



HAL
open science

Construire des compétences en langue vivante à travers un projet d'échanges à distance en cycle 2

Mélanie Avidano Whelan

► **To cite this version:**

Mélanie Avidano Whelan. Construire des compétences en langue vivante à travers un projet d'échanges à distance en cycle 2. Education. 2018. dumas-02048684

HAL Id: dumas-02048684

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02048684>

Submitted on 25 Feb 2019

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

**CONSTRUIRE DES COMPETENCES EN LANGUE VIVANTE A
TRAVERS UN PROJET D'ECHANGES A DISTANCE EN CYCLE 2**

Mélanie Avidano Whelan

Directeur du mémoire : M. Brahim Azaoui
Assesseur : Mme Patricia Monjo

Soutenu le 29 mai 2018

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mon tuteur M. Azaoui qui m'a guidée et conseillée dans mon travail de recherche.

J'adresse mes remerciements à mes amies qui m'ont encouragée pendant la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également toutes les personnes qui ont bien voulu prendre le temps de répondre à mon questionnaire, ainsi que les élèves de la classe de CE1 de qui ont participé à ce projet avec beaucoup d'enthousiasme et de motivation.

Je tiens surtout à remercier le Directeur de mon école partenaire en Angleterre, sans qui ce projet n'aurait pas pu se concrétiser.

Last but not least, je tiens tout particulièrement à exprimer ma gratitude envers mon mari et mes deux filles qui m'ont soutenue tout au long de cette reconversion professionnelle.

Résumé

L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales est une des priorités des nouveaux programmes de l'éducation nationale. Pourtant, la grande majorité mes élèves de CE1 le perçoivent comme une matière imposée par l'école. Dès lors, je me suis demandé si le fait de mettre en place un projet de correspondance avec une classe en Angleterre pourrait répondre à leur besoin de sens, les ouvrir à une autre culture et ainsi entrer dans les apprentissages et de construire les compétences requises en langue vivante au cycle des apprentissages fondamentaux. Ce mémoire est donc centré sur l'entrée dans les apprentissages de l'anglais et la construction de compétences à travers un projet d'échange à distance avec des anglophones, en contexte scolaire.

Abstract

The teaching of modern languages, both foreign and regional, is one of the priorities of the new educational programmes. However, for the pupils of my class (CE1) this subject is perceived as one imposed upon them by the school institution. Therefore, I asked myself whether the establishment of an exchange with an English school would show my pupils how important English is, open their minds up to another culture, initiate the learning process and help build the skills required for six to eight year-olds. The present thesis therefore focuses on the introduction into the learning of the English language and the related skills development through an exchange project with English-speaking pupils.

Mots-clés : action ; apprentissage ; compétences ; correspondance scolaire ; culture ; échanges à distance ; élève ; enseignement ; interdisciplinarité ; projet ; sens

Sommaire

Introduction	p 1
<u>I. Cadre théorique</u>	p 2
1.1. Quels sont les attendus de fin de cycle pour l'acquisition d'une LVE ?	p 2
1.1.1. Les programmes et le CECRL	p 2
1.1.2. Définition d'une compétence : distinguer compétences, connaissances et capacités	p 3
1.1.3. Attendus de fin de cycle des apprentissages fondamentaux	p 5
1.1.4. Enseignement d'une langue vivante étrangère	p 7
1.2. Les enjeux de la correspondance scolaire avec un pays anglophone	p 8
1.2.1. La pédagogie de projet et l'approche actionnelle	p 8
1.2.2. Le projet comme source de motivation	p 9
1.2.3. Faire le lien entre les enseignements : l'interdisciplinarité	p 10
1.2.4. Vers la problématique et les hypothèses	p 10
1.2.5. Difficultés éventuelles à la mise en place de ce projet	p 12
<u>II. Mise en place du projet de correspondance</u>	p 13
2.1. La mise en place du projet	p 13
2.1.1. À la recherche de partenaires	p 13
2.1.2. La situation déclenchante	p 14
2.1.3. Le contenu des séquences	p 14
2.1.3.1. Etude des cartes postales	p 14
2.1.3.2. Apport de connaissances en amont du projet	p 15
2.2. Les formes de la correspondance	p 17
2.2.1. Affiche collective et enregistrement vidéo de cette affiche par quelques élèves	p 17
2.2.2. Enregistrement audio	p 19
2.3. La place du professeur des écoles	p 20
2.4. La trace écrite du projet	p 20

<u>III. Recueil des données</u>	p 22
3.1. Recueil des conceptions initiales : enquête auprès des élèves et quizz culturel en amont du projet	p 22
3.2. L'observation sur le terrain : grilles d'observation des élèves et enregistrements audio	p 22
3.3. Auprès des professeurs des écoles : enquête et entretien semi-directif	p 24
3.4. Recueil d'expérience auprès des élèves sous forme de débat	p 24
<u>IV. Résultats</u>	p 25
4.1. Analyse des données de ma recherche	p 25
4.1.1. Les conceptions initiales des élèves	p 25
4.1.2. Le ressenti de quelques enseignants	p 29
4.2. Portée de ce projet	p 31
4.2.1. Une approche culturelle	p 31
4.2.2. Activités langagières en anglais	p 32
4.2.3. Stratégies utilisées par les élèves	p 36
4.2.4. Croisements entre les enseignements	p 37
4.2.5. L'attitude des élèves face aux activités et aux apprentissages	p 39
4.3. Limites et perspectives	p 41
4.3.1. Le temps	p 41
4.3.2. Le suivi des élèves	p 42
4.3.3. L'utilisation des TICE	p 42
4.3.4. Comparaison et perspectives	p 42
Conclusion	p 44
Bibliographie	p 46
Annexes	p 49

Construire des compétences en langue vivante étrangère à travers un projet de correspondance en cycle 2

En tant que professeur des écoles stagiaire, j'enseigne l'anglais 1h30 par semaine dans une classe de 27 élèves en CE1 à l'école de Lors de la lecture d'un album de jeunesse en anglais (Meg & Mog), un de mes élèves a fait une remarque qui m'a interpellée : « Mais ce n'est pas une vraie histoire maîtresse, ça ne veut rien dire parce que ce n'est pas du français ! ». Je me suis alors aperçue que les élèves n'avaient, pour la grande majorité, jamais été familiarisés avec l'anglais avant d'arriver dans ma classe de CE1.

Cette remarque qui pointe du doigt les difficultés de l'apprentissage de l'anglais en primaire m'a surprise et interrogée. En effet, étant mère de deux enfants bilingues et biculturels, je pratique l'anglais avec eux quotidiennement à la maison et je ne m'étais jamais rendu compte que cette langue pouvait ne pas être perçue comme une langue vivante. Dès lors, je me suis demandée comment faire comprendre à mes élèves qu'une langue étrangère, et plus particulièrement l'anglais, n'est pas qu'une discipline mais une langue à part entière au même titre que le français, et qu'elle véhicule tout une culture.

A contrario, j'ai deux élèves qui parlent anglais (de familles franco-anglaise et franco-allemande) et qui semblent s'ennuyer en classe. Pour répondre à ce besoin de sens des apprentissages de la part d'élèves aux niveaux extrêmement hétérogènes, j'ai souhaité mettre en place un projet de correspondance avec une classe en Angleterre. Soucieuse de construire de réelles compétences avec mes élèves, je me suis posé la question suivante : en quoi la mise en place de ce projet de correspondance permettrait-elle d'entrer dans les apprentissages et de construire les compétences requises en langue vivante au cycle 2 ?

Ce mémoire de recherche va donc être centré sur la construction des apprentissages de l'anglais à travers un projet d'échange à distance avec des anglophones, en contexte scolaire.

Pour répondre à cette problématique, mon mémoire sera organisé en quatre parties qui reprendront les différentes étapes de ma recherche. La première partie établit ma question de départ et la précise en s'appuyant sur les programmes et les travaux de chercheurs. La deuxième partie traite de la mise en place du projet. Et enfin, la troisième et la dernière partie traitent du recueil des données et de l'analyse des résultats obtenus, proposent un bilan et ouvrent sur des perspectives d'approfondissement du projet.

I. Cadre théorique

Être professeur des écoles, c'est transmettre son savoir en valorisant les compétences des élèves et en s'adaptant au profil de chacun d'entre eux pour leur permettre de développer leur potentiel. Les enseignements doivent ainsi concourir à favoriser la réussite de tous les élèves.

Les programmes articulés au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) déclinent et présentent tout ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité.

C'est la raison pour laquelle il est important de se remémorer ce que sont les attendus de la fin du cycle 2 pour l'acquisition d'une langue vivante étrangère avant de se lancer dans un projet, afin que les activités menées par les élèves soient en adéquation avec les programmes.

1.1. Quels sont les attendus de fin de cycle pour l'acquisition d'une langue vivante étrangère ?

1.1.1. Les programmes et le CECRL

Depuis 2002, les langues vivantes étrangères (LVE) représentent une discipline à part entière. De même, l'enseignement des LVE (ou régionales) est annoncé comme une priorité des nouveaux programmes de l'éducation nationale. Ceux-ci exposent clairement les compétences que les élèves doivent acquérir au cycle des apprentissages fondamentaux qui contribue à poser les bases d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves.

Quatre thèmes constituent l'architecture de ces programmes :

- 1) Créer un environnement propice à l'apprentissage des langues afin de mettre les élèves en confiance pour découvrir une culture et une langue inconnues et ainsi stimuler leur curiosité
- 2) Élaborer une progression cohérente
- 3) Ancrer l'apprentissage dans la culture
- 4) Croiser les enseignements et enrichir les pratiques

Le professeur des écoles joue un rôle essentiel en donnant l'envie d'apprendre les langues et de s'ouvrir à d'autres cultures. Et c'est en ce sens que les séquences de langue doivent être construites : en ayant pour objectif de développer les compétences langagières des élèves à travers la culture qui fait partie de la langue.

Pourtant, dans le préambule de la présentation générale des ressources en langue vivante sur le site Eduscol, les programmes

n'entrent pas dans le détail des pratiques de classe et des démarches des enseignants ; ils laissent ces derniers apprécier comment atteindre au mieux les objectifs des programmes en fonction des situations réelles qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession.

La liberté pédagogique étant laissée à l'enseignant, la construction de ces compétences et connaissances des élèves nécessite une programmation rigoureuse des apprentissages avec des progressions qui tiennent compte des attendus de fin de cycle pour chaque activité langagière en référence aux niveaux de compétences du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), mais aussi des rythmes d'apprentissage des élèves.

C'est ainsi que le document officiel *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer* a

permis de proposer une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes [...] en décrivant ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; les connaissances qu'ils doivent acquérir ainsi que le contexte culturel rattaché à la langue (2001, p. 9)

D'autre part, ce Cadre définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès des élèves. Il est donc intéressant de préciser ce que l'on entend par compétence dans notre contexte.

1.1.2. Définition d'une compétence : distinguer compétences, connaissances et capacités

Le terme de compétence est polysémique et a évolué dans divers domaines disciplinaires. Prenons deux définitions proposées dans l'ouvrage *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* de J. P. Bronckart, E. Bulea et M. Pouliot. (2005, p.88)

Celle de Le Boterf en 1994 :

Un savoir-agir responsable et validé, consistant à savoir mobiliser, intégrer et transférer des ressources (connaissances, capacités...) dans le contexte

Et celle de Weinert en 1999 :

Facultés et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions et les facultés motivationnelles ; volitives et sociales qui s'y rattachent pour pouvoir mutualiser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables.

Ces deux définitions permettent de mettre en évidence qu'une compétence :

- comprend un ensemble de facultés cognitives
- est mise en œuvre pour faire face à des situations et problèmes complexes lors de tâches à réaliser
- est de l'ordre de l'action

La définition proposée par le CECRL (2001, p.15) est la suivante :

L'usage d'une langue [...] développe un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. [Les élèves] mettent en œuvre les compétences dont ils disposent [...] afin de réaliser des activités langagières [...] en réception et en production [...] en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.

Le cadre propose ainsi ce modèle de composante de la compétence :

Les compétences générales qui sont l'ensemble des connaissances, de savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir :

Les savoirs, ou connaissance déclarative sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. CECRL (2001, p. 16)

La compétence communicative langagière (compétence à communiquer langagièrement) est située dans l'ensemble englobant ces compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre).

Cette dernière est analysée en trois parties :

- la composante linguistique : elle renvoie à la connaissance du code linguistique et à son utilisation tel que par exemple le lexique, la phonétique, la syntaxe...
- la composante sociolinguistique qui est la compétence à produire la communication verbale en tenant compte des paramètres des normes sociales de l'utilisation de la langue. Elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels tels que les règles d'adresse et de politesse, les rapports entre groupes sociaux et la connaissance des différents registres de langue.
- la composante pragmatique : elle comprend l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication comme la maîtrise, la cohérence, les effets d'ironie...

Ces activités de communication langagière peuvent relever de la réception (écouter, lire), de la production (s'exprimer oralement en continu, écrire), de l'interaction (prendre part à une conversation) et de la médiation (à travers de activités de traduction et d'interprétation).

Ainsi, l'expression « d'activité de communication langagière » est à entendre dans le même sens que celui de compétence : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit, expression écrite.

J.-J. Richter, dans son ouvrage *La didactique des langues interrogée par les compétences* (2012) propose une analyse de cette définition de la compétence à communiquer langagièrement. Il expose que :

même si cette définition paraît plus proche du modèle communicatif qui définit quatre compétences pour communiquer (production et compréhension orale, production et compréhension écrite) [...], elle ne peut finalement pas être dissociée de l'approche actionnelle du langage qui élargit le périmètre de

la compétence à communiquer langagièrement en incluant les compétences générales individuelles. (2012, p.51)

Il encourage ainsi un apprentissage des langues par l'action liée à des activités de la vie courante.

