet aux élèves, d'une part, de progresser en anglais et, d'autre part, d'utiliser de plus en plus l'anglais à des fins communicationnelles. En tant qu'ambassadrice du numérique, je questionne aussi l'intérêt du numérique, souvent synonyme de dépôt ou de support d'évaluation pour le professeur. Je me demande si d'autres applications du numérique peuvent être au service de l'apprentissage de l'anglais et de son évaluation.

Dans un premier temps, je discuterai les travaux de recherches de certains auteurs sur le rôle des langues étrangères et leur enseignement, ainsi que les avantages de la mise en place de projets ouverts sur le monde au sein d'une classe. Dans un second temps, j'exposerai l'avancement du projet de journal télévisé et les changements visibles.

PARTIE 1 : Le projet au service de la construction de l'identité citoyenne et du développement de compétences transversales

Chapitre 1 : L'enseignement des langues étrangères et leur évaluation

1.1. Un besoin urgent de changement au sein de la didactique des langues

Dans son article de 2007, C. Ollivier expose la méthode traditionnelle employée en cours de langue. Les élèves développent des compétences liées à la compréhension orale et écrite, et à la production orale et écrite. L'objectif final de ces activités reste centré sur les aspects langagiers. Le professeur se focalise sur l'acquisition de compétences phonologiques, grammaticales et pragmatiques. La tâche est choisie par le professeur qui évalue le résultat de chaque étape prédéfinie. Les élèves peuvent effectuer les tâches demandées seuls, sans nécessairement être impliqués dans un groupe. Les relations humaines sont alors superficielles voire inexistantes. De plus, l'étude de manuels de langue effectuée par C. Springer (2011) mais aussi par C. Ollivier démontre que les activités langagières sont toujours fictives. Elles ont pour objectif de préparer les apprenants à des situations auxquelles ils pourront être confrontés s'ils se rendent à l'étranger. A aucun moment de l'apprentissage, un véritable échange avec un étranger n'est envisagé. Si l'on prend l'exemple de l'écriture d'une lettre à un correspondant, celui-ci n'existe même pas, la lettre n'est donc jamais envoyée. Le seul lecteur est l'enseignant qui a posé des contraintes dans le but d'évaluer des structures syntaxiques et l'emploi de vocabulaire spécifique. Toutes ces activités se situent en dehors de tout contexte social réel. La classe devient alors un lieu de simulation. Dans la perspective de rendre les élèves aptes à communiquer dans toutes situations il apparaît urgent de rompre avec des situations de communication fictive de classe. Quelle approche adopter pour rendre les élèves moteurs de leurs apprentissages et acteurs sociaux ? Comment envisager l'apprentissage d'une langue à des fins communicationnelles efficaces ? Quelles modalités choisir pour modifier l'évaluation ?

1.2. Les recommandations du CECRL : vers une approche actionnelle

Dans sa thèse, F. Longuet replace le contexte d'apparition du CECR. Cet ouvrage en didactique des langues est le premier à prôner une nouvelle perspective en apparence conforme à l'objectif européen. Dans ce texte, une volonté de passer de l'approche communicationnelle à l'approche actionnelle est mise en avant. Le but des cours de langue est de développer une personnalité interculturelle et plurilingue chez les apprenants. L'ancienne méthode visait uniquement un usage de la langue à des fins d'apprentissage hors de tout contexte social réel. En cours de langue, les productions étaient réalisées en vue d'une évaluation sommative par le professeur. La nouvelle directive prise par le CECR en 2001 cherche à corriger ce manque d'interaction avec le monde extérieur. L'objectif principal est de faire de l'élève un citoyen européen qui est capable de communiquer et d'agir dans des contextes professionnels notamment. Avec cette nouvelle approche, toutes les capacités que possède et met en œuvre l'acteur social sont prises en compte.

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'une (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ».

- CECR (2001) traduit par Simone LIEUTAUD, p15.

Mais cette approche a été critiquée par de nombreux chercheurs. Pour quelles raisons ?

Pour C. Springer, il faut aller plus loin que les recommandations du CECR. L'apprenant doit être perçu autrement. Il n'est plus un élève générique, il devient un acteur social qui peut modifier son environnement et les interactions entre pairs. Il est de ce fait important de reconnaître « l'identité singulière de chaque apprenant », de prendre en compte sa personnalité. Ce nouveau point de vue implique un changement dans l'évaluation. Il est nécessaire de valoriser le processus de réalisation autant que le résultat, que la tâche langagière en elle-même. Désormais, les enseignants doivent proposer des activités dans

lesquelles l'élève fait quelque chose en utilisant une langue étrangère. Les activités langagières sont toujours présentes mais elles ne sont plus le but final de l'activité. Elles sont un moyen de parvenir à la mise en place d'une relation sociale qui demande une véritable implication du sujet. De plus, l'évaluation formative doit occuper une place importante au sein du processus. Il faut prendre le temps d'évaluer les productions (auto-évaluation ou évaluation entre pairs) afin de montrer à chaque apprenant les points d'amélioration possibles. La formation devient alors plus enrichissante.

1.3. De la tâche finale au projet : un moyen d'ouvrir l'école sur le monde

Dans *L'évaluation en langues*, C. Springer et E. Huver étudient les différentes approches par tâche. La plupart de ces méthodes sont revendiquées comme des approches actionnelles. Les plus courantes sont des tâches finales avec une programmation des contenus sous un angle linguistique. Ces tâches visent l'acquisition de vocabulaire via la répétition. Les élèves répètent des structures syntaxiques découvertes dans des comptines ou introduites par l'enseignant. Tous les apprentissages visent à réaliser cette tâche. Le cadre d'apprentissage est donc restreint aux attentes du professeur. L'approche par tâches intégrées semble proposer une alternative à ces tâches fictives. Dans cette démarche, le professeur propose aux élèves un projet final ainsi que les différentes étapes nécessaires à la réalisation de ce projet. Le scénario pédagogique proposé est une aide que chaque groupe peut utiliser. Cependant, ces tâches sont très souvent synonymes de cloisonnement des activités langagières. Les élèves travaillent ensemble en vue de réaliser l'activité proposée mais ils ne sont pas libres de définir les étapes ni le cheminement qu'ils vont prendre pour arriver au but. Le terme « projet » ne prend son sens que lorsqu'il nait d'une problématique. Cette dernière oblige les élèves à confronter leurs idées, leurs savoirs, leurs personnalités et leurs expériences pour aboutir à une solution originale. Cette démarche prend en compte chaque élève dans son entité, avec ses différences et ses habitudes culturelles. Les élèves doivent composer avec les avis et les expériences de chacun en vue d'aboutir à la résolution d'un projet commun. D'après les travaux de F. Longuet, il faut toutefois veiller à partir de thèmes qui touchent le quotidien des élèves afin que ces derniers soient plus facilement enrôlés dans le projet. Il me paraît important de prendre en compte l'univers des élèves ainsi que leur personnalité. Ils seront plus motivés et ils trouveront leur place au sein de la réalisation du projet.

Pour C. Ollivier, le terme « tâche » convient toujours mais il doit être synonyme d'action. Les termes « tâche » et « projet » s'inscrivent dans une perspective actionnelle s'ils impliquent des acteurs sociaux avec un but précis. Ils doivent désormais viser un développement individuel et collectif complexe et non-fictif.

1.4. L'installation d'une nouvelle relation professeur-élèves

Dans cette nouvelle perspective, l'enseignant veille à ce que les élèves développent des aptitudes personnelles et sociales qui vont au-delà de la seule compétence de communication. Dans sa thèse, F. Longuet expose les bénéfices de l'évaluation sociale. Celle-ci dépasse les standards du Socle et permet de créer une nouvelle dynamique au sein de la relation professeur-élèves. L'évaluation sociale permet, d'une part, à l'élève d'avoir une vision plus globale de ses progrès et des compétences qu'ils développent. Une forte valorisation de son travail est effectuée lors d'une présentation des projets à la communauté éducative. D'autre part, l'enseignant voit les évolutions de chaque élève et apprend à mieux connaître leur personnalité souvent inhibée dans les tâches scolaires. L'évaluation sociale implique une évaluation des compétences langagières et transversales des élèves par le professeur mais aussi, et surtout, par la communauté éducative. La réaction et les critiques constructives des camarades d'autres classes, des autres professeurs, des parents voire même des élèves d'un pays de la langue cible constituent le cœur de cette évaluation sociale. L'idée est d'ouvrir la classe à l'institution et au monde. Comme le souligne C. Ollivier, ce type d'évaluation entraîne une modification dans le rôle du professeur. Celui-ci n'est plus le destinataire final des productions. Il ne juge plus, il guide les apprenants dans la réalisation de leur projet. Ces points de vue me semblent intéressants à interroger dans le cadre de mon projet pour créer une nouvelle dynamique. Cependant, je me questionne sur la nouvelle relation professeur-élèves présentée par C. Ollivier. Le professeur doit-il rester neutre lors de la projection de la réalisation finale ? Il me semble que l'enseignant reste juge des productions des élèves car il participe à l'amélioration du projet via des évaluations formatives. Il conseille les élèves et les forme, notamment sur l'élaboration d'un scénario et sur les aspects phonologiques. Il a l'occasion de voir chaque étape du projet, l'investissement des élèves et leurs progrès. A mon sens, il peut juger le travail final des élèves. L'implication de la communauté éducative n'est pas un obstacle à l'évaluation de la production finale par le professeur, si celui-ci prend également en compte les avis de la communauté éducative. L'ouverture de la classe au monde implique un changement dans les relations mais je me demande si celui-ci ne peut pas être perçu comme trop abrupt par certains élèves, souvent jeunes, qui ont tissés des liens socio-

affectifs avec l'enseignant. Quels sont alors les outils qui permettent à l'élève de comprendre la place de l'enseignant au sein de ce projet ?

Chapitre 2 : Un projet numérique en anglais pour développer de multiples compétences, au-delà de l'aspect linguistique.

2.1. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en lien avec mon projet

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, paru au Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2017, est composé de cinq domaines. Plusieurs d'entre eux sont au cœur de mon projet.

Le premier domaine du socle concerne les langages. Ceux-ci servent à penser et à communiquer. A travers ce domaine, les élèves vont se servir de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère pour découvrir une nouvelle culture et développer un esprit critique. Le projet « TV News » cherche à mettre aussi bien en avant l'acquisition de vocabulaire en anglais que l'ouverture à une autre culture, aux autres. Les élèves souhaitent communiquer leur centre d'intérêt en entremêlant leur culture avec la culture anglo-saxonne afin de partager une partie de leur identité avec autrui. Ils cherchent à se forger une identité personnelle et citoyenne. C'est à travers le troisième domaine du Socle (formation de la personne et du citoyen) que les élèves vont apprendre les codes de communication et d'expression. Ils vont travailler par groupe afin de servir un projet collectif. Ils vont devoir communiquer entre eux et apprendre à répondre à des exigences d'une production collective. Par ailleurs, ce projet a pour objectif de leur donner confiance en eux afin qu'ils soient capables de communiquer. Ils vont devoir apprendre à se respecter et à s'accompagner dans leurs apprentissages en vue de réaliser le projet proposé.

Le domaine 2 fait référence aux méthodes et outils pour apprendre. La démarche de projet doit permettre à l'élève de développer des capacités à collaborer et à coopérer avec le groupe afin d'aboutir à une production. Les outils à leur disposition est alors un moyen pour travailler ensemble et atteindre un objectif commun. Les supports papier, numériques ou multimédia sont des outils qui suscitent chez les élèves le goût des échanges. Je pense qu'en langues vivantes étrangères ces supports sont également essentiels à l'acquisition de méthodes de travail. Les élèves peuvent travailler en autonomie. Les flashcards peuvent être mises à

disposition des élèves pour un entraînement entre pairs. Ils peuvent ainsi réinvestir leurs connaissances à travers des jeux qu'ils inventent. Grâce au numérique, les élèves sont capables de s'enregistrer, de s'écouter et d'améliorer leurs productions (améliorations de la mise en scène, du décor, des dialogues,...). Ils deviennent alors acteurs et autorégulateurs de leurs apprentissages.

Le dernier domaine intitulé « les représentations du monde et de l'activité humaine » permet à l'apprenant de débiter son apprentissage d'une langue étrangère en parlant de soi et de son univers qu'il soit réel ou imaginaire. Les élèves se nourrissent des situations rencontrées à l'extérieur ou à l'intérieur de la classe et de leurs interactions desquelles émergent leurs centres d'intérêt et leurs goûts. Ainsi, leur personnalité et leurs talents peuvent être mis en avant et au service d'un projet collectif.

2.2. Développer la créativité et la personnalité de chaque élève

J'ai mentionné auparavant les critères de la perspective actionnelle et les bénéfices d'une évaluation sociale pour l'apprenant. Je me questionne désormais sur la place de la créativité au sein du socle commun de compétences et de connaissances ainsi que les programmes de 2016.

Dans le socle commun de compétences et de connaissances il existe plusieurs occurrences de « créativité ». L'élève est envisagé comme un être sensible et designer qui mobilise son imagination et sa créativité au service de la réalisation de projets. Il invente, élabore et réalise dans différents domaines d'apprentissage. A la lecture de ce socle, l'élève semble être envisagé sous toutes ses facettes. L'objectif est d'aider l'élève à mieux se connaître et à s'épanouir dans les apprentissages. La prise en compte de la personnalité semble être actée : « [L'élève] développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques ».

Cependant, cette perspective de l'élève créateur semble avoir disparu dans les programmes. Elle est présente dans le domaine des arts visuels et y reste cloisonnée. A la lecture des attendus du programme en langues étrangères, l'élève a pour mission principal de reproduire des formes langagières. Au CE2, les élèves doivent être en mesure de répéter des modèles déjà rencontrés et de raconter une histoire stéréotypée. Leur personnalité n'est pas envisagée dans une dimension de conception de projet. Ils n'inventent ni ne conçoivent.

Or, cette créativité est un moyen via lequel les élèves vont être en mesure de développer et de dévoiler leur personnalité. La recherche plastique apparaît, dans la thèse de F. Longuet, comme une première forme de créativité. Cette recherche est un point de départ pour la langue. Les élèves vont être en quête d'un lexique qui correspond à ce qu'ils ont imaginé en amont. Il me paraît important de souligner que l'aspect linguistique est alors relégué au second plan. Il n'est au départ pas question de lexique mais d'expression plastique, musicale, puis d'appropriation d'idées. Un projet mené par les élèves naît de leur imagination, de l'expression de leurs idées et talents. Je trouve ce point de vue très pertinent d'autant plus qu'il est trop souvent négligé dans les classes – car peut-être jugé inutile lorsque le professeur a déjà prévu le scénario pédagogique étape par étape, sans marge de manœuvre pour y inclure la vision de ses élèves. Cependant, cette phase de créativité semble être un élément fondateur d'un projet. D'après F. Longuet, la créativité est au service de la motivation des élèves et, par conséquent, de la production langagière des élèves.

Cependant, les méthodes pédagogiques mises en place de nos jours dans les classes correspondent à la taxonomie de Bloom (1956) selon laquelle les élèves mémorisent du vocabulaire avant de le comprendre. Puis, ils l'utilisent dans des exercices d'application, fortement modélisés. La création n'apparaît alors qu'à l'étape de l'évaluation. Elle correspond à un réinvestissement du lexique appris dans la classe. Springer (2014) insiste sur la nécessité de renverser cette construction pour proposer aux élèves des tâches complexes. Ainsi les intelligences individuelles et collectives sont sollicitées au cœur d'un projet. La création est première. Les élèves manipulent et analysent les informations à leur disposition. Le lexique, les règles de grammaire et le culturel ne sont mémorisés qu'après ces phases. Les mécanismes linguistiques sont nécessaires à l'action mais ne sont pas au cœur de la tâche sociale.

Cette approche renforce la motivation des élèves et leur envie de désigner et communiquer. Ce constat et cette volonté de proposer des tâches plus complexes entraînent un changement important dans les cours. Le professeur n'est plus contraint de faire répéter le vocabulaire aux élèves. Ces derniers n'ont pas – ou plus – forcément besoin de s'entraîner au préalable pour communiquer. Leur grande motivation et la possibilité de créer seraient à l'origine de ce bouleversement. Je suis convaincue que ces facteurs jouent un rôle essentiel dans l'avancée du projet car la forme de celui-ci ne permet pas aux élèves de mémoriser ou tout simplement de réutiliser de manière spontanée du vocabulaire appris.

Les laisser maître du vocabulaire qu'ils souhaitent employer me paraît un de piliers de la motivation et de l'expression de la personnalité de chaque enfant. Je souhaite me positionner à mi-chemin entre l'approche traditionnelle où les élèves mémorisent en vue de réciter un dialogue fictif, et l'approche présentée dans la thèse de F. Longuet où les élèves sont en quête de vocabulaire répondant à leurs besoins sans avoir forcément besoin de le répéter. Je compte utiliser le numérique pour trouver une alternative à la taxonomie de Bloom tout en favorisant l'autonomie des élèves dans la gestion de leurs apprentissages. Le modèle proposé par Springer (2014) semble adapté à ma démarche.