Dans son ouvrage *Pour enseigner les langues avec le CECRL – Clés et conseils*, C. Bourguignon précise que :

Il ne faut pas confondre « l'approche par compétence(s) » et l'apprentissage centré sur les quatre compétences de communication telles que les définissait l'approche communicative, les « skills » : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite et production orale [...] ce que le CECRL appelle « activités langagières ». [...] L'approche par compétence(s) n'exclut ni les connaissances ni les capacités du champ de l'apprentissage ». (2010, p.24)

Ainsi, selon cette auteure, le terme de « compétence » servirait à désigner des composantes plus générales de l'ordre du savoir-agir : compétences sociolinguistiques, pragmatiques, culturelles ou linguistiques. La connaissance ferait référence à un savoir de la langue en tant qu'outil permettant de communiquer (grammaire, syntaxe, lexique, phonologie) et la capacité serait liée à un savoir-faire qui s'approcherait de la répétition (ou reproduction). Elle synthétise cette explication dans le tableau suivant :


	Objets d'apprentissage	Appropriation de l'objet par le sujet	Situation d'apprentissage	Stratégies
	Savoir-agir	Compétence	Tâches complexes	<i>Stratégie d'action</i> Mobiliser
	Savoir-faire	Capacité	Tâches simples	<i>Stratégies cognitives</i> Appliquer/transférer
	Savoir	Connaissance	Exercices	<i>Stratégies cognitives</i> Appliquer

Figure 1 : De la connaissance à la compétence (Bourguignon C., 2010, p. 25)

1.1.3. Attendus de fin de cycle des apprentissages fondamentaux

Dans la continuité de cette notion de compétences, les programmes de 2016 (p. 30) classent les compétences travaillées lors de l'apprentissage d'une LVE au cycle 2 en quatre parties, correspondant au niveau A1 du CECRL que nous venons d'évoquer :

- **comprendre l'oral** : écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur. Les attendus de fin de cycle sont de « comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement ».

- **s'exprimer oralement en continu** en s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter. Les attendus de fin de cycle sont « d'utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage »

- **prendre part à une conversation** : participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne. Les attendus sont ceux de « poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions »

- **découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère** : identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays étudiés.

Par ailleurs, ces connaissances et compétences travaillées en LVE sont recensées sous la forme suivante dans le Livret Scolaire Unique (LSU) :

Découvrir quelques aspects culturels de la langue	
Niveau A1 - Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés	+
Comprendre l'oral	
Niveau A1 - Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement	+
S'exprimer oralement en continu	
Niveau A1 - Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage	+
Niveau A1 - Maîtriser quelques structures syntaxiques et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé	+
Niveau A1 - La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif	+
Prendre part à une conversation	
Niveau A1 - Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions	+
Niveau A1 - Maîtriser quelques structures syntaxiques et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé	+
Niveau A1 - La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif	+

Figure 2 : extrait des propositions de connaissances et compétences travaillées en LVE du LSU

On peut remarquer d'une part que le LSU reprend le « niveau A1 » du CECRL et d'autre part, que ces apprentissages sont basés sur les compétences culturelles et orales (compréhension et reproduction), même si l'écrit peut prendre progressivement sa place en tant que déclencheur de prise de parole ou aide à la mémorisation. La priorité donnée à l'oral n'exclut pas la rencontre avec l'écrit en LVE,

comme le précise les programmes : « La langue orale est la priorité. [...] Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient ».

Nous allons maintenant balayer quelques méthodologies de la didactique de l'enseignement d'une LVE.

1.1.4. Enseignement d'une langue vivante étrangère

La didactique des langues a connu différentes méthodologies, dont celles de la perspective actionnelle et du courant socioconstructiviste, où l'apprenant construit des savoirs par l'interaction avec les autres.

En effet, à la fin du XIX^{ème} siècle, J. Dewey met en place une pédagogie basée sur le projet « learning by doing » qui signifie « apprendre en faisant ». Il crée ainsi une école-laboratoire dans laquelle le maître est un guide et l'élève apprend en agissant. Cette pédagogie contient les fondements de ce que l'on appellera l'approche actionnelle.

J. Piaget, en 1923, développe le constructivisme comme une théorie de l'apprentissage axée autour d'un sujet actif qui construit lui-même ses nouveaux concepts.

Dans un même esprit, en 1924, C. Freinet affirme que le savoir vient de « l'intelligence sociale », autrement dit de la coaction. Il expérimente la pédagogie active par des échanges interscolaires entre des écoles françaises tout d'abord puis interscolaires internationaux. Afin de résoudre les difficultés de langue et de culture, la classe est organisée en coopération et les connaissances des élèves s'élaborent activement grâce au projet d'échanges.

Cette entrée par l'action est également préconisée par le CECRL (p. 15). Cette perspective actionnelle considère les apprenants d'une langue « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »

Ainsi, dans le but de réaliser une tâche commune, l'élève doit échanger, négocier et agir avec des élèves d'une langue et d'une culture différentes. Pour cela, il doit faire appel à toutes ses compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, et savoir-apprendre), ses compétences communicatives langagières (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) et ses stratégies d'apprentissage et de communication (stratégie cognitive, stratégie métacognitive, etc.). Dans ce contexte, la langue n'est pas qu'une discipline à apprendre, elle devient un outil, un moyen d'échange entre les élèves de différents pays. Cet apprentissage serait déclencheur de motivation puisqu'il recèle un enjeu concret où l'apprenant saurait pourquoi il apprend.

L'enseignement doit donc être construit autour d'activités langagières, inspirées d'une pédagogie ayant un contexte, avec l'objectif de permettre à l'élève d'entrer dans les apprentissages. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de mettre en place ce projet de correspondance.

1.2. Les enjeux de la correspondance scolaire avec un pays anglophone

1.2.1. La pédagogie de projet et l'approche actionnelle

La notion de projet dans le domaine de l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau.

En effet, J. Dewey pense que l'éducation doit partir des intérêts des élèves. Il veut que l'école se centre sur eux et les incite à travailler sous forme de projet. Il pense que cela va leur permettre d'être acteurs de leurs apprentissages et d'acquérir une certaine autonomie. Pour lui, il n'y a projet que s'il y a une réalisation concrète finale. Non seulement celle-ci donnera du sens au travail des élèves, mais elle aura également une valeur sociale, par exemple lors d'une présentation aux parents.

L'association Française de Normalisation (AFNOR), dans son recueil *Le management de projet – concepts* (1991), définit le projet comme :

Une démarche spécifique, qui permet de structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir. Un projet est défini et mis en œuvre pour élaborer une réponse au besoin d'un utilisateur [...] et il implique un objectif et des actions à entreprendre avec des ressources données.

P. Perrenoud, sociologue suisse, définit la démarche de projet dans son article *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* (2002, p.2) de la façon suivante :

- une entreprise collective gérée par le groupe classe où l'enseignant anime mais ne décide pas de tout ;
- s'oriente vers une production concrète ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif [...];
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Il est difficile de trouver une définition unique de cette approche pédagogique. Cependant, nous pouvons noter que ces différents chercheurs mettent l'accent sur l'acte d'apprendre en parlant d'« apprentissage par projet ».

La pédagogie de projet présente différents intérêts. Tout d'abord, le fait de travailler par projets avec un objet concret (les lettres, cartes postales, mail...), un but et des objectifs précis peut être source de motivation chez les élèves. Comme ces derniers vont procéder par essais et erreurs, ils vont prendre conscience de leurs besoins, de ce qu'ils connaissent et de ce qu'ils doivent apprendre. En étant con-

frontés à la réalisation du projet, les élèves sont mis dans une situation où la communication et l'apprentissage passent par la réalisation de tâches. Cela va leur permettre de construire progressivement des connaissances et compétences qu'ils retiendront plus facilement. Ils deviennent acteurs de leur apprentissage.

Cette façon de concevoir l'apprentissage va dans le sens de la définition et des préconisations du Cadre comme nous l'avons vu précédemment dans ce mémoire. Apprendre les langues dans une perspective actionnelle signifie que c'est à travers l'usage que se fait l'apprentissage. L'action et le centre d'intérêt sont au cœur du projet.

Il est donc question de proposer un projet qui engendre des actions et des tâches suffisamment ambitieuses et en corrélation avec les attentes du programme, qui place les élèves en situation de devoir coopérer pour obtenir le résultat escompté et surtout, qui les mobilise et les motive.

1.2.2. Le projet comme source de motivation

La théorie cognitiviste considère l'apprentissage comme un processus actif complexe de construction de la connaissance qui prend en compte la nature cumulative de l'apprentissage et le rôle des connaissances antérieures. D'après cette théorie, lorsque nous apprenons, nous retenons implicitement le contexte d'apprentissage (tel que notre environnement) qui peut alors servir de déclencheur pour nous permettre de retrouver nos connaissances, tel que dans le contexte d'un projet.

P. Perrenoud, que nous avons déjà cité, pense que la pédagogie de projet est pertinente en référence à huit invariants qu'il associe à la notion d'apprendre :

Apprendre, c'est désirer ; [...] persévérer ; [...] construire [...] interagir [...] ; prendre des risques ; [...] changer ; [...] exercer un drôle de métier ; apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir. Article *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (2004)

Cette notion de désir que l'on trouve au tout début de sa liste est reprise par P. Meirieu qui dit que :

Tout le monde aimerait savoir mais pas nécessairement apprendre. Le désir de savoir ne suffit pas, il est souvent neutralisé par le refus de faire l'effort, de se confronter à des obstacles, de se mesurer à ses limites. (1989). *Apprendre... Oui, mais comment ?*

De même, selon les recherches de B. L. McCombs et J. E. Pope dans leur ouvrage *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre* (2000), les élèves seraient plus motivés si les activités les engageaient personnellement et activement selon leurs intérêts et besoins. En effet, afin que l'élève puisse s'impliquer dans l'apprentissage d'une matière, il doit s'assurer que celle-ci vaille la peine d'être apprise, soit pour ses intérêts personnels, pour le plaisir, ou bien parce que cela lui sera utile dans son avenir.

Comme le décrit R.Viau lors de la conférence à Bruxelles en 2004, *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, pour qu'une activité pédagogique soit motivante pour l'élève en contexte scolaire, celle-ci doit :

- être signifiante
- avoir un caractère authentique
- exiger de sa part un engagement cognitif
- le responsabiliser en lui permettant de faire des choix
- lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres
- avoir un caractère interdisciplinaire
- comporter des consignes claires
- se dérouler sur une période de temps suffisante

Ainsi, l'une des principales caractéristiques de l'approche actionnelle par le projet est la source de motivation des élèves. En effet, ils relient ce qui est appris en classe aux expériences vécues dans et en dehors de la classe. Une autre caractéristique des projets est son interdisciplinarité.

1.2.3. Faire le lien entre les enseignements : l'interdisciplinarité

Les projets sont souvent interdisciplinaires, d'ailleurs les programmes stipulent que « coopérer et réaliser des projets convoque tous les enseignements. ». De ce fait, la langue étrangère devient un moyen d'échange qui favorise et diversifie les apprentissages des élèves.

Les textes officiels proposent plusieurs points d'appui pour croiser l'enseignement de l'Anglais à celui d'autres disciplines telles que le français :

Les activités langagières en langues vivantes étrangères sont également l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français et ainsi de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue.

Mais le projet constitue également un moyen d'initier aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les différents modes de vie des pays concernés et leur patrimoine culturel.

Cette interdisciplinarité va permettre de faire des liens entre des connaissances diverses, d'habituer les élèves à réutiliser des savoirs ou savoir-faire, de travailler la langue, de la lier à la culture et de susciter la curiosité. L'utilisation de documents variés et authentiques va enrichir le projet.

Le projet interdisciplinaire permettrait ainsi de faire le lien entre les différentes matières enseignées, la culture et la langue et d'ouvrir l'école sur la vie et le monde.

1.2.4. Vers la problématique et les hypothèses

Cette présentation de l'apprentissage des langues à l'école est loin d'être exhaustive. Pour relier les différentes théories avec le projet d'échanges, je pense que ce dernier permettrait d'agir socialement,

avec une approche actionnelle, où les tâches seraient axées sur l'apprentissage et leurs exécutions seraient axées sur le développement de la communication.

On peut se demander toutefois si cet échange permettra de s'éloigner un peu du contexte de la classe pour ouvrir sur une communication plus ancrée vers l'extérieur ; d'intéresser les élèves à des cultures qui leur sont complétement inconnues pour la plupart et de les motiver. Car si les élèves ne sont pas intéressés et prédisposés à apprendre, l'acquisition des savoirs s'en trouvera limitée.

Cette réflexion m'a conduit à formuler la problématique suivante : ***en quoi la mise en place d'une correspondance avec une classe en Angleterre permet-elle d'entrer dans les apprentissages d'une langue vivante au cycle des apprentissages fondamentaux ?***

En découlent ces questions que je me pose :

Qu'en est-il dans la pratique en classe ? Est-ce que la mise en place de ce projet va réellement permettre d'enseigner l'anglais aux élèves de CE1 en tenant compte des attendus de fin de cycle ? L'apprentissage de cette langue étrangère à l'école peut-elle relier savoirs, savoir-faire et savoir-être que toutes les disciplines scolaires sollicitent ? Est-ce que ce projet permettra de développer des compétences et lesquelles ?

C'est ce que je vais tenter de démontrer en tenant compte des différentes approches que nous avons vues et en partant des hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : La mise en place de ce projet va permettre d'être un réel levier à la construction des compétences des élèves ; levier qui, selon la définition du Petit Larousse servira « à surmonter une résistance » que peut éprouver un élève face à une langue étrangère « imposée » par l'école. Le projet favoriserait également le croisement entre différentes disciplines.

Hypothèse 2 : Le projet va sensibiliser les élèves. Je pars du principe que le projet sera susceptible d'intéresser les élèves puisqu'ils vont communiquer avec des enfants du même âge. Le fait de correspondre avec un « vraie » personne va leur permettre de se construire en tant qu'individu, de découvrir un nouvel environnement, et de mettre du sens derrière les apprentissages scolaires.

Hypothèse 3 : Ce projet représente une nouvelle approche pédagogique (pour les élèves autant que pour moi-même) que nous expérimenterons en classe ; avec une dimension actionnelle. Intégrer un projet d'échange à distance pour promouvoir l'apprentissage d'une langue étrangère va conférer une dimension sociale originale à l'apprentissage en contexte scolaire.

Pour étayer ces propos, l'article *Mener un projet : un démarrage formateur* écrit par L. Souly-Quazuguel (2017) souligne le fait que :

Loin d'être incompatible avec l'entrée dans le métier, le projet est un levier d'apprentissage et une source d'expérience diverses tant pour l'élève que pour l'enseignant. Les élèves vont être curieux, motivés, les apprentissages vont prendre du sens car il s'agit d'une approche actionnelle. Cela peut être vécu comme une variation pédagogique : pratiquer autrement la langue vivante par des approches plurielles.