2.3. Le numérique au service de l'évaluation sociale : création d'une identité de citoyen international

Le CECR, bien que critiqué dans sa mise en place, met en avant l'apprenant comme futur citoyen européen. Il a pour mission de rendre l'apprenant apte à trouver sa place au sein de l'Europe. Celui-ci devient alors un citoyen au comportement éthique et responsable, capable de communiquer et de répondre à des problématiques extérieures. C. Ollivier élargit cette notion en soulignant l'importance d'une ouverture sur le monde. L'apprenant devenu citoyen européen est également un citoyen international alerte. Cette aptitude naît de compétences interculturelles. L'apprenant sait communiquer dans une langue étrangère. Il a intégré les codes de communication et d'expression, il respecte son interlocuteur et ses différences. De plus, il est capable d'agir dans ses études, dans son travail, c'est-à-dire que ses connaissances linguistiques et culturelles lui permettent d'agir. Elles ne peuvent être détachées de l'action qu'il mène car elles ne prennent sens que dans l'action.

C. Ollivier montre dans son article le rôle que joue le numérique dans l'ouverture sur le monde des apprenants. L'exemple de l'écriture de recettes de cuisine me paraît intéressant car il prouve que les apprenants prennent pleinement conscience de leur place dans le monde – en dehors de la classe – à travers les outils numériques : la publication de leur travail sur Internet leur rappelle qu'ils sont des citoyens du monde et qu'ils peuvent communiquer avec d'autres personnes, extérieures à la classe. Ils développent une attitude responsable en devenant des utilisateurs indépendants voire expérimentés. L'apprentissage d'une langue et la publication de leurs travaux à une communauté plus large les incitent à se forger une identité de citoyen du monde. Le numérique me paraît un facteur très important dans le développement de cet élan de citoyenneté internationale. C'est un moyen qui aide les apprenants à prendre

conscience de leur place dans le monde car ils peuvent facilement communiquer avec d'autres personnes issues du monde entier.

Je me questionne sur le champ de diffusion nécessaire à cette prise de conscience. La publication en ligne d'enregistrements visuels et/ou audio n'est possible qu'avec une autorisation de captation visuelle et audio. Ce document est essentiel à la protection de l'identité des élèves mais elle rend la publication du projet plus hasardeuse. Faut-il obligatoirement entrer en contact avec des citoyens du monde pour observer le développement d'une posture de citoyen international ? Est-ce que la présentation d'un projet à l'institution, c'est-à-dire l'ouverture de la classe à ses partenaires a le même effet qu'une publication en ligne ? A travers le projet « TV News », je vais chercher à montrer l'impact du numérique dans la création d'une identité de citoyen international à une moindre échelle de diffusion que l'exemple présenté par C. Ollivier.

PARTIE 2 : MISE EN ŒUVRE DU PROJET NUMERIQUE ET ANALYSE

Chapitre 3 : Présentation du projet

3.1. A la recherche d'une autre méthode

En début d'année, j'ai mis en place une séquence sur Halloween dont le scénario pédagogique préétabli se basait sur les niveaux élémentaires de la taxonomie de Bloom : mémoriser, comprendre et appliquer. A l'aide de flashcards et d'une comptine, les élèves ont appris du vocabulaire sur cet événement culturel. La tâche finale envisagée consistait à créer des marionnettes avec des personnages en lien avec Halloween (sorcière sur un balai, chat noir, fantôme, etc.) et de les mettre en scène en répétant le dialogue type de la récolte de bonbons. Les élèves étaient par groupe de trois, deux d'entre eux jouaient le dialogue pendant que le troisième les filmait à l'aide d'une tablette. Puis, les élèves échangeaient les rôles. Par la suite, ils réalisaient un montage des vidéos grâce à l'application Filmorago.

Lors de cette tâche finale, j'ai observé des élèves très motivés par la création sur papier des personnages et fiers de leur marionnette. Les élèves ont montré un vif intérêt lors du montage vidéo. Ils étaient curieux de découvrir une nouvelle application sur la tablette et les rudiments du montage vidéo. Ils ont été initiés à la découpe de parties de vidéos, à leur sélection, à leur

agencement et aux choix des transitions entre chaque. Dans le cadre de l'éducation aux médias, une séquence sur la publication en ligne de vidéos ou d'images a été planifiée.

Je me suis également aperçue que la majorité d'entre eux restait cantonnée à la chanson présentée en classe pour fixer les apprentissages. Je me suis demandée si la répétition d'une comptine, avec modification du personnage en fonction de la marionnette, suffirait à rendre les élèves plus aptes à communiquer en anglais. J'ai donc choisi de renverser la taxonomie de Bloom comme Springer (2014) le préconise. J'ai décidé de favoriser le projet et sa dimension sociale, mise en avant dans les travaux de C. Ollivier et de F. Longuet, en ouvrant le projet au monde extérieur et en favorisant l'évaluation sociale.

3.2. La mise en place du projet : une adhésion progressive

3.2.1. L'appréhension

Lors de l'annonce du projet, la réaction a été mitigée. Les élèves ont beaucoup apprécié l'idée de réaliser un journal télévisé et d'être acteurs de ce projet. Ils étaient excités à l'idée d'être libres de concevoir le projet étape par étape. Cependant, ils ont pris peur lorsqu'ils ont compris que le projet était entièrement en anglais. Ils ne s'en sentaient pas capables. Mon rôle a alors été de les rassurer : je serai présente pour les aider à réaliser leurs idées, les décors et pour apporter du vocabulaire spécifique.

Les élèves ont appréhendé le nouveau mode d'évaluation. L'évaluation sociale implique une diffusion du projet en dehors de la classe. Leur journal télévisé sera présenté aux élèves des autres classes et aux parents. La vidéo du journal télévisé sera un moyen de communiquer en anglais avec des personnes extérieures à la classe. Lors de la présentation du projet, j'ai questionné les élèves sur l'utilité de réaliser des vidéos que seuls eux peuvent visionner. Ils ont émis quelques craintes concernant le jugement d'autrui car la prononciation de l'anglais leur paraît encore difficile. Cependant, ils leur semblaient plus logiques de diffuser leurs vidéos. Ils ont donc accepté de réaliser le projet en vue de le montrer aux autres classes ainsi qu'aux parents. Ils étaient enthousiastes mais stressés à l'idée d'avoir des retours sur leur travail par d'autres personnes que les enseignants.

3.2.2. Le choix des élèves

J'ai fait le choix de débiter la séquence en classe entière. J'ai apporté aux élèves du vocabulaire commun autour de la thématique du journal télévisé (*a TV show, an interview, an anchorman, ...*). Une fois que ces mots ont été retenus par les élèves, je leur ai demandé de

choisir le pôle dont ils voudraient s'occuper au sein du journal télévisé. J'ai fait en sorte de respecter leur choix pour qu'ils soient motivés par le projet et sa mise en œuvre en groupe.

J'ai rencontré une difficulté lors de la répartition des élèves en groupe. Deux élèves ne souhaitaient pas être filmés, ils préféraient être derrière la caméra. Ce sont par ailleurs des élèves qui participent peu en cours d'anglais et qu'il faut très souvent solliciter. Je leur ai proposé de réaliser le jingle de l'émission avec création du décor et arrangement musical. Cette idée n'a pas convenu aux élèves en question. J'ai donc dialogué avec eux et ils ont décidé de se lancer dans la création d'une vidéo en stop motion pour effectuer les transitions.

Au final, le projet se compose de six groupes : un groupe de présentateurs en charge de la présentation des titres et des diverses sections du journal TV, un groupe qui crée et énonce les titres, un groupe de présentateurs de la météo de différents pays du monde, un groupe en charge d'interviews – soit de personnages célèbres inventés, soit de personnages tirés de *Dragon Ball* – un groupe en charge de la publicité et un groupe de journalistes présentant les parcs d'attraction et les monuments de Paris.

3.2.3. Une forte créativité

Le projet a débuté par la mise en place d'ateliers. La majorité des groupes travaille en autonomie pendant qu'un groupe travaille avec l'enseignant qui apporte du vocabulaire spécifique. Lors du premier atelier, les élèves ont cherché des idées, ont listé les thèmes qu'ils souhaitaient aborder et ils se sont répartis les tâches au sein de chaque groupe. Une vraie émulsion d'idées a eu lieu. Les élèves qui ont d'ordinaire du mal à travailler ensemble ont réussi à se mettre d'accord sur un thème. Très rapidement, les élèves ont commencé à lister le matériel nécessaire pour se déguiser ou pour réaliser le décor. Lors d'une deuxième séance en ateliers, certains ont dessiné les éléments de décor et ils ont imaginé leurs déplacements, d'autres ont apporté des déguisements et accessoires (microphones pour les interviews par exemple).

Une dynamique sociale s'est progressivement mise en place. Les élèves étaient très curieux de connaître l'avancée de chaque pôle. Ils avaient envie de collaborer avec les autres. Une présentation des idées de chaque groupe a été organisée. Les élèves ont ainsi pu découvrir l'ensemble des pièces du puzzle de leur journal télévisé. Ils ont posé des questions sur l'avancé de la réalisation des décors et ils ont proposé leur aide. Un élève qui souhaitait se faire interviewer a ainsi trouvé un journaliste en herbe pour l'aider dans sa tâche. Cette

dynamique sociale a permis l'émergence d'une véritable intelligence collective. Les élèves ont proposé des solutions techniques et ont instauré des manières de vivre et de travailler ensemble en vue de faire progresser le projet. L'association des systèmes symboliques, sociaux et techniques permet, selon Pierre Lévy (1997), de constituer l'intelligence collective et donc une culture commune à la classe.

L'évaluation entre pairs a également permis de faire progresser le projet : les élèves ont émis des critiques constructives sur certains aspects esthétiques et ont notamment conseillé leurs camarades sur l'écriture des lettres pour le stop motion. Ce moment d'échanges a permis aux élèves de considérer le projet dans son ensemble et de prendre conscience de leur action individuelle au sein d'un projet collectif.

Les élèves ont souhaité nommer leur journal. Des propositions ont été entendues puis un vote a eu lieu. Désormais, les élèves travaillent ensemble à la réalisation d'une émission du journal télévisé *The little journalists*.

3.3. Une nouvelle dynamique pour répondre à des besoins spécifiques

3.3.1. Des attentes précises de la part des élèves

Dès le lancement du projet, les élèves ont exprimé leur envie de communiquer. Ils avaient la volonté de faire passer un message, d'expliquer, de partager leurs centres d'intérêt et de faire découvrir des personnages farfelus et imaginaires tirés de manga ou de leur imagination.

Sur leur cahier du chercheur, ils ont noté du vocabulaire précis qu'ils souhaitaient connaître en anglais. Cette première trace m'a permis de cibler le sujet et de préparer du vocabulaire adapté. Les élèves ont insisté pour que les mots transmis soient ceux qu'ils avaient notés sur leur cahier. Ils étaient très exigeants car ils souhaitaient précisément apprendre le vocabulaire qu'ils avaient proposé. Ils attendaient une traduction mot à mot. Certains d'entre eux ont même écrits des dialogues complets en français parsemés d'expressions anglaises connues (figure 1). Une véritable volonté de s'exprimer avec aisance en anglais a émergé, dès le début, dans leur démarche.



Figure 1: Etape de création de l'interview d'une actrice (scénario mélangeant anglais et français)

Les élèves ont rapidement compris le rôle du professeur au sein du projet. J'ai été sollicitée à de nombreuses reprises pour répondre à des interrogations, pour donner mon avis sur les décors ou les dialogues envisagés. Mais la demande principale a été de compléter leurs connaissances, de leur apporter du vocabulaire pour réaliser leur projet.

En parallèle de cette forte demande de vocabulaire, les élèves ont défini des endroits précis pour filmer les scènes. Ils ont réfléchi comme des réalisateurs : ils ont pensé aux costumes, aux dialogues et aux plans. Ils se sont mis d'accord sur les tours d'alternance pour filmer les scènes. Ils ont veillé à ce que leur projet soit réalisable au sein de l'école.

3.3.2. Aménagement de temps/d'espace pour s'entraîner

J'ai proposé aux élèves des plages horaires plus importantes pour qu'ils puissent avoir le temps de créer et de s'entraîner. Suite à la phase d'élaboration de croquis sur leur cahier de chercheur, la majorité d'entre eux se sont attelés à la création des décors sur carton. L'accès à Internet via les tablettes a servi de source d'inspiration pour la réalisation des lettres en calligraphie par exemple.

Plusieurs espaces dans la classe ont été balisés : un coin réalisation de décors, un coin d'écoute du vocabulaire et un espace plus mobile pour les enregistrements. En tant que

professeure, je circulais d'un pôle à un autre pour vérifier la bonne entente au sein des groupes, pour découvrir les réalisations des élèves et suivre leurs progrès linguistiques.

J'ai veillé à répondre aux besoins de chaque groupe, soit en les conseillant dans la réalisation des accessoires et des décors, soit en les incitant à partager leurs idées avec un autre groupe pour obtenir un regard extérieur sur leur scénario, soit en leur fournissant le vocabulaire nécessaire à la mise en mots de leurs idées.

En plus d'un aménagement spatial au sein de la classe, j'ai mis en place une Synbox, composée de dossiers adressés à chaque groupe (figure 2).



Figure 2: Capture d'écran de l'interface de Synbox avec les dossiers de chaque groupe.

Je postais des ressources utiles (comptines, enregistrements audio, images) en fonction de la demande des élèves. Ils pouvaient eux aussi poster des documents : leurs enregistrements en vue de mémoriser leurs dialogues ou pour améliorer leur prononciation (figure 3), les images qu'ils utilisaient pour réaliser un décor (figure 4), etc. Ils pouvaient également enrichir les dossiers des autres groupes. Cet espace de partage était un lieu de stockage auquel ils pouvaient avoir accès sans restriction.

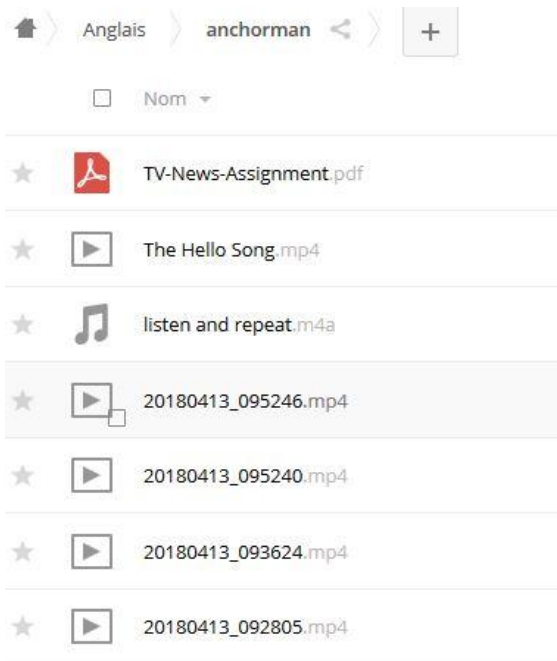


Figure 3: Capture d'écran des documents contenus dans le dossier du groupe en charge des interviews

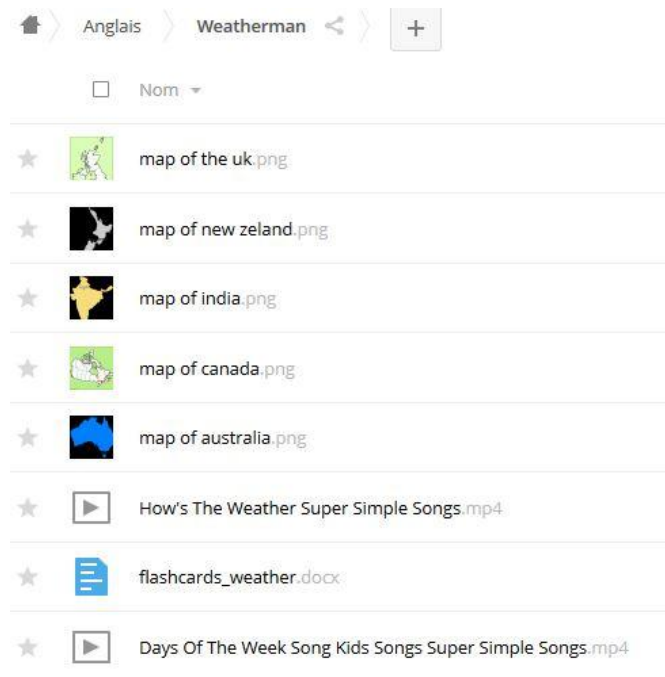


Figure 4: Capture d'écran des documents contenus dans le dossier du groupe en charge de la météo

Les élèves ont été libres de rester sur des temps plus informels comme les APC pour poursuivre leur projet (réalisation des décors, enregistrements ou apprentissage du vocabulaire).

3.4. La réalisation des vidéos

Quelle est la légitimité du numérique au sein de ce projet ? Pourquoi utiliser des tablettes tactiles pour réaliser des vidéos ?

3.4.1. Le numérique : support inhérent au journal TV

De nos jours, les médias tendent de plus en plus à être diffusés via des supports numériques. Comme l'indique l'appellation, le journal télévisé se diffuse principalement à la télévision mais également sur Internet. Sa forme varie en fonction de la plateforme choisie et du public visé.

La scénarisation du journal télévisé et les premières préparations de réalisation peuvent se faire sur papier. Mais ce support ne suffit pas pour entrer en contact avec des personnes dispersées dans le monde. Le numérique répond à cette contrainte et permet d'atteindre un public plus large et plus mobile.

Les tablettes tactiles semblent être un moyen qui répond à la problématique de mobilité. Cette mobilité est propre au public ciblé mais touche aussi la production. Dans le cadre de ce projet, les élèves n'ont pas de studio d'enregistrement ni de matériel professionnel. L'utilisation de tablettes tactiles rend les élèves libres de leur déplacement. Ils se déplacent dans l'école à la recherche d'un cadre. Celui-ci évolue au fil des scènes et des envies des élèves. La mobilité des tablettes a une influence sur la créativité car elle élargit le champ des possibles.