Le projet va créer une dynamique de groupe particulière au sein de la classe, une réelle cohésion. Cela va susciter chez les élèves un travail coopératif et collaboratif. Comme le précise le B.O., « La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production. »

1.2.5. Difficultés éventuelles à la mise en place de ce projet

Je suis consciente du fait que la mise en place d'un tel projet en CE1 peut être source de difficultés ; d'autant plus que je suis professeur des écoles stagiaire à mi-temps dans la classe.

Il a fallu en premier lieu trouver un partenaire qui soit motivé sur du long terme. J'ai couru le risque d'être confrontée à des difficultés techniques dans la mise en place de la correspondance tels que des courriers perdus ou longs à recevoir ou lors d'éventuelles visio-conférences avec une complexité pour choisir un moment qui convienne à tous.

Il peut également y avoir un décalage de niveau d'apprentissages entre les élèves anglais et français. Je me suis par ailleurs posée la question de la façon dont j'allais pouvoir aider mes élèves à comprendre et à répondre à leurs correspondants.

D'autre part, il a fallu que je prenne en considération le jeune âge des élèves (7 ans), leur niveau très limité pour s'exprimer librement (d'autant plus qu'ils n'avaient jamais fait d'anglais auparavant) et leur manque de maîtrise des outils informatiques. De ce fait, je savais que les échanges oraux et écrits avec leurs correspondants anglais pourraient être modestes (mais authentiques).

Enfin, je suis consciente des éventuelles difficultés concernant la mise en place des enquêtes, des questionnaires, l'observation et l'analyse des résultats pour mener à bien ce projet de recherche.

II. Mise en place du projet de correspondance

Lorsque j'ai débuté mon année de professeur stagiaire à l'école de, la titulaire de la classe m'a demandé si j'acceptais de prendre en charge l'enseignement de la langue vivante, et en l'occurrence de l'anglais. Ayant moi-même eu l'opportunité d'apprendre l'anglais en Irlande pendant trois ans et de voyager dans des pays anglophones, j'ai accepté cette mission sans cacher mon plaisir et avec une certaine ambition.

2.1. La mise en place du projet

Mais comme énoncé en introduction, c'est suite à la remarque de N. lors de la lecture de l'album *Meg and Mog* (H. Nicoll) « Mais maîtresse, c'est pas une vraie histoire parce qu'elle est en anglais », que je me suis demandée comment je pouvais faire pour intéresser mes élèves à cette langue et comment je pouvais les ouvrir à d'autres cultures.

C'est dans le cadre de mon master et notamment lors de l'unité d'enseignement (UE) « projet interdisciplinaire » que l'idée de mettre en place ce projet de correspondance à distance avec des élèves anglophones a germé.

2.1.1. À la recherche de partenaires

Pour mettre en place ce projet, je me suis mise en quête d'un enseignant motivé pour participer à cette correspondance. J'ai sollicité mes contacts existants dans l'éducation et plus particulièrement, j'ai demandé à ma belle-sœur qui vit et scolarise ses enfants en Angleterre s'il était possible qu'elle entre en contact avec le « Headmaster » pour lui proposer mon projet. Le directeur a été séduit par l'idée car les élèves de cette école étudient le français 1 heure par semaine. Après quelques échanges entre le directeur et ma belle-sœur, j'ai enfin pu envoyer mon courrier électronique le 28 novembre 2017 afin d'officialiser la prise de contact et l'aspect concret du projet. Une fois l'accord de principe donné, je me suis attachée à définir les différentes étapes de la mise en œuvre du projet :

- a) Émergence de l'idée : la réception de cartes postales écrites en anglais provenant de différents pays sera la situation déclenchante qui va permettre de susciter l'intérêt des élèves, faire germer l'idée de correspondance et impulser la dynamique de projet.
- b) Analyse de la situation : une phase d'observation et d'étude des cartes postales réceptionnées va permettre un travail interdisciplinaire et une ouverture d'esprit.
- c) Choix d'une stratégie : une fois l'idée de correspondance adoptée par les élèves, le fait de les associer aux différentes étapes du projet, telles que le choix d'une stratégie pour décider collectivement comment échanger avec les correspondants, ou les sujets à aborder, va instaurer un esprit d'investissement et de coopération.

d) Planification :

- échange sous la forme d'une grande affiche présentant la classe de manière générale et l'école.
- échange sous la forme d'un enregistrement audio de présentation par élève et d'autoportrait

e) Mise en œuvre du projet

f) Bilan en classe sur les apports de la correspondance

g) Présentation des travaux aux autres classes et aux parents

Nous allons examiner ces différentes étapes un peu plus en détail.

2.1.2. La situation déclenchante

Pour que les élèves adhèrent au projet, il est nécessaire de créer une situation déclenchante. Les élèves ont donc reçu fin décembre 2017 des cartes postales provenant de différents pays anglophones (Afrique du Sud, Angleterre, Irlande et Australie) qui leur souhaitaient de bonnes fêtes de fin d'année en anglais. À cette fin, j'ai demandé à mes anciennes relations professionnelles ainsi qu'à ma famille vivant à l'étranger de bien vouloir envoyer ces cartes postales.

Les élèves se sont retrouvés face à une situation-problème dont découlent ces interrogations : que veut dire le petit texte écrit ? D'où viennent les cartes postales ? Quel est le point commun entre toutes ces cartes reçues ? La réponse attendue étant : « elles sont toutes écrites en anglais alors qu'elles ne proviennent pas des mêmes pays ».

Ces cartes m'ont également servi de support de travail dans de nombreuses disciplines (géographie, anglais etc...) mais l'objectif premier était de stimuler les élèves en éveillant leur désir et leur curiosité. Cette situation déclenchante les a mis en situation de rupture par rapport à leur quotidien en classe et leur a fait émettre l'idée de correspondance. En participant ainsi à son élaboration, les élèves sont devenus partie prenante du projet. Cette émergence de l'idée répond à la première étape de la démarche de projet.

2.1.3. Le contenu des séquences

2.1.3.1. Étude des cartes postales

Avant de rentrer dans le vif du sujet (la correspondance), le fait de recevoir des cartes postales de différents pays nous a permis de travailler sur des supports authentiques et m'a donné de la « matière » à enseigner. Voici les cartes que les élèves ont reçues par ordre chronologique (cf. annexe 1) :

1/ KwaZulu-Natal, Afrique du Sud, des oiseaux

2/ Parc national Kruger, Afrique du Sud

3/ Kenilworth, Angleterre, le château de Kenilworth et le jardin Elizabethan

4/ Australie, des kangourous et autres animaux

5/ Galway, Irlande, pubs et rues de la ville

J'ai exploité chaque carte postale selon une séquence que j'ai préparée (cf. annexe 2).

Dans un premier temps, j'ai présenté la carte aux élèves, puis je leur ai demandé d'où celle-ci pouvait provenir. Une fois que les élèves ont trouvé l'information, nous avons situé le pays en question sur le globe terrestre et le planisphère.

En découlait une recherche sur le pays tels que le drapeau, sa superficie, le nombre d'habitants, la capitale, les langues qui y sont parlées et quelques éléments culturels représentatifs.

En guise d'institutionnalisation, j'ai présenté un diaporama qui résumait ces informations (cf. annexe 3). Les élèves ont été très curieux lors de l'étude de ces cartes postales et cela a enrichi nos échanges.

Après ces différentes étapes, nous sommes passés à la lecture et l'étude du petit texte en anglais au verso de la carte postale. Cela nous a permis d'étudier les formulations caractérisées par la correspondance, celles des fêtes puisque les cartes ont été envoyées en fin d'année, le lexique des animaux, mais également les prénoms d'origine étrangère tels que Freya, Erin, Conor, Aoife etc.

Pour conclure sur cette situation déclenchante, la réception et l'étude des cartes ont permis de mettre en lumière leur point commun qui est la langue anglaise ; d'ouvrir les élèves à d'autres cultures et de construire une première représentation des pays étudiés. Mais surtout, cela leur a permis de vouloir répondre à leurs expéditeurs. En effet, lors de la réception de la carte d'Angleterre, N. a demandé si on pouvait leur répondre, et tout le groupe classe a renchéri.

C'est alors que j'ai demandé si cela les intéresserait de correspondre avec des élèves de leur âge qui parlent anglais. Les élèves étaient enchantés de cette proposition et je leur ai dit que j'allais essayer de trouver une école avec qui ils pourraient échanger. À ce stade, j'avais déjà eu l'accord de principe pour concrétiser le projet avec l'école en Angleterre.

C'est ainsi qu'après quelques jours « de recherche », je leur ai annoncé que j'avais trouvé une école en Angleterre, l'école Clinton à Kenilworth, et nous avons pu mettre en place notre projet d'échanges.

2.1.3.2. Apport de connaissances en amont du projet

Pour bien préparer ce projet, un travail en amont important a été fait en classe tout au long de l'année scolaire. J'ai construit les séquences en lien avec le projet de façon à préparer les élèves à communiquer au mieux avec les élèves anglais et de répondre à leurs besoins. Différents thèmes pouvaient être abordés, tous répondant aux directives du programme du cycle 2 :

- la présentation de l'école, le système éducatif et ses spécificités (matières, horaires, uniforme)
- une présentation rapide du pays : capitale, langue, drapeau, monnaie

- la présentation de soi : physique, goûts, centre d'intérêts, description de la famille
- les fêtes nationales et traditionnelles, les coutumes locales
- la nourriture et les heures de repas : échange de quelques recettes typiques
- les loisirs et les sports ...

C'est la raison pour laquelle j'ai préparé mes séances en anticipant au maximum le vocabulaire et les structures syntaxiques dont mes élèves allaient avoir besoin. Voici les thèmes abordés :

Thèmes	Albums	Chansons / comp- tines	Jeux / Autre
Se présenter	<i>This is Lulu</i> , C. Reid	The Hello Song	Pair work
Le corps	<i>From Head to Toe</i> , E. Carle	Head, Shoulders, Knees and Toes	Simon Says
Les couleurs et les animaux	<i>Brown Bear, Brown Bear, What do you see?</i> <i>The Artist Who Painted a Blue Horse</i> , E. Carle <i>Ten Tiny Tadpoles</i> , D. Tarbett	The Yellow Song	Snap dragon Flashcards
La famille	<i>This is Lulu</i> , C. Reid		Les 7 familles
La météo		Rain, Rain, Go Away	Rituels
Les nombres	<i>One To Ten and Back Again</i> , N. Sharratt	One, Two, Buckle My Shoe	Rituels, Snap dragon
L'école et les fournitures scolaires	<i>Back to School Tortoise</i> , L. M. George		Flashcards
Les sentiments	<i>How Do You Feel?</i> A. Browne		Flashcards
Les fêtes et coutumes	<i>Meg and Mog</i> , H. Nicoll	We wish you a merry Christmas, Rudolph the reindeer	Halloween, Noël, Nouvel an, St Valentin, St Patrick's Day et Pâques
Se décrire, les vêtements*	<i>Lulu's Clothes</i> , C. Reid	My clothes	Shopping List, Snap Dragon, Guess Who?

*(cf. fiche de préparation en annexe 4)

2.2. Les formes de la correspondance

Il est nécessaire de réfléchir au format que peut prendre la correspondance et aux moyens de la mettre en place. La correspondance scolaire peut en effet prendre diverses formes :

- correspondance écrite (lettres individuelles, affiche collective, cartes postales, mails, poèmes, petits cadeaux échangés...)
- correspondance orale (enregistrements sonores et messages vidéo)
- correspondance visuelle et sonore (vidéos, visio-conférences, Skype)
- correspondance différée ou synchrone (chat)

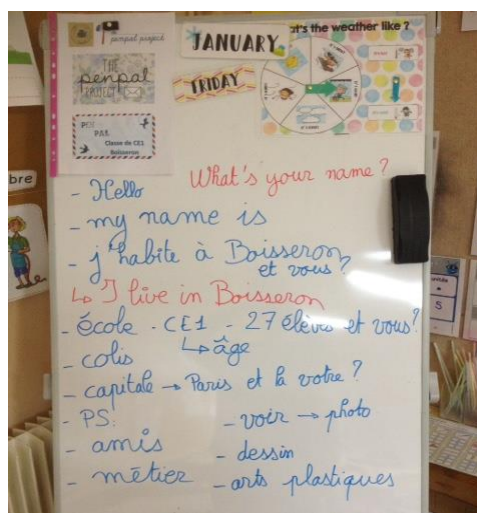
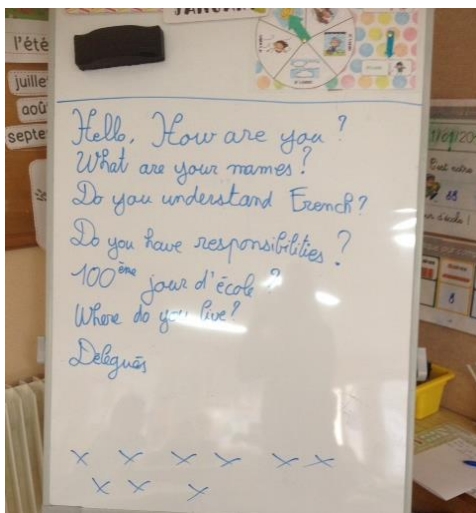
La diversité des supports est motivante pour les élèves. Par ailleurs, le B.O. stipule qu'en LVE, utiliser des supports écrits ou multimédia, papiers ou numériques développe le goût des échanges.

2.2.1. Affiche collective et enregistrement vidéo de cette affiche par quelques élèves

La première forme choisie a été l'affiche collective afin de pouvoir l'offrir à l'autre classe. Afin que les élèves soient acteurs de la réalisation du projet, je leur ai proposé un brainstorming pour savoir comment nous allions matérialiser ce premier échange et son contenu. Cette technique orale a permis de mobiliser collectivement les idées des élèves. Chaque élève a pu ainsi contribuer à la réalisation d'une partie de l'affiche s'il le souhaitait. Les thèmes retenus sont les suivants :

- la classe : niveau, nombre d'élèves, âge, responsabilités des élèves, matières, l'emploi du temps
- l'école : son nom, la cour
- la ville et le pays : où elle est située, la capitale

La recherche d'informations par les élèves a été menée à l'oral sur deux séances. Dans un premier temps, je leur ai demandé de noter leurs idées et les mots qu'ils connaissaient déjà sur leur cahier d'Anglais (cf. annexe 5). Puis, nous avons mis leurs idées en commun. Lors cette phase, les élèves ont souvent été amenés à rechercher différentes manières de s'exprimer en anglais (d'où des phrases en anglais et en français comme vous pouvez le constater sur les photos ci-dessous) et leur stratégie a été de me demander les mots en anglais au fur et à mesure que nous notions les idées au tableau (dictée à l'adulte).