3.4.2. Le numérique au service d'une auto-évaluation ou d'une évaluation par les pairs

Grâce à l'application « appareil photo » sur tablette, les élèves peuvent s'enregistrer. Ces enregistrements ont plusieurs fonctions. Le document enregistré et posté par l'enseignant sert à habituer son oreille aux sonorités de la langue puis à apprendre le dialogue via la répétition (écoute-essai). A la suite de ces entraînements répétitifs, les élèves s'enregistrent pour évaluer leur production orale. Ont-ils réussi à reproduire le dialogue en prononçant les mots correctement ? Arrivent-ils à comprendre ce qu'ils ont dit ? Cette phase est généralement suivie d'autres entraînements.

Le numérique permet aux élèves de garder une trace de leur travail et de leurs progrès. Les élèves enregistrent leurs productions dans la Synbox et peuvent y accéder à tout moment du projet. Cette conservation des données influe sur l'investissement des élèves et leur confiance. D'une part, ils savent qu'ils pourront accéder à ces dossiers pour se remémorer le vocabulaire ou la mise en scène élaborée. D'autre part, ils peuvent consulter les dossiers enregistrés pour avoir une vue d'ensemble de leurs apprentissages (amélioration des gestes scéniques, amélioration de la prononciation des mots).

La Synbox de classe donne accès aux dossiers de chaque groupe. Les élèves sont en mesure de visionner les vidéos de leurs camarades et de donner leur avis. Cet échange entre groupes permet d'enrichir la collaboration au sein du projet et d'améliorer le résultat produit. Une forme d'évaluation sociale se met en place : les élèves jugent le travail des autres sur les mêmes (supposés) critères qu'adopteront les parents et les élèves de l'école lors de la diffusion. Est-ce que la production est audible et compréhensible ? Est-ce que le cadre correspond au thème ? Le propos est-il intéressant voire drôle ? etc.

3.4.3. Le numérique pour fédérer les vidéos de chaque groupe en un projet commun

Le numérique apparaît comme la clé de voûte de la collaboration. En plus d'un travail d'évaluation facilité, il permet de réunir les productions de chaque groupe pour finaliser le projet. Toutes les réalisations en petits groupes composent le projet commun. Le travail de montage réunit la classe autour des réalisations. Les liens entre chaque groupe apparaissent clairement. Un travail de découpage des vidéos est nécessaire pour les associer différemment. Chaque partie prend son sens dans les transitions choisies.

D'un point de vue matériel, les tablettes disposent d'application de montage pour réunir les vidéos de chaque groupe. Toutes les vidéos ont été réalisées à partir des tablettes de la classe. La qualité visuelle et sonore des enregistrements réalisés est bonne pour chaque groupe et les vidéos sont toutes au même format. Il n'y a pas de problème de compatibilité.

Les élèves ont découvert les logiciels à leur disposition et en ont exploré les possibilités. Ils se sont mis d'accord sur l'application à utiliser et se sont répartis les tâches. Plusieurs projections au sein de la classe ont eu lieu pour montrer l'avancé du montage et pour proposer différentes options dans l'agencement des vidéos. A chaque fois, une discussion puis un vote ont été organisés. Jusqu'à la fin, le projet se construit sur la coopération et la collaboration.

3.4.4. Le numérique comme moyen de diffusion

Ce projet aurait pu être diffusé sur Internet mais pour les raisons évoquées précédemment, cette solution n'a été retenue. Les élèves se sont tout de même préparés à communiquer avec le reste du monde. Lors de la création, ils ont pris en compte leurs envies en tant que designers et spectateurs. Ils ont pu garder une trace numérique de leur travail en vue d'améliorer leur travail aux fins de diffusion. Le public était au cœur de leur considération et moteur d'une certaine exigence.

Le numérique permet d'avoir plusieurs copies du journal et de le diffuser simultanément dans des endroits différents. Lors de la diffusion, des endroits seront aménagés dans l'école : de petits espaces en accès libre seront installés pour permettre à chacun de prendre une tablette et d'écouter un passage, une salle sera occupée par la projection du projet sur grand écran. Ainsi la diffusion prend en compte les envies du public. Cette considération d'une tierce personne concourt au développement de la citoyenneté (internationale) des élèves.

La diffusion à un public extérieur permet de valoriser le travail des élèves et de montrer leurs compétences, leurs personnalités et leurs talents. La diffusion leur permet d'avoir une vue d'ensemble du projet terminé, de prendre du recul pour contempler le chemin parcouru. Ils peuvent voir en direct les réactions des spectateurs ou lire leurs commentaires. En effet, un espace sera réservé à l'affichage de notes de la part des spectateurs. Ils pourront donner leur avis simplement et anonymement.

Chapitre 4 : L'analyse du corpus

4.1. Ma démarche de recherche

Mon projet s'inscrit dans une démarche compréhensive, établie par C. Dayer et M. Charmillot (2012). L'orientation des recherches à mener est décidée en fonction des constats effectués sur le terrain, ici au sein de la classe de CE2 de l'école Beauregard. En tant que chercheuse, j'ai élaboré un raisonnement à partir de constats mentionnés dans l'introduction. Puis j'ai imaginé un projet et formulé des hypothèses. Cette première phase est déconnectée des recherches théoriques existantes. Ainsi l'approche compréhensive s'oppose à une démarche linéaire au cours de laquelle un cadre théorique est défini avant d'émettre des hypothèses.

La démarche compréhensive est caractérisée par une triangulation chercheur-terrain-théorie. Le terrain se nourrit de la théorie et s'y confronte; le terrain renouvelle la théorie. Concret (terrain) et abstrait (théorie) sont liés. L'ancrage dans le terrain permet de rendre la recherche réaliste et non détachée des réalités du monde. La théorie permet de prendre du recul face à la situation observée et de l'analyser sous différents angles.

Cette démarche permet au chercheur de se détacher d'un cadre théorique trop rigide voire obsolète. Elle permet de mettre en avant des situations de terrain différentes de celles observées auparavant, de souligner la singularité des terrains et des recherches. Dans ce type de démarche, le chercheur n'est pas assujéti aux conventions théoriques. Il peut s'en émanciper et développer de nouveaux points de vue. Cependant, l'intervention du chercheur doit être modérée par une prise de recul. Cette posture lui permet d'analyser son travail sous différents angles, d'avoir des attentes plus précises.

Le but final de cette démarche est de produire un travail qui articule nouveaux savoirs et explication d'un projet professionnel. La recherche menée doit tenter d'apporter de nouveaux éléments de connaissances tout en exposant des situations professionnelles utiles à d'autres

professeurs. L'aboutissement de ces recherches liées à l'intervention du chercheur sur le terrain est d'accompagner les autres à nourrir leur réflexion vis-à-vis de tels projets et des possibles implications qui en émergent.

4.2. Analyse

4.2.1. Les processus d'apprentissage dans les deux projets

Lors de l'élaboration de la séquence sur Halloween, j'ai réfléchi à une logique de progression. Toutes les étapes du scénario pédagogique ont été planifiées en amont. Chaque étape de la séquence devait servir à apporter des connaissances aux élèves pour leur permettre de réaliser la tâche finale. Il y avait cinq grandes étapes : l'introduction du vocabulaire (noms des créatures en lien avec Halloween), l'apprentissage de la formule « trick or treat » via une comptine puis sa mise en situation, la création des marionnettes et d'une vidéo, l'explication en français du fait culturel à partir d'une vidéo et d'un album de jeunesse. Dans cette séquence, la première étape correspond aux deux premières opérations basiques de la taxonomie de Bloom : mémoriser et comprendre. J'ai introduit du lexique et de nouvelles formes syntaxiques en m'appuyant sur des supports visuels comme les flashcards ou des exemples audio authentiques comme des comptines. Tout était oralisé, il n'y avait pas d'écrit. Les élèves mémorisaient et reproduisaient à l'identique le modèle imposé. Ils étaient alors passifs. La tâche finale, ou l'approche globaliste, a été critiquée par Springer et Huver car elle cloisonne les activités langagières. Elle repose sur la reproduction et la réutilisation des contenus enseignés. Les situations cognitives proposées restent simples et la phase de production n'est qu'un moyen de vérifier l'acquisition des contenus linguistiques présentés au début de la séquence. De plus, le projet n'a été présenté qu'à la séance 4. Les élèves ont alors dû accepter de différer leurs besoins de compréhension globale.