Photos du brainstorming

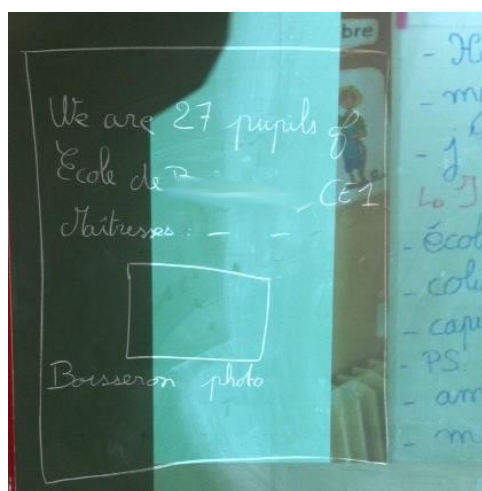


Photo de l'organisation écrite de l'affiche

Le fait de proposer ou non un dictionnaire lors de cette phase de travail est une variable didactique à prendre en compte et c'est spontanément qu'un élève a ramené dès le lendemain de notre première séance de remue-méninges le dictionnaire *Harrap's*. Quelques élèves ont souhaité l'utiliser car nous venions justement d'étudier son utilisation en français. Cependant, ceux-ci se sont retrouvés démunis devant le type d'information contenue dans le dictionnaire bilingue. Il m'a semblé nécessaire de leur expliquer que l'écrit anglais se prononçait différemment de l'écrit français afin qu'ils ne restent pas sur une « mauvaise expérience ».

Nous avons ensuite mis en commun toutes ces idées afin de rendre le tout cohérent et de mettre en page la lettre collective. Cela a permis également d'apprendre à rédiger un courrier en anglais et de faire un parallèle avec l'album épistolaire *Cher Bill* d'A. Pichard (Gallimard Jeunesse) que nous étudions en lecture-compréhension.

Une fois que nous étions tous d'accord sur le contenu de l'affiche, pendant que je recopiais la lettre sur un grand format, les élèves se sont occupés de l'illustration. Ils ont choisi eux-mêmes les documents ainsi que les photos qu'ils souhaitaient joindre (après autorisation écrite parentale). Il s'agissait

de la photo de classe, d'une photo de l'école et de la cour, du menu de la cantine du mois de janvier, de l'emploi du temps de la classe, de la fusée des métiers ainsi que de deux magazines *Les petits reporters* écrits par les élèves qui sont au TAP. (cf. annexe 6)

La lettre a été relue puis signée par chaque élève. Une fois l'affiche terminée, j'ai demandé à des élèves volontaires s'ils souhaitaient lire une phrase de l'affiche à voix haute afin que je puisse les filmer et joindre ces enregistrements vidéo à l'envoi effectif du 10 février. (cf. annexe vidéo)

Pour ce faire, j'ai relu dans un premier temps les phrases de l'affiche, puis le groupe-classe a répété et après plusieurs entraînements, les élèves volontaires ont été filmés.

Afin de garder une trace écrite de notre travail, les élèves ont collé la photo de l'affiche ainsi que le script dans leur cahier d'anglais (cf. annexe 7 avec le verbatim).

Les élèves ont reçu une réponse de notre école partenaire le 13 avril sous forme d'affiche collective avec un texte en anglais, une grande affiche avec des photos de leur école, leur emploi du temps et des autoportraits sous forme de dessins (cf. annexe 8). Il n'y a pas eu d'échanges vidéo de leur part pour des raisons de protections de données personnelles des élèves.

Les élèves de CE1 étaient très heureux et excités d'avoir reçu une réponse. Le projet s'est réellement concrétisé à ce moment-là pour certains qui étaient toujours un peu réfractaires.

J'ai donc lu le texte de l'affiche collective. À la question « qu'avez-vous compris ? », les élèves ont su déchiffrer les mots suivants :

« Hello, school, year, 8 years old, 7 classes, love French, names, uniform, white shirt, blue jumpers, yellow, Monday, Wednesday, Thursday and Friday, England, castle, letter, from ».

Tout ce lexique est un réinvestissement des séquences que nous avons vues en amont. En notant au tableau les mots qu'ils connaissaient, les élèves ont été agréablement surpris de se rendre compte qu'ils arrivaient à comprendre une partie de la lettre, « même au CE1 ».

J'ai ensuite relu la lettre en traduisant au fur et à mesure en français.

2.2.2. Enregistrement audio

Le second échange s'est effectué sous forme d'enregistrement audio (cf. annexe audio). Les élèves devaient se décrire physiquement et au niveau vestimentaire tels qu'ils sont sur leur photographie d'identité dans le but que les élèves anglais puissent deviner et faire correspondre la description aux photos jointes. Cette idée est inspirée du jeu « qui est-ce ? ».

Pour ce faire, j'ai orienté ma séquence de description physique afin que les élèves puissent acquérir du vocabulaire sur le thème des vêtements et des couleurs, et qu'ils puissent aussi se décrire par rapport à leur photo d'identité.

Pendant ces enregistrements individuels, j'ai réparti le reste des élèves par ateliers : jeux « qui est-ce ? », « shopping list », « snap dragon » et réalisation de leur autoportrait pour envoyer à leurs correspondants (cf. annexe 9).

2.3. La place du professeur des écoles

Tout au long de ce projet, je voulais que la classe prenne conscience que l'enseignant n'est pas le seul à pouvoir apporter des connaissances. Je souhaitais que les élèves me considèrent comme un guide qui laisse à ses élèves une certaine liberté et autonomie dans leur travail. Pour cela, j'ai veillé à ne pas donner des réponses trop binaires (oui/non) et lorsque les élèves faisaient des propositions, j'ai servi de médiateur et les ai incités à débattre pour trouver quelle serait la meilleure façon de procéder afin que tous puissent prendre la parole mais aussi s'écouter les uns les autres.

Cela a très bien fonctionné pour certains élèves, bien que d'autres soient plutôt restés en retrait.

Même si je devais leur apporter le lexique et les structures de phrase en anglais, leurs connaissances linguistiques étant assez limitées, j'ai apprécié le fait de me placer et d'être perçue par les élèves comme une personne ressource, et m'éloigner un peu du modèle transmissif. Ces postures privilégiant davantage l'accompagnement et le lâcher-prise que le contrôle font référence aux propos de D. Bucheton dans la ressource éducol *Les postures enseignantes* (2016, p. 2) qui précise que « cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. »

Dans de telles situations, le but recherché est que l'élève devienne acteur de ses apprentissages.

2.4. La trace écrite du projet

En plus des quelques traces écrites que les élèves ont collées dans leur cahier d'anglais, il m'a paru intéressant de créer un blog concernant notre projet d'échange à distance avec des élèves anglais sur l'Environnement Numérique de Travail (ENT). Cela me permet d'échanger et de partager avec les parents les productions de leurs enfants (cf. annexe 10)

En effet, cet espace représente une mémoire du travail de l'élève. Cela fait partie d'une démarche pédagogique globale de la réussite de l'élève, pour créer du sens entre les disciplines et les savoirs. Les articles sur l'ENT sont un support concret et affectif qui va permettre de contextualiser les apprentissages. Lorsque l'enfant montre le projet à ses parents, cela suscite le dialogue, structure ses pensées et l'oblige à prendre un certain recul par rapport au projet. Il se sent ainsi reconnu pour le

travail fourni et cela le motive d'autant plus. Ainsi, ce blog est en quelque sorte la vitrine de notre projet dans une continuité école-maison, un espace fédérateur.

Je vais maintenant présenter la partie recherche du projet, avec dans un premier temps le recueil des données puis leur analyse et les résultats qui découlent de la mise en place de la correspondance.

III. Recueil des données

Il existe trois grandes méthodes pour recueillir des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits : l'entretien et l'observation qui sont des méthodes individuelles et collectives et le questionnaire qui est une méthode collective.

Mes recherches ont principalement été mises en place dans la classe dans laquelle j'enseigne depuis septembre 2017. Je suis seule en charge de l'enseignement de la langue. Étant professeur stagiaire à mi-temps, j'ai dû concentrer les cours d'anglais en fin de semaine : le mercredi une semaine sur deux, le jeudi et le vendredi. L'école est située dans un milieu rural, le contact avec les parents y est facilité par la taille du village et de l'école.

J'ai également pu faire bénéficier la classe de double niveau CE1/CE2 juxtaposée à la mienne de ce projet de correspondance mais je n'ai pas pu observer les élèves directement. Ils ont pu échanger avec une classe de tranche d'âge supérieure à la mienne.

Ma recherche s'est appuyée sur une démarche empirico-inductive. Pour pouvoir valider ou réfuter les hypothèses que j'ai émises, j'ai mis en place des investigations sur le terrain afin de recueillir des données. Le recueil de ces données se compose de la façon suivante : le recueil des conceptions initiales des élèves (une enquête et un quizz), l'observation en classe, les enregistrements vidéo et audio, un questionnaire auprès d'enseignants et enfin un entretien avec le professeur de la classe CE1/CE2.

3.1. Recueil des conceptions initiales : enquête après des élèves et quizz culturel en amont du projet

Dans un premier temps, j'ai souhaité connaître les représentations des élèves avant de mettre en place le projet. Pour cela, j'ai demandé aux deux classes participantes de répondre à un questionnaire le 27 décembre 2017 dans le but de savoir ce que pensent les élèves de l'anglais à l'école, d'avoir leur sentiment de compétence langagière, et de faire un point sur leur ouverture culturelle aux pays anglophones (cf. annexe 11). J'ai préféré l'utilisation de questions de type fermées (oui/non) afin que les réponses ne soient pas trop complexes pour les élèves et pour une analyse des données facilitée. Les questionnaires ont été remis en main propre. 52 élèves ont participé dont 30 filles et 22 garçons.

3.2. L'observation sur le terrain : grilles d'observation des élèves et enregistrements audio

Je me suis questionnée sur la manière d'observer le comportement des élèves qui est intersubjectif et ne répond pas toujours à la rationalité. J'ai donc essayé de prendre en compte l'action individuelle

(l'élève) et l'action collective (le groupe-classe). Pour ce faire, j'ai créé et utilisé plusieurs outils en me basant sur les définitions des compétences, connaissances et capacité que nous avons énoncées dans le paragraphe 1.1.2 et je me suis inspirée du document des programmes *L'évaluation du socle commun en LVE cycle 2*. Les outils sont les suivants :

- une grille de participation orale pour évaluer si le projet a une influence sur la quantité de leur participation (prise de parole, doigt levé, nombre de mots utilisés en anglais) (cf. annexe 12)

- une grille d'observation du comportement des élèves. J'ai créé cette grille à partir de critères basés sur l'attitude de l'élève en classe qui va devoir faire appel à ses compétences générales et principalement en termes de savoir-être (attitudes, motivation, valeurs, traits de personnalité) et de savoir-faire (capacités). Pour cela, j'ai observé leur comportement ainsi que les outils et les stratégies que les élèves ont utilisés pour répondre à leurs correspondants. (Cf. annexe 13)

- j'ai complété ces deux outils par une grille d'évaluation qui regroupe les quatre compétences à communiquer langagièrement du programme (comprendre l'oral ; s'exprimer oralement en continu ; prendre part à une conversation et découvrir quelques aspects culturels) que j'ai remplie par période. (Cf. annexe 14). En effet, je souhaitais observer à quels niveaux les apprentissages allaient se situer. Cela me permettait également d'évaluer positivement tout au long du projet en cochant les compétences développées au niveau de l'écrit, de l'oral, de la réception, de la production.

Enfin, parce que les grilles d'observation ne prenaient pas en compte tout ce qui se passait en classe, j'ai noté et recueilli « le vécu » : les remarques des élèves, leurs réactions, les comportements verbaux et non verbaux (cf. annexe 15).

En plus de ces observations sur le terrain, j'ai également filmé et enregistré quelques productions orales des élèves dans le cadre du projet.

D'une part, j'ai filmé dix élèves qui ont lu chacun une des phrases de l'affiche collective. Ces enregistrements vidéo capturent deux flux de données : audio et vidéo en temps réel ce qui m'a permis de saisir des détails de comportements verbaux et non verbaux des élèves, même si c'est dans le cadre d'une production finale à destination des correspondants.

D'autre part, j'ai enregistré des messages audio dans le cadre du jeu de description physique « qui est-ce ? » que nous avons envoyé aux correspondants.

L'utilisation de l'audio en classe a permis aux élèves d'écouter activement leur propre enregistrement et de se rendre compte de la qualité de leur prononciation orale dans le but de s'améliorer. Cela m'a

permis également de connaître les forces et faiblesses de chacun. De plus, le fait de diffuser ces enregistrements à leur correspondant a amené énormément de motivation.

3.3. Auprès des professeurs des écoles : enquête et entretien semi-directif

Afin de pouvoir confronter ma problématique, mes hypothèses et les résultats de cette recherche, il m'a semblé nécessaire de connaître le regard de la profession sur cette approche. En effet, lors de mes recherches pour la mise en place de la correspondance, j'ai été étonnée par le peu de professeurs qui s'étaient lancés dans ce type de projet.

Pourtant, la pratique éducative de la correspondance entre classes se base sur les idées de la « Pédagogie Freinet » qui a cherché à relier les apprentissages scolaires aux besoins réels des enfants. Pour quelles raisons les enseignants ne se lancent-ils pas dans ce type de projet ? Et qu'en retiennent ceux qui ont choisi de le faire ?

C'est pourquoi j'ai établi un questionnaire permettant de percevoir leurs objectifs et motivation pour enseigner la langue étrangère en cycle 2 en recourant à un projet d'échange à distance (cf. annexe 16). J'ai opté pour des questions ouvertes afin que les personnes concernées puissent s'exprimer librement. Ce questionnaire a été envoyé par courrier électronique aux professeurs de l'école où j'enseigne et via le site de sondage en ligne SurveyMonkey. Dix-huit personnes ont bien voulu y participer.

J'ai également comparé mes observations à celles du professeur de Boisseron qui a mené ce projet de correspondance avec sa classe de double niveau. L'entretien semi-directif que j'ai mené se caractérise par le fait qu'il laisse à la personne interviewée un espace assez large pour donner son point de vue et peut répondre en toute liberté et donner davantage d'informations sur le sujet. (cf. annexe 17)

3.4. Recueil d'expérience auprès des élèves sous forme de débat

Enfin, afin de mesurer l'impact et les effets de ce projet auprès des élèves, j'ai mené une discussion réflexive sous forme de débat collectif oral afin de recueillir leurs expériences. Pour que ce feedback ait une dimension interactive et soit riche, j'ai posé des questions ouvertes telles que :

« Quels sont vos ressentis par rapport à ce projet de correspondance avec l'Angleterre ? Qu'avez-vous aimé / moins aimé ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela vous a permis d'apprendre ? ... »

J'ai recueilli progressivement les réponses des élèves sur le tableau afin de leur laisser le temps de réfléchir à d'autres remarques et en tant que trace instantanée de bilan. (cf. annexe 18)

Ces réponses me permettront également de réguler mes enseignements.

IV. Résultats

Après avoir décrit les différentes théories puis les différentes étapes de la mise en place de ce projet, nous allons maintenant analyser en quoi la mise en place de cette correspondance a bien permis d'entrer dans les apprentissages, comme mes hypothèses de départ le laissaient supposer.

4.1. Analyse des données de ma recherche

Le traitement des données est effectué de façon quantitative et qualitative.

4.1.1. Les conceptions initiales des élèves

Le dépouillement de ce questionnaire sur tableur Excel (cf. annexe 19) révèle que 44 % des élèves ont une personne de leur entourage qui « parle anglais », ce qui signifie que les élèves sont habitués à entendre parler (de) cette langue. 84 % d'entre eux affirment qu'ils aiment apprendre l'anglais et 82 % pensent qu'il est important de l'apprendre.

Je me suis attachée à comprendre les raisons qui expliqueraient leur motivation pour pouvoir être en lien avec ma problématique. Pour cela, j'ai classé les réponses obtenues en me basant sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) qui stipule qu'il existe deux types de motivation : la motivation intrinsèque qui définit un engagement spontané dans la tâche à des fins personnelles telles que la curiosité, le plaisir et la motivation extrinsèque dont la tâche n'est qu'un moyen de parvenir aux buts de cet apprentissage (récompense, absence de punition).

Enfin, l'absence de motivation que l'on nomme également l'amotivation est accompagnée d'une dévalorisation des tâches, d'un sentiment d'incompétence.

Les arguments positifs des élèves sont ceux qui concernent la communication langagière :

« Si tu rencontres un Anglais ; si on voyage dans un pays où on parle anglais ; parce qu'on pourra parler dans beaucoup de pays » (motivation extrinsèque)

Avec parfois des arguments d'ordre pratique tels que :

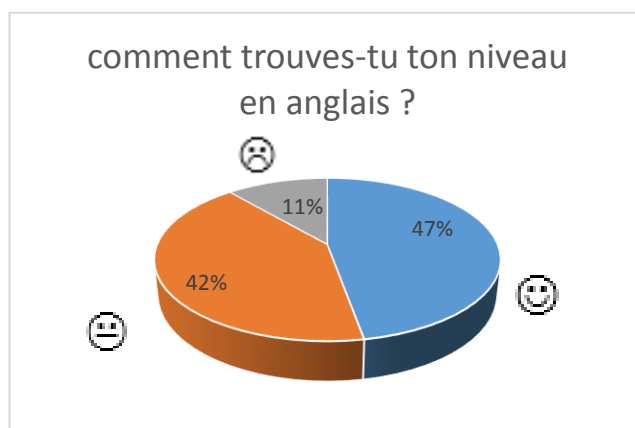
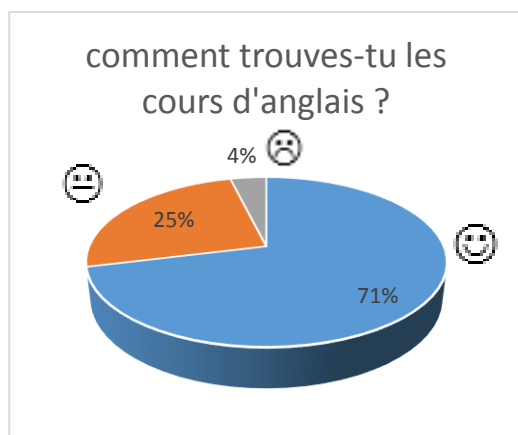
« Pour pouvoir communiquer avec des Anglais si on est malade ; parce que si on va dans un autre pays où on parle anglais, on ne pourra pas comprendre » (motivation extrinsèque)

Quant aux élèves qui n'aiment pas l'anglais et/ou pensent que ce n'est pas une matière importante, les explications données sont les suivantes :

« Parce qu'on y est forcé ; parce que personne ne parle anglais ; parce que je ne suis pas anglais ; parce que ce n'est pas grave » (amotivation)

En ce qui concerne leur appréciation des cours d'anglais, comme nous pouvons le constater dans le schéma 1 ci-dessous, 71% d'entre eux les apprécient réellement (motivation intrinsèque, plaisir d'apprendre) et un quart ne se prononcent pas trop. Je me suis surtout intéressée aux raisons pour lesquelles ils n'aimaient pas apprendre l'anglais qui sont « car je ne comprends pas, ce n'est pas ma langue ; c'est ennuyant ; c'est nul ; c'est dur » (amotivation)

Concernant l'auto-appréciation de leur niveau en anglais (schéma 2), le résultat est plus mitigé puisque 47 % trouvent qu'ils ont un bon niveau, 42 % un niveau moyen et 11 % un niveau bas.



Diagrammes circulaires : appréciation des cours d'anglais (1) et ressenti concernant leur niveau (2)

Si nous analysons leur ressenti, on se rend compte que 50 % des élèves pensent comprendre l'oral en anglais et que 41 % sauraient s'exprimer à l'oral en anglais.

Cependant, lorsque l'on passe à une question beaucoup plus concrète qui permet aux élèves de se projeter en interaction avec une personne « prendre part à une conversation en anglais » et qui se situerait donc en dehors du contexte scolaire, 38 % ne se considèrent pas capables.

Pour la compréhension de l'écrit en anglais, les résultats sont équilibrés (38 % se sentent à l'aise, 31 % de niveau moyen et 31 % pas du tout capables d'écrire en anglais).

Enfin, en ce qui concerne la production de l'écrit en anglais, plus de la moitié des élèves interrogés (73 %) se considèrent capables de copier des mots en anglais mais seulement 29 % s'avancent à répondre positivement au fait d'écrire un courrier. Cela coule de source puisque les élèves de cycle 2 ne sont pas encore entrés dans l'apprentissage de l'écrit en langue vivante.

Le schéma 3 ci-dessous répartit les représentations des élèves par compétences. Celles-ci sont plutôt positives. Même si ces valeurs sont objectives puisqu'il s'agit du ressenti des élèves, cela me permet d'appréhender l'état d'esprit dans lequel ils se trouvent. Cela signifie qu'ils ont une bonne image d'eux-mêmes et une certaine confiance, ce qui sera bénéfique pour la mise en place du projet.

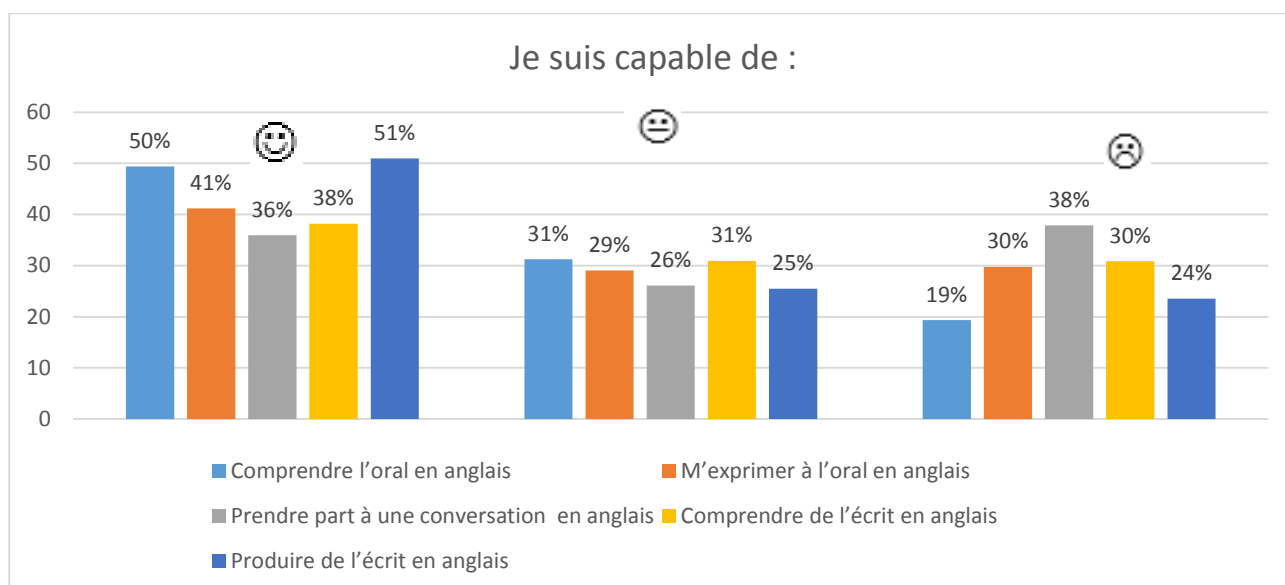


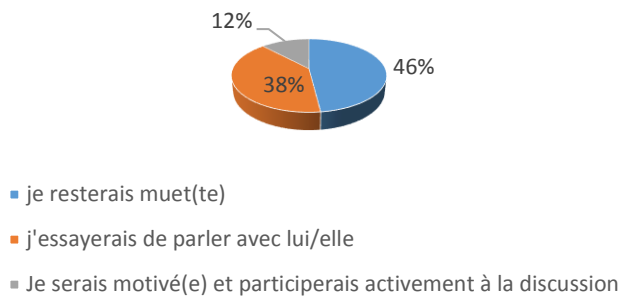
Schéma 3 : Diagramme en bâtons : répartition du ressenti des élèves par compétences

La seconde partie du questionnaire projette les élèves dans un éventuel échange avec des élèves qui parlent anglais. Je souhaitais en effet savoir quelles seraient leurs motivations si je leur annonçais « frontalement » que nous allions échanger avec une autre classe en anglais.

Les résultats du schéma 4 m'ont permis de constater que 71 % des élèves n'ont jamais communiqué avec des anglophones et que s'ils en avaient l'occasion, presque la moitié d'entre eux resteraient muets.

À la question « que penses-tu d'un projet d'échange ? » (schéma 5), les avis sont tranchés : 40 % d'entre eux se disent favorables mais 40% également ne sont pas du tout favorables à une telle proposition car selon leurs commentaires, ils ne savent pas parler anglais ou ne s'en sentent pas capables ; ils trouvent que cela serait trop difficile, qu'ils ne comprendraient pas et sur le plan psychologique, le regard de l'autre et le jugement sont présents avec les remarques « parce que je suis timide » et « parce que le correspondant ne sera pas content de mon anglais ». D'où l'importance du fait que l'envie de correspondre émerge de leur part, pour que cela ne soit pas ressentie comme une tâche imposée par l'enseignant.

Comment réagirais-tu si tu avais l'occasion de communiquer avec un anglophone ?



Que penserais-tu d'un projet d'échange avec des élèves anglophones ?

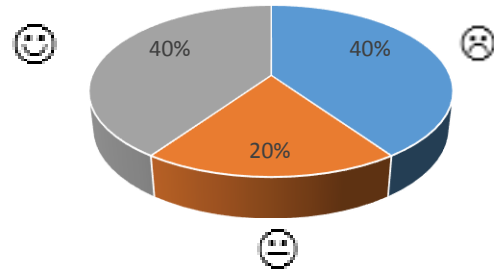


Schéma 4 et 5 : Diagrammes circulaires : réactions a priori des élèves en contact avec des anglophones

Enfin, et pour terminer sur l'analyse de ce recueil de données, dans l'éventuelle mise en place du projet, les élèves pensent que cela leur permettrait d'apprendre à parler anglais (18 %), lire en anglais (18 %), d'écrire en anglais (18 %), de s'améliorer en français (14 %) et d'apprendre des informations sur un autre pays (14 %). Selon eux, ce projet développerait donc plusieurs compétences.

Toutefois, cette analyse n'est basée que sur les conceptions et les ressentis des élèves. J'ai donc complété cette étude par un quizz culturel (cf. annexe 20) à destination de mes élèves (26 élèves car il y avait un absent) en tant qu'évaluation diagnostique le 10 janvier 2018. La correction de ce quizz sous forme de jeu a permis par la suite de réorienter les présupposés des élèves et de rétablir ou d'apporter des connaissances culturelles.

Le quizz, composé de 13 questions, m'a permis de constater que les élèves sont plutôt à l'aise concernant la culture anglaise (sauf pour le drapeau Anglais car aucun élève n'a entouré le drapeau correspondant), mais un peu moins à l'aise avec la culture américaine ou néo-zélandaise ou la couleur des taxis selon les pays (Angleterre ou Etats-Unis) (cf. annexe 21).

Le graphique ci-dessous (schéma 6) représente le taux de réponses correctes aux questions posées.