Le projet du journal télévisé a été présenté au début de la séquence. Le visionnage d'un extrait de journal télévisé anglais a permis aux élèves de comprendre la situation globale et de saisir les différents rôles qu'ils pourraient jouer au sein du projet. Les catégories énoncées en français par les élèves ont été introduites en anglais. La suite du projet renverse la pédagogie traditionnelle : elle s'est déroulée sous la forme d'ateliers ou de pôles consacrés à l'élaboration d'un scénario, des décors et, par la suite, aux enregistrements. Le lexique n'a été introduit qu'à la fin. La tâche présentée est plus complexe car elle nécessite un investissement créatif. Enfin, le montage des vidéos et la projection clôturent le projet.

L'organisation des deux projets contraste et les processus d'apprentissage s'opposent. Qu'en est-il des compétences développées au sein de chaque projet ?

4.2.2. Les compétences communicationnelles ont-elles été renforcées ?

4.2.2.1. Les situations de communication

Dans le projet sur Halloween, les élèves apparaissent à deux ou à trois sur la vidéo. La situation mise en œuvre donne l'illusion d'un travail de collaboration entre ces élèves. Lors du visionnage des vidéos, le spectateur – qui n'est ici que le professeur – pourrait avoir l'impression que les élèves dialoguent. Cependant, ils ne font que reproduire une comptine dont ils connaissent chaque partie. Ils n'ont pas vraiment besoin de leurs camarades. Le travail en binôme ou trinôme n'a lieu d'être que pour le rendu de la vidéo et pour l'évaluation. Cette simulation communicative correspond à l'exemple de communication fictive dénoncée par C. Ollivier. Dans le premier projet, l'utilisation de la langue 'pour de vrai' est reportée à plus tard. De plus, les activités proposées sont détachées de tout contexte social réel. Elles ne sont que supports d'apprentissages linguistiques.

Au cours du projet du journal télévisé, les élèves ont élaboré des scénarios sans contrainte linguistique (la langue n'était pas imposée) et ils ont planifié leur travail. Contrairement au projet sur Halloween, ce projet a permis aux élèves de développer des compétences communicationnelles. Ils sont désormais capables d'élaborer une situation de communication et de trouver leur place au sein d'une conversation. Les élèves sont devenus émetteur et récepteur d'un message. Ils en ont construit ensemble le sens ; ils ne se sont pas contentés de reproduire les paroles d'une comptine. Ils ont progressivement mis en place une situation d'énonciation claire et porteuse de sens. Les dialogues inventés ne sont pas fictifs car le message du destinataire vers le destinataire a une visée : le destinataire cherche à en apprendre plus sur l'autre et à partager des informations. La communication a été pensée et non imposée. Ce renversement a mené les élèves à communiquer entre eux pour collaborer et coopérer mais aussi pour diffuser leurs centres d'intérêt.

L'objectif du projet du journal télévisé semble renvoyer à une tâche complexe, telle que définie par Springer (2017). Une tâche complexe peut être sociale et doit parler aux élèves afin de leur permettre de vivre ensemble des expériences sociales et intellectuelles. Ainsi, l'élaboration d'un scénario et sa mise en œuvre pour créer une rubrique au sein du journal TV constituent une tâche complexe ouverte alors que la tâche finale du projet sur Halloween correspond à une tâche simple.

4.2.2.2. Relier la pratique en classe au monde extérieur

Les élèves ont également cherché à relier la pratique en classe au monde extérieur. L'échange retranscrit ci-dessous est révélateur de ce questionnement et des apprentissages en cours. Il correspond à un échange, enregistré pendant le second projet, entre deux élèves qui travaillent ensemble sur une interview croisée de deux personnages de manga. Ces élèves participent généralement peu en cours d'anglais. Ils ont eu du mal à adhérer au projet car ils se sentaient démunis et incapables de réaliser une interview en anglais. Ici, l'élève 1 me pose une question, l'élève 2 lui répond.

Elève 1 : « euh maîtresse en fait je ne vais jamais demander à quelqu'un de quel univers il vient euh parce que ça n'existe pas en fait alors quel est l'intérêt ? »

Elève 2 :

« ben tu peux te servir de la question euh where euh do you euh come from euh avec un anglais par exemple »

« par exemple tu rencontres euh quelqu'un qui parle anglais et euh tu veux savoir d'où il vient ben tu lui poses la question ».

Lors de cet échange, l'élève 1 cherche à donner du sens à ses apprentissages. Il n'est plus passif et ne se contente plus de répéter des comptines. L'élève 2 est capable de confronter ce qui est appris en classe et ce qui permet de communiquer avec le monde extérieur. Il semble avoir tiré profit de la forme du projet. Les apprentissages effectués proviennent d'une situation qui fait sens pour l'enfant et qui a un véritable but communicationnel : il souhaite obtenir des informations de la part d'une personne (ici sur un personnage de manga) en vue de partager cette information avec d'autres. L'intérêt de l'enfant est au centre des apprentissages. La situation mise en place n'est plus fictive en comparaison de celles présentées jusqu'ici en classe. L'élève en est l'acteur et le décisionnaire. Ce projet opère donc une rupture avec le premier projet car les élèves ont pensé leurs apprentissages et ils ont déconstruit la méthode jusqu'ici mise en place. Ils se sont questionnés sur les formes de communication (situation d'énonciation) et sur les formes langagières apprises en classe.

Par ailleurs, la mémorisation et la prononciation ont été facilitées par la situation – choisie par l'élève et non imposée par le professeur – et par l'envie de partage mais ces étapes ont tout de même pris du temps.

4.2.3. Le rôle du numérique dans les apprentissages

Dans les deux projets, les élèves ont utilisé le numérique pour réaliser, en groupe, des vidéos. Globalement, les étapes sont similaires : enregistrements, écoute, améliorations, montage. Cependant, le temps et les moyens dévolus à chaque étape diffèrent d'un projet à un autre.

Dans le premier projet sur Halloween, le nombre d'enregistrements pour améliorer la production orale est faible. Les élèves ont effectué d'autres enregistrements uniquement s'ils s'étaient trompés dans l'ordre des paroles de la comptine ou si le vocabulaire employé n'était pas en adéquation avec la marionnette choisie. Ils se sont donc peu servi des outils numériques pour s'entraîner, réviser et mémoriser. Ils jugeaient leur travail puis me le soumettaient. J'effectuais alors des critiques, essentiellement sur les aspects langagiers (prononciation, tours de parole) et sur la mise en scène. Après visionnage des travaux des élèves, je me suis aperçue qu'ils avaient tous mis en scène leur marionnette de la même manière (figure 5). J'avais imposé ma vision de la tâche finale telle que je l'avais envisagée.



Figure 5: Captures d'écran des vidéos réalisées pour le projet sur Halloween

Dans ce projet, les élèves ont développé des savoirs (apprentissage du vocabulaire et des formes syntaxiques sur le thème d'Halloween) et des savoir-faire à travers la mémorisation et la reproduction d'une courte comptine.

Dans le second projet, les élèves ont montré plus d'investissement dans les enregistrements. Dans la Synbox, plusieurs vidéos ont été postées par les élèves. Ces enregistrements montrent d'une part une évolution dans la pratique langagière. Les élèves s'expriment de mieux en mieux : leur prononciation s'est améliorée, les dialogues sont plus audibles. D'autre part, ces enregistrements reflètent une évolution dans la mise en scène. Les élèves sont de plus en plus à l'aise. Ils ont élaboré des gestes qui correspondent à ce qu'ils disent. Leur positionnement dans l'espace a également évolué. Je me suis intéressée plus particulièrement aux vidéos réalisées par le groupe des présentateurs. Ces élèves ont tout d'abord réalisé des vidéos individuelles où chacun s'entraîne tour à tour. Puis, ils ont envisagé les enregistrements sous

forme de dialogue (figure 6). Les élèves se font face à face et échangent des informations (qui ils sont, l'heure qu'il est et le sommaire des titres). Enfin, les derniers enregistrements (figure 7) montrent des élèves qui parlent face caméra. Les élèves ne sont plus debout mais assis sur des chaises qu'ils ont installées dans le couloir.

Après discussion avec eux, il s'avère que les modifications dans la mise en scène proviennent d'un échange avec d'autres élèves sur la prise en compte du public : les présentateurs télévisés s'adressent directement au spectateur. Ils se sont appuyés sur le visionnage, en début de séquence, d'un extrait de journal télévisé anglais.

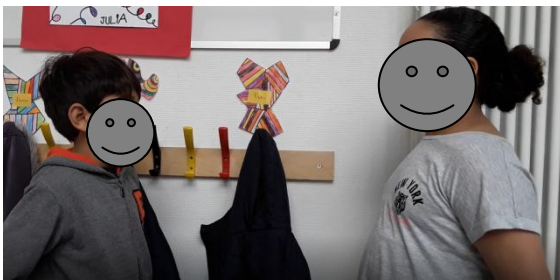


Figure 6: Capture d'écran d'un enregistrement face-à-face des élèves présentateurs

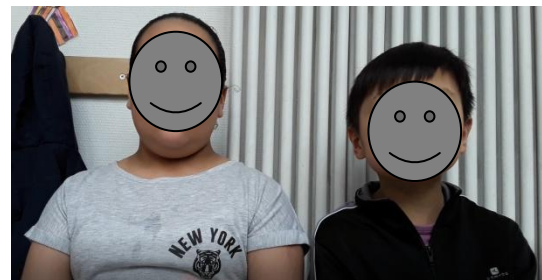


Figure 7: Capture d'écran d'un enregistrement face caméra des élèves présentateurs

L'analyse des vidéos réalisées au fil des deux projets a permis de montrer que les processus d'apprentissage et les compétences acquises diffèrent. A l'issue des deux projets, les élèves ont été capables d'utiliser des outils numériques pour produire eux-mêmes des contenus. Ils ont également été capables de réunir plusieurs vidéos en une seule grâce à une application de montage vidéo. Cependant, lors du second projet, cette dernière compétence a été enrichie par la prise en compte de l'avis du reste de la classe. Le montage n'a pas été réalisé au sein d'un petit groupe sans l'intervention du groupe classe. De plus, les élèves sont désormais capables de rechercher de manière autonome des informations sur Internet, de stocker et de partager des documents numériquement grâce aux fonctionnalités d'une plateforme de stockage en ligne (Synbox). Enfin, grâce aux outils numériques, ils sont capables d'évaluer leur travail ou celui d'un camarade et donc d'adopter une posture réflexive et critique à l'égard de productions langagières et artistiques.

Au cours du second projet, les élèves ont su mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les transmettre afin qu'ils soient consultables et

utilisables par d'autres au sein de la classe. Ils ont su réutiliser des productions collaboratives pour enrichir leurs propres réalisations. Ces compétences correspondent aux attentes du domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et relèvent des compétences digitales d'un citoyen émises par la Commission Européenne¹. Le numérique, intégré dans un projet issu d'une problématique, amène les élèves à se forger une identité de citoyen international. Ces résultats concordent avec les recherches de C. Ollivier (2007).

Les élèves se sont visiblement plus améliorés dans le second projet, que ce soit dans le domaine linguistique ou extralinguistique. L'introduction d'un espace de stockage et de partage numérique a permis un accès illimité à leurs productions en vue de les améliorer. De plus, la possibilité d'accéder aux vidéos des autres groupes semble être un avantage pour la collaboration au sein d'un projet. Les conseils des autres élèves ont mené à l'amélioration de la mise en scène du groupe des présentateurs. Ainsi le numérique peut être un outil de partage au service d'une évaluation entre pairs et d'une auto-évaluation à condition qu'il soit présenté comme tel aux élèves et que ces derniers puissent l'utiliser librement.

4.2.4. La place de la création au sein des deux projets

Dans le premier projet, le sujet était imposé ainsi que les étapes de développement. Les élèves devaient choisir une idée de marionnettes parmi une liste prédéfinie de créatures alors que dans le second projet, aucun thème autre que le cadre du journal télévisé n'a été imposé. Les élèves ont pu laisser libre cours à leur imagination. Contrairement au premier projet où la création était limitée car les élèves devaient respecter une commande, le second projet a amené les élèves à anticiper le matériel dont ils auraient besoin et à s'organiser (entre eux ou avec moi) pour se le procurer. De plus, la réalisation des marionnettes était individuelle et le matériel à disposition était limité (des feuilles, des feutres et des pics à brochettes). Dans le second projet, la réalisation des décors a été collective. Les élèves ont travaillé avec leurs camarades d'un même groupe ou d'un autre groupe. Aucun cloisonnement entre groupe n'a été instauré.

La possibilité de créer et de mettre en forme un projet a renforcé la demande des élèves ainsi que leur motivation concernant les cours d'anglais. Cette nouvelle forme de travail, proposé à

¹ European Commission, « The European Digital Competence Framework for Citizens », *EU Science Hub*, [en ligne]. [consulté le 16.03.2018] Disponible sur le Web : ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15688&langId=en

travers le projet du journal télévisé, a également conduit à une plus grande autonomie. Les élèves ont pris des initiatives que le premier projet ne permettait pas. Un plus grand investissement de la part des élèves est visible dans différents domaines. Comme évoqué précédemment, les entrainements ont été plus nombreux que pour le projet précédent et leur ont permis de progresser de façon significative. Les extraits de cahiers du chercheur ci-dessous (figures 8 et 9) montrent que les élèves ont également développé des compétences de planification. Le scénario, les décors et les costumes ont été pensés.

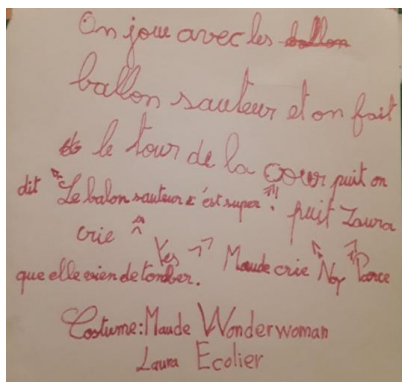


Figure 8: Scénario d'une publicité

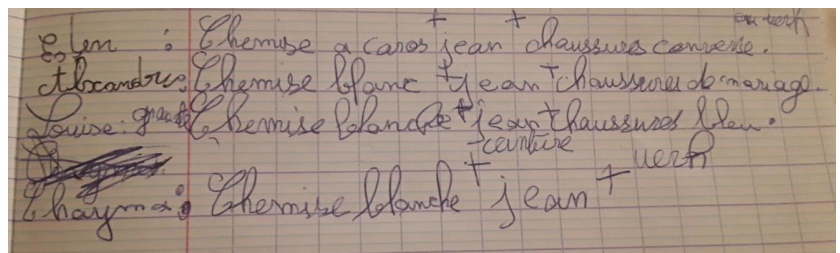


Figure 9: Liste des costumes prévus pour les élèves présentateurs

La comparaison entre les deux photographies de la figure 10 montre que les élèves ont mis en scène ce qu'ils avaient prévu dans les moindres détails. Les élèves déjà très demandeurs sont devenus créateurs, designers. Ils sont désormais capables de planifier leur travail et de mettre en mots et en scène leurs représentations mentales. Au cours de ce projet, les élèves ont gagné confiance en eux. Ils osent plus se mettre en scène et parler en anglais (moins d'inhibition).



Figure 10 : Scénario de l'interview d'une actrice (à gauche) et entrainements avec les costumes (à droite)

Comme le souligne F. Longuet dans sa thèse, le projet pensé comme véritable action sociale permet aux élèves d'exprimer et de développer leur personnalité ainsi que de mettre en avant certains talents. La comparaison entre les créations du premier projet (figure 11) et les décors du second projet (figure 12) montre que certains élèves ont pu exprimer leurs talents de dessinateurs et de designers lors du second projet, déjà perceptible lors du premier projet. Cette fois-ci les dessins sont réalisés à plus grande échelle, avec plus de détails. Les accessoires comme les voitures ont demandé un assemblage de différentes pièces de carton.



Figure 11: Quelques marionnettes confectionnées pour le premier projet.

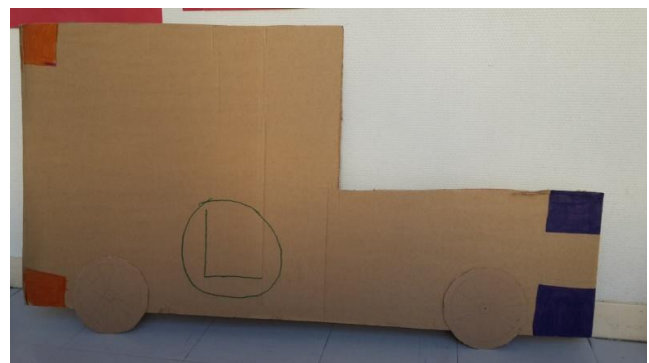


Figure 12: Décors et accessoires en cours de réalisation pour le second projet

Une esthétique de la mise en scène a été mûrie par les élèves qui ont choisi des lieux précis pour filmer leur séquence. Ils ont veillé à répéter les gestes afin d'obtenir un rendu qui leur plaisait. L'évaluation sociale a joué un rôle important dans le développement d'un esprit artistique : pour la première fois, les élèves ont pensé leur création en vue d'une projection publique. Le désir de montrer leur travail a incité les élèves à développer de nouvelles

compétences dans la mise en scène et la réalisation. Cette analyse rejoint la théorie de C. Ollivier sur l'influence de l'évaluation sociale dans la qualité du travail proposé. Les critères d'évaluation sont fixés par le public et ne sont accessibles aux élèves que par la prise en compte de leurs expériences vécues et de leurs propres goûts.

Les éléments analysés concordent avec les attentes du domaine 4 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : les élèves ont imaginé, conçu et fabriqué des objets en alliant « imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité, talent et habileté manuels² ». De plus, le second projet a sollicité des savoirs et des compétences technologiques et artistiques pertinents.