Quizz culturel : taux de réponses correctes en %

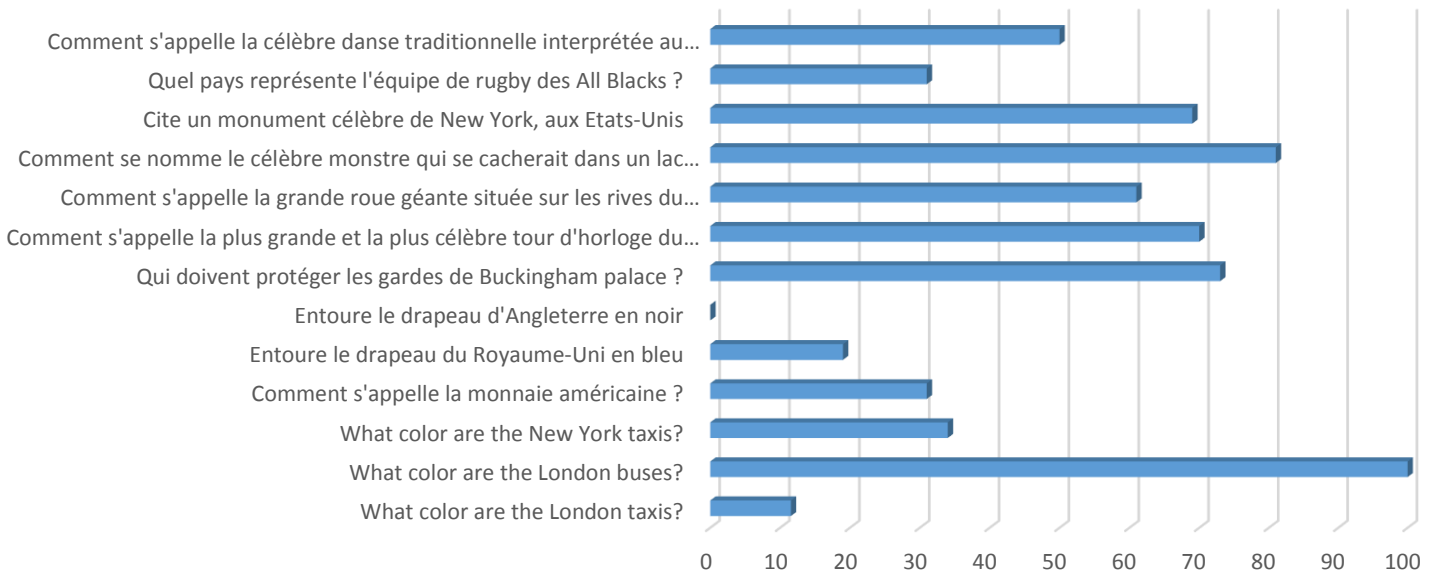


Schéma 6 : Graphique à barres : taux de réponses correctes au quizz

Selon F. Abdel-Fattah dans sa thèse *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie* (2006, p. 169) « les apprenants d'une langue étrangère n'abordent pas leur nouveau domaine d'études exempts de toutes représentations ». Je suis ainsi partie de ce que connaissent les élèves pour les amener à se dépasser et à aller plus loin à travers le projet.

4.1.2. Le ressenti de quelques enseignants

Malgré l'hypothétique contribution positive d'un tel échange je me suis interrogée quant aux raisons pour lesquelles peu d'enseignants se lançaient. J. Proulx dans son ouvrage *Apprentissage par projet* de 2004 pense qu'il y a trois raisons principales à ce manque d'enthousiasme :

- Une crainte de désillusion, entre le temps de mettre en place ce nouveau mode d'intervention pédagogique dans des conditions matérielles qui peuvent être limitées et le temps réellement accordé pour ce projet ;
- Une adhésion partielle à certains postulats de l'apprentissage par projet, comme la mise en activité de l'élève [...] et le fait que tous les élèves doivent être intéressés par le même projet [...]
- Une résistance face à la nécessité de changer les pratiques traditionnelles [...] L'élève devient responsable de son projet puisque c'est lui qui construit son savoir. L'enseignant est donc censé le laisser agir seul, en le soutenant. Mais ce n'est pas évident à faire, puisque les enseignants doivent pouvoir apporter leur soutien à tous les groupes à la fois, quelle que soit leur avancée dans le projet.

J'ai donc essayé de corroborer ces informations avec les résultats de l'enquête menée. (cf. annexe 22). Les réponses au questionnaire confirment que peu d'enseignants se lancent dans cette approche. En effet, comme nous pouvons le visualiser sur le schéma 7 ci-dessous, sur les dix-huit enseignants qui ont répondu, seulement trois se sont lancés dans ce type de projet.

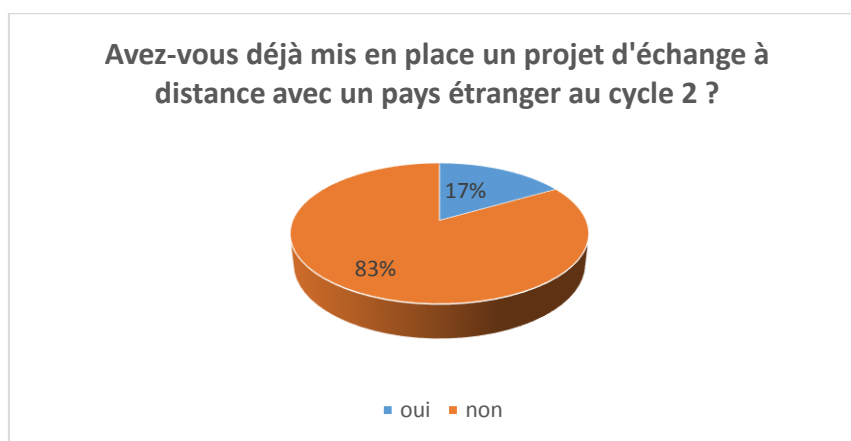


Schéma 7 : Diagramme circulaire : taux de mise en place d'un PeaD en cycle 2

Les raisons principales évoquées par les enseignants concernent leur situation : « Première année donc difficile ; je suis remplaçante ; car pas d'opportunité ».

Mais également « La crainte de se lancer dans le travail en mode projet et de ne pas réussir à tenir les engagements (envers les élèves et partenaires éventuels). La crainte aussi de ne pas avoir personnellement un niveau de langue suffisant pour élaborer un travail pertinent. »

A contrario, les convictions évoquées par les professeurs qui ont mis en place un projet étaient « que le projet allait plaire aux élèves ».

Mais des doutes subsistaient « comment le rendre vivant, quoi se dire, l'autre classe va-t-elle nous répondre ou abandonner en cours de route ? » et « le temps ».

Les difficultés rencontrées ont été principalement « Trop de temps d'écart entre l'envoi des lettres et la réponse, il faut s'accorder avec l'autre classe. »

Mais à l'issue du projet, 100% des personnes qui l'ont mis en place pensent renouveler l'expérience car « les élèves adorent, c'est stimulant et ça leur permet de s'intéresser à une autre culture ».

Et lors de ma question « Pensez-vous que la mise en place de cette correspondance a permis aux élèves d'entrer dans les apprentissages d'une langue vivante au cycle 2 ? » les enseignants ont répondu :

« Projet motivant qui donne envie aux élèves d'écrire. Même ceux qui n'aiment pas écrire s'en sont donnés à cœur joie »

« Résultat positif. Le bain de langue a été total et l'expression orale bien meilleure »

L'échantillon étant petit, on ne peut pas aboutir à des conclusions généralisées ; ce recueil d'informations et de données va me permettre du moins de comparer avec mon expérience personnelle et la portée de ce projet.

4.2. Portée de ce projet

Nous avons d'ores et déjà pu constater en amont de la mise en place du projet que les élèves ont eu peu d'occasion de communiquer avec un anglophone, qu'ils oscillent entre « rester muet » ou « essayer de parler avec lui/elle », et que certains ont une franche envie de participer à un projet d'échange tandis que d'autres y sont réfractaires pour les raisons que nous avons évoquées auparavant.

Pourtant, toujours d'après le résultat de l'enquête auprès des élèves et les différentes théories, cette correspondance leur permettrait d'apprendre dans de nombreuses matières.

C'est ce que nous allons analyser grâce aux données que j'ai pu collecter tout au long du projet. Afin de comparer mes observations aux attendus du programme, je me suis basée sur les compétences décrites dans le bulletin officiel concernant les langues vivantes.

4.2.1. Une approche culturelle

La réception des cartes postales a permis d'ouvrir les élèves à d'autres cultures (Afrique du Sud, Angleterre, Irlande et Australie), de découvrir quelques aspects culturels de la langue et de les éloigner des idées erronées qu'ils pouvaient avoir tel que le Sud de l'Afrique est représenté par « de la paille et des igloos » d'après certains de mes élèves de CE1.

Cela a également permis d'étudier la situation géographique de ces pays, les paysages, quelques villes dont les capitales, ainsi que leur environnement culturel à travers les drapeaux, les monnaies, certaines fêtes et coutumes, l'alimentation, la découverte de monuments et personnages et les animaux.



Drapeau de l'Afrique du Sud dessiné par N. au tableau

Certaines remarques d'élèves lors de l'étude de ces cartes ont prouvé qu'ils se sont intéressés. N. par exemple a mentionné la reine d'Angleterre Elizabeth et ses gardes, ainsi que de la population aborigène en Australie.

Le projet a permis de couvrir une grande partie des trois thématiques culturelles des programmes scolaires (l'enfant, la classe et l'univers enfantin). En effet, les élèves ont pu travailler le lexique et la culture en contexte avec des documents authentiques (cartes postales et courriers échangés). Ils y ont trouvé des centres d'intérêts et partagé leurs goûts avec des élèves anglais de leur âge.

Le tableau suivant reprend ces thématiques et permet de voir à quel moment et grâce à quel support ces thèmes ont été abordés. Je ne prends pas en compte les rituels, ni les albums que nous avons étudiés en classe car je souhaite rester dans le strict cadre du projet.

<i>L'enfant</i>	support	<i>La classe</i>	support	<i>L'univers enfantin</i>	support
<i>Soi, le corps, les vêtements</i>	Affiche, enregistrement audio « qui est-ce ? », dessins	<i>Les nombres</i>	Affiche collective	<i>L'environnement immédiat</i>	Affiche collective et photographies
<i>L'organisation de la journée</i>	Emploi du temps, affiche collective	<i>Les activités scolaires</i>	Emploi du temps, affiche collective	<i>La vie quotidienne, les lieux publics</i>	Affiche collective, cartes postales
<i>Les habitudes de l'enfant</i>	Affiche collective	<i>Le sport</i>	Affiche, emploi du temps et photos	<i>L'environnement géographique</i>	Cartes postales, affiche collective
<i>Les grandes périodes annuelles</i>	Cartes postales, affiche			<i>Les animaux</i>	Cartes postales, dessins
<i>Sensations, goûts et sentiments</i>	Affiche collective			<i>Villes, campagnes et paysages typiques</i>	Cartes postales
<i>Éléments de description physique</i>	enregistrement audio « qui est-ce ? »			<i>Les drapeaux et monnaies</i>	Cartes postales
				<i>Les fêtes et coutumes</i>	Cartes postales

Tableau : thèmes abordés tout au long du projet

4.2.2. Activités langagières en anglais

Les différentes activités qui ont découlé du projet ont permis également de développer quelques compétences décrites dans le programme.

Compréhension de l'oral :

Connaissances et compétences associées*	Situations, activités, ressources pour l'élève dans le cadre du projet d'échanges
<p><i>Comprendre les consignes de classe.</i></p> <p><i>Utiliser quelques mots familiers et expressions très courantes.</i></p> <p><i>Suivre le fil d'une histoire très courte.</i></p> <p><i>Suivre des instructions courtes et simples.</i></p>	<p>Activités d'exposition à la langue tout au long du projet, en utilisant des supports authentiques et technologiques (vidéo, audio, site internet de l'école Clinton, ENT).</p> <p>Petit à petit, les élèves ont réussi à déchiffrer quelques mots des courriers que je lisais et s'en rendaient compte par eux-mêmes (from, Happy New Year, Merry Christmas, school, jour de la semaine, etc...). Le sens général des cartes postales et quelques phrases de la lettre ont été compris par certains élèves.</p>

S'exprimer oralement en continu :

Connaissances et compétences associées*	Situations, activités, ressources pour l'élève dans le cadre du projet
<p><i>Reproduire un modèle oral.</i></p> <p><i>Utiliser des expressions courtes ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire.</i></p>	<p>Lors de l'enregistrement vidéo de l'affiche commune, les élèves ont tous répété sur mon modèle les phrases que nous avons écrites ensemble.</p> <p>Les enregistrements audio concernant leur description physique ont permis l'utilisation de la langue dans des situations analogues à ce que nous avons étudié en classe. Les élèves ont pu analyser et évaluer leur propre pratique de la langue et celle de leurs camarades à partir de ce support.</p> <p>Cela a également permis l'étude des compétences phonologiques (rythme, intonation, prononciation)</p> <p>En grammaire, les élèves ont utilisé la 1^{ère} personne du singulier au présent simple « I » ainsi que la structure « I've got... »</p>

* selon le programme du SCCC

En ce qui concerne la compétence prendre part à une conversation, les élèves n'ont pas eu l'occasion d'échanger en direct ou à travers une visioconférence. Pour la compréhension et l'expression écrite, celles-ci ne sont pas travaillées en tant que telles avant le cycle 3. Cependant, nous avons dû y recourir pour pouvoir lire les cartes postales et autres documents reçus ainsi que lorsque nous avons visité le site internet de l'école Clinton. Pour contourner cette difficulté, j'ai lu les textes aux élèves et nous avons procédé par dictée à l'adulte concernant l'expression écrite.

Après ma lecture à haute voix, j'ai remarqué que les élèves essayaient de lire les cartes postales (individuellement, à voix basse et de leur propre initiative) et lors de la lecture de l'affiche collective par les quelques élèves volontaires, ces derniers se sont appuyés sur les mots écrits en tant que support visuel.

En ce qui concerne **l'analyse des vidéos** (lecture orale des phrases de l'affiche), le comportement non verbal de M., S. et N. qui jouent avec leur t-shirt ainsi que de L. qui garde les mains derrière son dos, montre une timidité et un certain malaise face à la caméra. De même, N. ferme les yeux et ne les ouvre qu'à la fin de la phrase tandis que L. hausse les sourcils en signe de gêne. J. a quelques difficultés en termes de prononciation et retourne à son bureau dès la fin de la phrase.

Certains élèves tels que M. et L. se sont aidés de l'affiche en tant que support pour « lire » la phrase. Cependant, le grand sourire de N. prouve qu'elle y prend plaisir, sourire partagé par A. qui regarde la caméra bien en face même si elle bute sur le mot « responsabilités » qui est difficile à prononcer. Et enfin N. secoue la tête comme affirmer ses propos, parle fort avec une bonne prononciation et intonation.

Pour conclure sur cette analyse, les élèves se sont réellement investis dans cette activité et j'ai été surprise par leur assurance devant les autres élèves de la classe et devant la caméra numérique.