La création a été au cœur du second projet et a été source d'évolution. C'est la partie sur laquelle les élèves ont le plus travaillé (une durée plus longue que prévu lui a été dédiée). La création artistique et linguistique a permis aux élèves de complètement s'approprier le projet et d'en être acteurs. Ces éléments vérifient, d'une part, les propos de F. Longuet sur la création : celle-ci est première et permet au projet de prendre forme et, d'autre part, ils renversent la taxonomie de Bloom et vont en faveur de la théorie de Springer (2014).

² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. décret du 31.03.2015, Bulletin Officiel, n°17, 23.04.2015, p6

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de questionner l'impact d'une dynamique de projet, incluant liberté de création et évaluation sociale, sur les apprentissages et d'explorer de nouvelles applications du numérique.

L'intuition de départ, à savoir que la répétition d'un modèle langagier cloisonnait les apprentissages et ne favorisait pas le développement de compétences communicationnelles, a été confirmée par la comparaison de deux projets aux processus d'apprentissage différents.

Dans les deux formes de projet, les élèves sont demandeurs mais seul le second projet leur permet de devenir designers du projet. Le renversement de la taxonomie de Bloom, préconisé par Springer, a rendu la tâche complexe et source d'apprentissages variés. A travers le projet du journal télévisé, les élèves ont pu développer des compétences intellectuelles, notamment par la mise en œuvre de leur pensée créatrice, des compétences personnelles et sociales via le développement de l'estime de soi et la coopération au sein d'un projet, ainsi que des compétences méthodologiques grâce à l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). De nouvelles applications du numérique au service des apprentissages et de l'action sociale ont émergé. La création d'un espace numérique de partage a favorisé la collaboration. Le numérique est alors apparu comme un véritable outil de médiation qui a permis aux élèves de créer leurs propres contenus et de les partager, de s'auto-évaluer et d'évaluer les productions de leurs pairs.

La réalisation du projet du journal télévisé a permis d'obtenir des résultats concluants mais a nécessité des adaptations, principalement du point de vue du professeur. Avant de débiter le projet, il m'a été difficile d'estimer le temps de réalisation des diverses étapes et le degré d'apprentissage. L'élaboration du projet et la phase de création ont été longues. Ces temps ont permis aux élèves de pleinement explorer les modalités d'un tel projet. Cependant, à ce jour, le projet n'a pas été présenté aux élèves des autres classes ni aux parents. Ce mémoire ne contient donc pas une analyse complète du rôle de l'évaluation sociale dans les apprentissages. Les recherches pourraient être poursuivies dans ce sens. Un recueil des impressions des élèves et des améliorations qu'ils envisagent me paraîtrait intéressant à réaliser en fin de projet pour compléter les propos développés dans ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

JAKOBSON, R. (1960), *Essais de linguistique générale I*, traduit de l'anglais par Nicolas Ruwet (1963), Paris : Editions de Minuit, 260 p.

OLLIVIER, C. (2007). « Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants. » In: Coppola, Katia (coord.): *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*. Barcelone: Difusión, pp. 15-19.

SPRINGER, C. & HUVER, E. (2011). *L'évaluation en langues*. DIDIER, pp. 170-280

SITOGRAPHIE

COMMISSION EUROPEENNE, « The European Digital Competence Framework for Citizens », *EU Science Hub*, [en ligne]. [consulté le 16.03.2018] Disponible sur le Web : ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15688&langId=en

CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Division des langues vivantes, Conseil de l'Europe. [en ligne] [consulté le 16.03.2018] Disponible sur le Web : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>

DAYER, C. & CHARMILLOT, M. (2012). « La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation ». In : *Pratiques de recherches dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, n°15, pp. 163-179. [en ligne] [consulté le 10.02.2018] Disponible sur le Web : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37449>

LEVY, P. & de La Porte, X. *Pierre Lévy, l'intelligence collective* [podcast]. In : Place de la toile, France Culture. [en ligne]. 15.02.2014. [consulté le 30.04.2018] Disponible sur le Web : <https://www.franceculture.fr/emissions/place-de-la-toile/pierre-levy-lintelligence-collective>

LONGUET, F. (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. Thèse. Université Paris III Sorbonne Nouvelle.[en ligne].[consulté le 15.01.2018], pp 86-107 et 256-268. Disponible sur le Web : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640>

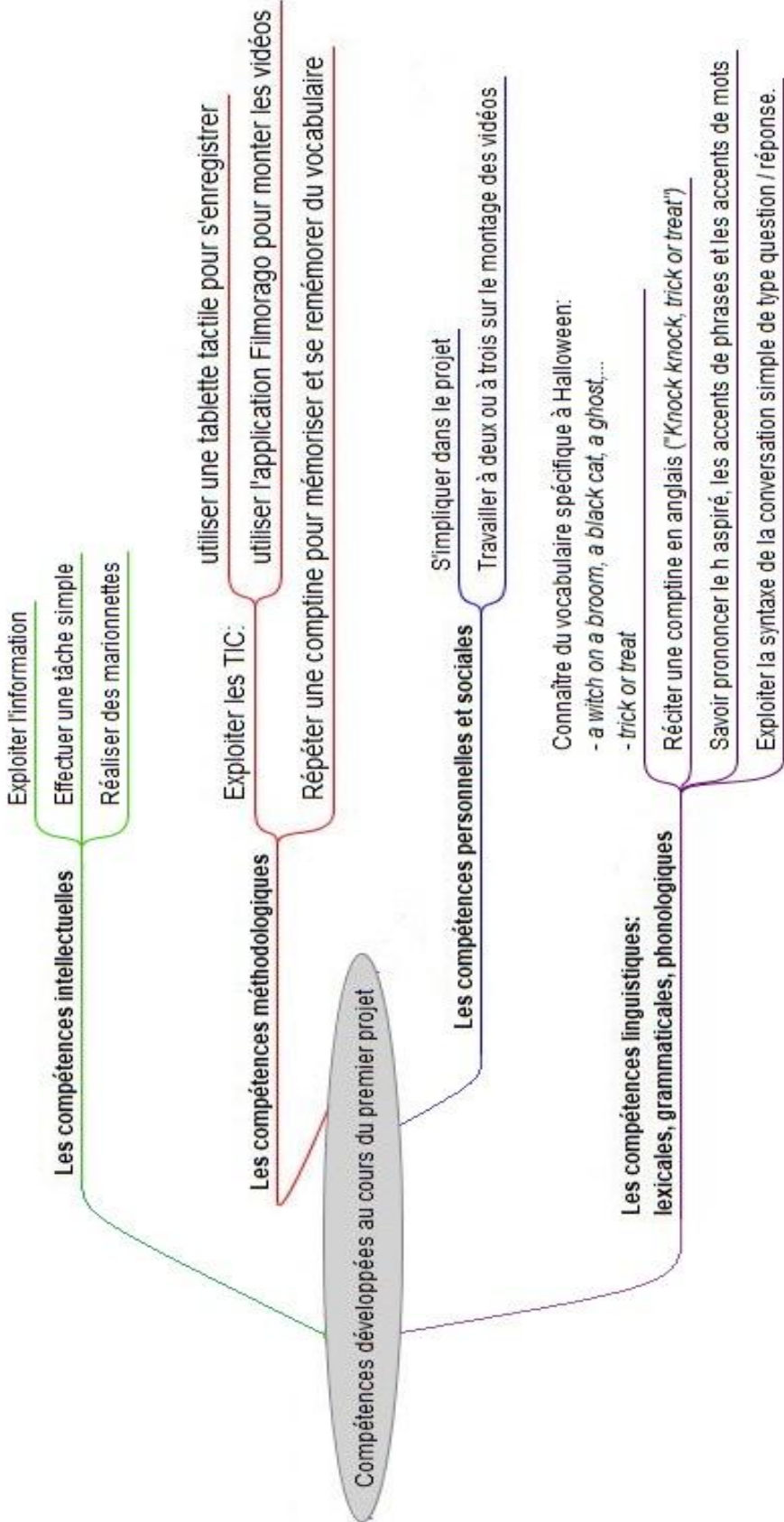
MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. décret du 31.03.2015, Bulletin Officiel, n°17, 23.04.2015 [consulté le 23 mars 2018]. Disponible sur le Web: http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

SPRINGER, C. *Classe inversée/Flipped classroom (3) : quel renversement pédagogique ?*. (2014) Blogue [en ligne]. [Consulte le 20.04. 2018]. Disponible sur le Web : <https://springcloogle.blogspot.fr/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html>

SPRINGER, C. (2017). *De la tâche simple à la tâche complexe (Haziniango na haziziro). Quelles évolutions pédagogiques et évaluatives?*. Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage [en ligne].[consulté le 26.03.2018]. Disponible sur le Web : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01709031/document>

ANNEXES

Annexe 1 : Carte mentale des compétences développées au cours du premier projet



Annexe 2 : Carte mentale des compétences développées au cours du second projet