Le fait d'être filmé a permis de motiver les élèves (dont L. qui « déteste l'anglais » et qui pourtant a été parmi les premiers à lever la main) et cela a favorisé le plaisir d'écouter, de répéter et de comprendre le message qu'ils ont transmis à leurs correspondants.

L'analyse des enregistrements individuels audio des descriptions physiques révèle une amélioration du flux et de la connaissance de vocabulaire des élèves par rapport en début d'année. En effet, lorsque j'ai relevé le nombre de prise de paroles lors de l'étude de la carte postale irlandaise en mars, A. avait réussi à faire une phrase complète avec 4 mots. Et pour la description de son portrait, elle est passée à 15 mots, ce qui est une très belle progression. Je tiens à préciser que je n'ai pas fait de relevé

abouti du nombre de mots que les élèves pouvaient employés en début d'année car la plupart d'entre eux ne s'étaient jamais exprimés en anglais auparavant.

Outre le nombre de mots (partie quantitative), c'est surtout la partie qualitative qui est significative. Car, même si les élèves sont encore parfois hésitants dans leur description, que les adjectifs de couleurs ne sont pas forcément bien placés et qu'ils me demandent quelquefois comment on dit [...] en français, cela prouve qu'ils comprennent et qu'ils savent où ils en sont dans leur description. A. s'est même interrompue par elle-même pour placer l'adjectif de couleur avant le nom.

Ces quelques exemples de verbatim permettent d'appuyer l'analyse :

N. : « I'm a girl +++ Brown curly hair +++ brown eyes, a striped black and white T-shirt, +++ a mouth +++ Open mouth »

M. : « I've got (T) a blue t-sh [m-] shirt +++ pink t-shi++++rt +++ long hair[ed] +++ ponytail +++ Brown, brown eyes +++ I'm a girl »

J. : « I've got blond hair, I've got +++ blue Eyes, I've got t-shirt blue [m-] et après c'est ? +++ I'm a boy »

A. : « I have long blond hair +++ green eyes +++ a shirt [m-] grey shirt and bit of red »

Légende :

+++ = pause plus ou moins longue

[m-] = auto interruption

Majuscule = emphase vocalique sur la partie écrite en majuscule

Des compétences phonologiques quant au schéma intonatif des questions ouvertes : intonation descendante sur les Wh questions (« What are your names?, Where do you live?») et intonation montante sur les questions fermées (« Do you understand French? ») ont été développées lors de la rédaction de l'affiche collective et la prononciation des mots lors des enregistrements audio et vidéo.

La grille individuelle d'évaluation des compétences à communiquer langagièrement en anglais m'a aidé à suivre ces évolutions par périodes. On peut remarquer que les compétences s'accumulent et se diversifient par périodes (cf. annexe 14). Les séances ont été denses et enrichissantes pour les élèves. Cela leur a permis de travailler différentes compétences comme la compréhension et l'expression orale, mais aussi quelques mots écrits. Elles ont donné du sens aux apprentissages, qui étaient introduits en contexte.

J'ai également pu observer le développement d'autres compétences, dont celle des stratégies développées par les élèves.

4.2.3. Stratégies utilisées par les élèves

Selon la définition du CECRL (p. 15), « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. »

J'ai pu relever ces stratégies en observant les élèves. Ainsi, pour se souvenir du mot « from » qu'ils ont rencontré plusieurs fois (sur les cartes postales, en réinvestissement lors de la production de l'affiche collective et en réception lors de la réponse des élèves anglais), ils ont pensé à « frog » qui représente notre marionnette pour l'anglais. C'est une association inhabituelle mais efficace pour eux.

Les élèves se sont approprié le projet de façon pragmatique dans le sens où ils se sont projetés dans le futur et ont pris en compte les locuteurs dans un contexte. Ces remarques l'illustrent :

N. : « ça va m'aider à envoyer une carte postale à ma tante qui vit en Angleterre »

L. : « Maîtresse, comment on dit Paris ? et France ? [...] c'est pour savoir si jamais je voyage »

Les élèves ont essayé diverses stratégies pour comprendre les textes, cartes et autres informations. Le plus souvent, surtout au début du projet, les élèves me demandaient de traduire :

« Ça veut dire quoi le texte ? Maîtresse, tu peux nous traduire s'il te plaît ? »

Puis, avec le temps, les élèves se sont dirigés spontanément vers d'autres outils.

N. a ramené par lui-même un dictionnaire anglais/français afin de le présenter à la classe ;

L. a fait remarquer qu'elle « recherche des mots en anglais sur l'ordinateur à la maison » ;

M. a emprunté le livre *j'apprends l'anglais avec rabats* (Usborne) à la médiathèque.

Les élèves ont également découvert des mots transparents, c'est-à-dire des mots qui s'écrivent de la même façon en français et en anglais (classes, France, uniform(e), badge, maths, art, sciences).

Lors de l'enregistrement du jeu audio, les élèves ont utilisé la stratégie d'apprentissage de la planification. Ils se sont demandé ce qu'il fallait faire, dans quel ordre (cheveux, yeux, habits) et quelles étaient les ressources lexicales dont ils disposaient.

Enfin, les élèves ont pris des risques. Ils ont osé réutiliser le langage vu en classe pour parler en anglais malgré les erreurs commises. Même s'ils faisaient des fautes, ils voulaient absolument proposer leurs phrases pour participer à la construction de l'affiche collective et l'enregistrement audio.

Ces phases de réflexivité vont permettre à l'élève de prendre conscience de ses apprentissages, de développer et de s'approprier ces stratégies de compréhension et d'expression qui seront, je l'espère, transférables à d'autres situations.

4.2.4. Croisements entre enseignements

Une de mes hypothèses était que ce projet favoriserait le croisement avec d'autres matières. Et en effet, cela a permis d'inclure différentes disciplines :

Le Français :

En enrichissant l'anglais, cela a également contribué à améliorer la connaissance et l'usage de la langue maternelle grâce aux comparaisons des deux systèmes linguistiques. Les élèves ont pu faire des rapprochements entre « des mots qui se ressemblent » tels que nom/name, école/school, responsabilités/responsibilities, primaire/primary, bleu/blue, gris/gray, projet/project, orchestre/orchestra, camping/camper...

D'autre part, le fait de recevoir des cartes postales et du courrier a permis aux élèves d'approfondir leur connaissance concernant le code épistolaire que nous avons étudié en seconde période avec l'étude de l'album *Cher Bill* et une lecture en réseau de la lettre, mais en anglais cette fois-ci (« France, xxx, from etc.. »)



EMC :

La comparaison des systèmes scolaires anglais et français, des journées-type des écoliers anglais a favorisé la prise de conscience de certaines différences. Les élèves se sont rendu compte que les emplois du temps et les matières enseignées sont différentes, que les élèves anglais portent un uniforme et qu'ils étudient la religion. Cela a donné l'occasion de débattre sur les avantages et les inconvénients de porter un uniforme et sur le sujet de l'égalité.

Géographie :

De nombreux croisements ont été réalisés avec la géographie tels que la comparaison de la France avec les autres pays en termes de superficie et de nombre d'habitants, la situation de chaque pays sur la mappemonde et le globe terrestre, la présence d'une boussole sur les cartes, l'étude succincte des pays dont provenaient les cartes postales, leurs paysages et climats.

Mathématiques :

Le fait que les élèves aient voulu comparer la France aux autres pays a permis de revoir la notion et le sens des signes « supérieur » et « inférieur » ainsi que les mesures de longueur et de superficie. Cela nous a également permis d'appréhender les nombres en millions et milliards.

Arts visuels :

Les élèves ont pu s'exprimer artistiquement lors de la création de l'affiche collective et de leur portrait.

TICE :

Nous avons utilisé les nouvelles technologies dans le cadre de la découverte du site web de l'école Clinton avec les élèves, lors des enregistrements vidéo et audio et lorsque les élèves ont pu montrer le projet à leurs parents sur l'ENT.

Métacognition :

La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. En ce sens, de nombreux croisements ont été faits tout au long du projet.

Lorsque nous avons reçu la carte postale du Sud de l'Afrique, ils ont fait référence au lexique de différents albums que nous avons étudié en classe : *Tibili*, de M. Léonard et *La robe de Noël* de S. Ichikawa avec « arbre décharné », « savane » et « mangue ».

Les élèves ont fait de nombreuses autres correspondances, que ce soit avec le drapeau britannique (vu lors du quizz), le climat pluvieux et la chanson « Rain, Rain go Away » ou « Castle comme le château de la carte postale ! » lors de la réception du courrier.

Et, de façon assez anecdotique, lors de cette remarque que j'ai faite pendant le cours d'orthographe car les élèves étaient dissipés « mettez votre costume d'élève pour vous concentrer et travailler s'il vous plaît », N. a répondu « comme en Angleterre Maître ! Les élèves ont un costume eux aussi ! », notion qui a été reprise lorsqu'ils ont reçu les dessins de certains élèves anglais en uniforme.

J'ai par ailleurs eu ce retour de la part de la titulaire de la classe : « Les élèves ont parlé du projet de correspondance en rapport avec le spectacle de danse de Chotto Desh (danseur de la compagnie Akram Khan originaire du Bangladesh et vivant en Angleterre), ils ont tout de suite fait le rapport avec le projet de correspondance. »

Ces exemples montrent la capacité qu'ont eue les élèves à réfléchir et à comprendre les raisonnements qu'ils engagent pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Cette métacognition leur permet de prendre confiance en eux.

De ce fait, j'avais émis l'hypothèse selon laquelle la mise en place de ce projet allait permettre d'être un réel levier à la construction des compétences des élèves. Les résultats de cette analyse exposent

que le projet a en effet permis une approche culturelle, un développement des compétences et des stratégies utilisées par les élèves lors des activités langagières en anglais et une approche interdisciplinaire avec des croisements entre les enseignements permettant de donner du sens aux apprentissages.

4.2.5. L'attitude des élèves face aux activités et aux apprentissages

Je partais de l'hypothèse que le projet allait sensibiliser et intéresser les élèves et qu'il serait un outil qui allait leur permettre de construire leur identité, de découvrir un autre environnement, et de renforcer cette notion de sens des apprentissages scolaires.

Mtassin-Ghymer dans son ouvrage *Comment donner sens et saveur aux savoirs ?* (2011) nous rappelle « les principaux rôles de l'école : apprendre à lire, à écrire, à compter.... oui mais... Aussi à comprendre, à se socialiser et à s'ouvrir au monde ».

Une fois que la situation déclenchante a fait germer l'idée de correspondance, les élèves ont été très enthousiastes. Ils se sont réellement investis dans la création de l'affiche commune et ont été forts de propositions. Puis, une fois le courrier posté, les élèves étaient impatients de recevoir la réponse, qui est arrivée le 13 avril. Lorsque j'ai ouvert le colis, les yeux brillaient et les questions ont fusé. Ce courrier a été source de nombreux échanges et remarques entre les élèves :

- W. : « Combien sont-ils dans la classe ? »

J. : « On peut compter le nombre de signatures, comme ce que nous avons fait ! »

C'est ainsi que nous avons compté 19 signatures (en anglais).

Lorsque j'ai lu « We all love doing French » les élèves se sont exclamés « comme nous on adore l'anglais ! », ce à quoi L. a objecté « Ah non, pas moi, c'est nul l'anglais »

Avant que je ne puisse répondre, plusieurs élèves ont réagi à cette remarque :

S. : « Mais c'est important si tu veux faire une sortie en Angleterre ! »

J. : « Tu sais L., il faudra parler anglais même au collège »

Nous pouvons constater, à travers ces échanges, que la langue n'est plus considérée seulement comme une discipline mais également comme un outil de communication.

W. a souhaité comparer les différents niveaux de classe avec la nôtre et S. voulait savoir si les élèves anglais faisaient des matchs de football avec d'autres écoles. Il y a également eu de nombreuses questions concernant la signification des sigles des matières de l'emploi du temps.

Cela montre que les élèves se comparent et se projettent en tant que personnes, et qu'ils se construisent ainsi en tant qu'individu.

Voici d'autres exemples de questions posées :

« Pourquoi ils se regroupent tous sous un hall ? »

« Pourquoi ils terminent aussi tôt ? »

Mais également, de nombreuses remarques :

« Oh la chance ! Ils ont un orchestre de musique ! / Ils vont à la piscine »

« Oh trop de la chance ! Ils font du camping, moi aussi j'aimerais trop ! »

Enfin, il y a eu des commentaires à propos des dessins réalisés par les élèves anglais tels que :

- J. : « il y a des badges sur les dessins »

- M. : « ils sont trop beaux les dessins »

- L. : « on pourra envoyer des dessins nous aussi maîtresse ? »

Cela montre un réel engouement des élèves, enthousiasme qui se retrouve dans la grille d'observation du comportement de certains élèves. J'ai choisi d'analyser l'évolution de L. qui se dit insensible à l'anglais et d'A. qui avait déjà des bases en anglais suite à son long séjour en Angleterre lorsqu'elle était plus jeune. (cf. annexe 13)

On peut constater une réelle progression de L. en termes de savoir-être avec une attention et une participation accrues aux activités proposées.

A. était dès le départ très appliquée et attentive, et on peut observer que le projet a permis de développer ses capacités à revenir sur son travail pour s'améliorer, tel que le fait de replacer par elle-même l'adjectif de couleur avant le nom.

En dehors de la réception du courrier, de nombreux élèves sont venus spontanément me voir tout au long de l'année pour me demander des informations sur des mots ou phrases en anglais tels que :

- A. « je ne sais plus comment on dit « bonjour maîtresse » en anglais »

- L. : « J'essaie de parler en anglais à la maison mais j'y arrive pas »

Moi : « Pourquoi essaies-tu de parler anglais chez toi ? »

« Je sais pas, comme ça »

- L. : « Je suis prête pour la vidéo mais à la maison on ne se souvenait plus comment dire les yeux »

- N. : « Comment on dit manger en anglais ? [...] c'est pour parler à la maison »

Et au retour des vacances d'Avril, C. et E. se sont empressées de venir me voir : « maîtresse, on s'entraîne en anglais pour s'améliorer » et L. de renchérir « pendant les vacances je me suis entraîné à écrire en anglais »

Cela rend compte non seulement de la motivation intrinsèque des élèves et de leur investissement dans le projet, mais également d'un effet que j'avais sous-estimé : cette motivation s'est propagée en

dehors de la classe et plus précisément avec leurs parents et a donné une saveur affective au projet mené en classe. Les nombreux retours des parents qui disaient que leurs enfants étaient « emballés » par le projet et qu'ils en parlaient beaucoup à la maison a confirmé cet enthousiasme.

Enfin, j'ai pu observer un réel changement au niveau de leur comportement. En effet, en début d'année, je devais aller « chercher » certains élèves pour qu'ils s'expriment en anglais et généralement, cela se soldait par un bredouillement ou un refus. Alors que lors des enregistrements descriptifs audio, les élèves étaient tous volontaires et motivés pour s'enregistrer, même les plus effacés et les plus réfractaires qui ont été parmi les premiers à lever leur main.

Tout au long de ce projet, les enfants ont ressenti le besoin de communiquer et de poser des questions. Cette curiosité les a éveillés au monde et a installé des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Je voulais tester si la correspondance et donc l'étude d'un pays étaient motivantes et significatives notamment pour des enfants de CE1, et ces questions, remarques, réactions verbales et non verbales ainsi que leur motivation ont non seulement conforté mon hypothèse, mais de plus, cela a dépassé le cadre de la classe. Intégrer un projet d'échange à distance pour promouvoir l'apprentissage d'une langue étrangère a donné une dimension sociale originale à l'apprentissage en contexte scolaire.

4.3. Limites et perspectives

Si nous avons vu dans la pédagogie et sa mise en place que ce projet est un levier et permet aux élèves d'entrer dans les apprentissages parce qu'elle place les élèves dans une démarche d'action, je me suis confrontée à quelques difficultés lors de sa mise en œuvre.

4.3.1. Le temps

En effet, une des difficultés majeures que je souhaite soulever est le temps. Il est possible qu'il soit trop long par rapport au temps habituellement consacré à une notion. Le fait d'être professeur des écoles stagiaires, que ce soit ma première année d'enseignement, la pression du programme, la lenteur du démarrage du projet et surtout beaucoup de préparation ont été sources de pression.

J'ai dû faire attention également à ne pas tomber dans les dérives du projet dont parlent Bordalle et Ginestet (1993) : à ce que le produit final (les courriers) n'ait pas plus d'importance que les objectifs d'apprentissage (« dérive productiviste ») ; de laisser le temps aux élèves de s'appropriier le projet (« dérive techniciste ») et à bien définir les objectifs d'apprentissage dès le départ afin que le projet ne s'invente pas au fur et à mesure (« dérive spontanéiste »).

4.3.2. Le suivi des élèves

Afin de suivre et évaluer les progrès de mes élèves, j'ai créé des grilles pour observer l'évolution du nombre de mots utilisés en anglais, le temps de réponse, la façon de répondre etc.

Cependant, je n'ai pas pris de notes en début d'année car les élèves n'avaient pas été sensibilisé à l'Anglais en cycle 1, ni au CP.

Si j'ai pu noter quelques observations clés, la prise d'information précise a été presque impossible à réaliser en classe. De même, l'utilisation des grilles n'a pas été systématique. En effet, j'ai eu du mal à utiliser les outils que j'ai créé en temps réel. Les échanges, commentaires, interjections étaient trop nombreux et trop rapides. Il était compliqué de suivre 27 élèves en même temps tout en faisant le cours.

D'autre part, l'évaluation diagnostique à travers le quizz n'était pas des plus opportuns. Je me suis essentiellement basée sur leurs comportements et leurs réactions en classe. Rétrospectivement, les solutions auraient été peut-être d'avoir un observateur en classe ou de filmer les séances mais je ne disposais pas du matériel adéquat.

Si le projet était à refaire, je filmerais une séance en début d'année avant la mise en place du projet avec l'observation du comportement des élèves en attitude passive, et je pourrai la comparer à leur comportement lors d'un échange dans le cadre du projet. Je filmerai également la séance de réception et d'ouverture du courrier.

4.3.3. L'utilisation des TICE

On constate souvent un décalage entre les intentions affichées et le résultat obtenu. J'avais pour intention d'utiliser les nouvelles technologies pour échanger en temps réel tels que Skype. J'ai proposé cette idée au directeur à plusieurs reprises lors de nos échanges de mails mais il n'a jamais donné suite.

De même, nous n'avons pas eu de réponse à notre vidéo sous le même format pour des raisons « d'accords légaux » de leur part.

D'autre part, je regrette aussi le fait que tous les échanges n'aient été qu'avec le « HeadMaster » et que je n'ai jamais eu de contact direct avec l'enseignante de la classe concernée. (cf. annexe 23)

4.3.4. Comparaison et perspectives

Afin de comparer mes observations à celles de ma collègue qui a mené ce projet de correspondance en parallèle avec sa classe de double niveau (CE1/CE2), j'ai mené un entretien semi-directif.

Cet entretien confirme mes hypothèses dans le sens où « ce projet a apporté une indéniable motivation car il s'agit de quelque chose de concret. Le fait d'échanger avec des pairs leur a permis de découvrir

qui ils sont, et de se faire connaître [...] Cela a également permis de donner du sens à l'utilité des notions abordées en classe. »

Cependant, « Les délais de mise en place du projet et la réception des réponses ont été trop longs. Il faut beaucoup de rigueur et d'organisation et c'est donc assez difficile à gérer. De ce fait, le professeur a tendance à vouloir prendre la main pour que le projet avance plus rapidement plutôt que de laisser les élèves faire à leur rythme, pour amener quelque chose d'aboutit et donner une bonne image de la classe aux Anglais. »

En termes d'apport de compétences, la professeure pense que « Cela a permis de maîtriser la manipulation orale car ce sont les élèves qui proposent des phrases en anglais. Les phrases viennent d'eux-mêmes. Ils ont une réelle envie de participer et de proposer des phrases même si elles ne sont pas correctes. Alors que quand il s'agit d'une syntaxe à répéter, ils vont la répéter mais ne trouvent pas cela intéressant ».

En termes de perspectives, je pense qu'il serait intéressant de proposer des activités encore plus créatives, sous la forme de pièces de théâtre ou d'histoires enregistrées, avec une place orale aussi importante que celle qui a été mise en œuvre avec l'enregistrement des descriptions sous la forme du jeu « qui est-ce ? ».

Conclusion

Les éléments conclusifs que je présente ici se situent dans le cadre d'une recherche-action sur une seule classe et sont donc à prendre avec précaution, il ne peut être question de généraliser.

La langue étrangère est une discipline qui doit avoir un sens clair pour l'apprenant. On apprend la langue pour communiquer, pour échanger et agir avec l'autre dans des situations de la vie quotidienne.

Afin de revenir sur ma problématique de départ, j'ai mis en place ce projet d'échange à distance avec des élèves anglais dans le but de pouvoir faire entrer mes élèves de CE1 dans les apprentissages d'une langue étrangère.

J'avais formulé l'hypothèse que ce projet, allait permettre d'être un réel levier à la construction des compétences requises en LVE au cycle 2.

D'autre part, j'en avais également déduit que sa mise en place, dans un contexte actionnel, intéresserait les élèves en donnant du sens aux apprentissages et permettrait ainsi une ouverture à la langue et à la culture.

C'est ce que ce projet a permis en plongeant les élèves dans un bain de langue. La correspondance a été créatrice de situations communicatives qui ont permis de passer de la langue comme « objet d'étude » en « objet d'usage ».

Pratiquer dans des situations réelles avec des supports authentiques que sont les courriers échangés a fortement motivé les élèves qui se sont pleinement investis tout au long du projet. Chaque élève a pu participer et comprendre à son rythme.

La richesse des interactions incluant les activités linguistiques (travail sur les compétences orales plus qu'écrites) a permis aux élèves d'acquérir des savoirs et des savoir-faire communicatifs. Les activités langagières (comprendre, parler en continu, lire, écrire) sont développées grâce aux fichiers audio et vidéo ainsi qu'aux courriers que nous avons échangés. Cependant, nous n'avons pas pu travailler les compétences d'interaction orale via une visioconférence par exemple.

D'autre part, ce projet d'échange à distance avec des élèves anglais a sollicité de nombreuses disciplines (interdisciplinarité), ce qui a favorisé et diversifié les apprentissages des élèves.

Mais comme précisé, ma recherche s'est essentiellement basée sur un environnement micro et les conclusions de ce mémoire sont à modérer. En effet, je ne pense pas qu'un tel échange puisse avoir pour vocation de couvrir tous les apprentissages en langue vivante en CE1. Cependant il se révèle être un complément extrêmement efficace aux apprentissages plus classiques incontournables, notamment afin de déclencher l'intérêt, donner du sens aux apprentissages et maintenir la motivation.

En tant que professeur des écoles, j'ai beaucoup aimé mener ce projet en coaction avec les élèves. Cela m'a permis d'appréhender la matière à enseigner sous un autre angle, et j'ai pu me positionner (tant que possible) en tant que personne ressource et m'éloigner un peu du modèle transmissif. J'ai pu voir le comportement des élèves évoluer ainsi que leur façon de penser, de raisonner. Mais surtout, j'ai réellement vu un intérêt décuplé pour l'anglais, et ce également, en dehors de l'école.

Enfin, je pense qu'un séjour dans le pays concerné qui obligerait les élèves à communiquer en anglais en temps réel pourrait avoir encore plus d'impact. Je n'ai pas envisagé ce type de projet en tant que PES cette année, mais cela pourrait être une piste de réflexion pour les années à venir.

Même si les difficultés ont été nombreuses, cette expérience est donc globalement positive pour moi, et plus important encore pour les élèves. Ce projet d'échange à distance dans une langue étrangère a permis de donner sens et saveur aux savoirs et de stimuler le désir de mes CE1 de s'exprimer en anglais.

Bibliographie

Ouvrages

- Alexandre, D., Meirieu, P. (2017). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris : ESF.
- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bordallo, I. et Ginester, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Education
- Bourguignon, C., (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave.
- Bronckart, J. P., Bulea, E. et Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Liria, P. et Lacan, L., (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Espagne, Barcelone : Maison des Langues.
- McCombs, B. L. et Pope, E., (2000). *Motiver ses élèves. Donner le goût d'apprendre*. Paris : De Boeck.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris : ESF.
- Ouabdesselam, N. et Schlenker, D., (1998). *La correspondance*. Grenoble : Delagrave.
- Ramond, F., (2009). *Adapter sa pédagogie, Des projets au quotidien*. Dijon : Canopé.
- Richter, J-J., (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Belgique : E. M. E.
- Tassin-Ghymers, M., (2011). *Comment donner sens et saveur aux savoirs ? La culture à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R., (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Bruxelles : conférence.

Ressources académiques

- Beuzeon, S. et Marchois, C. (2013). *Anglais en fin d'école primaire, l'évolution des compétences*. Dijon : SCEREN [CNDP-CRDP].

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).

Conseil de l'Europe. (2001). *Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier [consulté le 28/04/2018]. Disponible sur le Web : https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Ressources eduscol

Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/42/6/RA16_langues_vivantes_ancrer_apprentissage_culture_568426.pdf

Bucheton, D., (2016). Les postures enseignantes.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/67/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_postures_enseignant_573675.pdf

Communication langagière, Repères de progressivité linguistique, Anglais.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Anglais/08/2/RA16_C3_LV_anglais_declinaison_linguistique_601082.pdf

Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale.

<http://eduscol.education.fr/pid31433/creer-un-environnement-et-un-climat-propices-a-l-apprentissage.html>

Croiser les enseignements et les pratiques.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/87/1/RA16_langues_vivantes_croiser_enseignements_566871.pdf

Déclinaisons culturelles Anglais.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Anglais/75/1/RA16_C4_LV_anglais_declinaison_culturelle_585751.pdf

Élaborer une progression cohérente.

<http://eduscol.education.fr/pid31434/etablir-une-progression-coherente-et-rigoureuse.html>

Glossaire langue vivante.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/31/4/RA16_langues_vivantes_glossaire_560314.pdf

Ressources pour les langues vivantes aux cycles 2, 3 et 4.

<http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html>

Ressources pour l'évaluation du socle commun en langues vivantes étrangères.

<http://eduscol.education.fr/cid114602/l-evaluation-du-socle-en-lve.html>

Articles

Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, n° 24, p 9.

Reverdy, C., (2013). Des projets pour mieux apprendre ?, *Dossier d'actualité Veille et Analyses* n°82, février.

Soudy-Quazuguel, L. (2017). Mener un projet : un démarrage formateur, Ressources pour débiter, *Cahiers Pédagogiques*, Hors-série 47.

Thèse de doctorat et recherche

Abdel-Fattah, F., (2006). *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie*. Besançon : Université de Franche-Comté.

Perrenoud, P. (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* [en ligne]. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [consulté le 17 mars 2018] Disponible sur le Web :

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Recueil

AFNOR XO-105, (1991). Le management de projet – concepts.

Sitographie

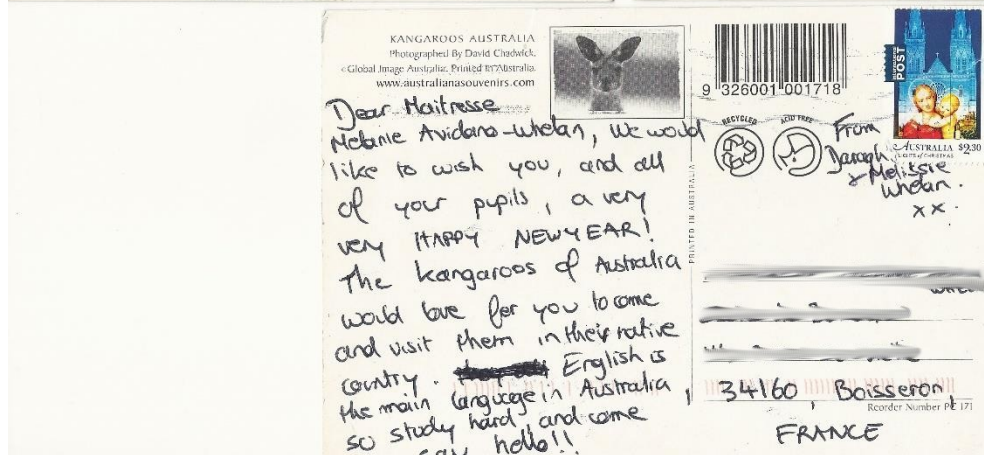
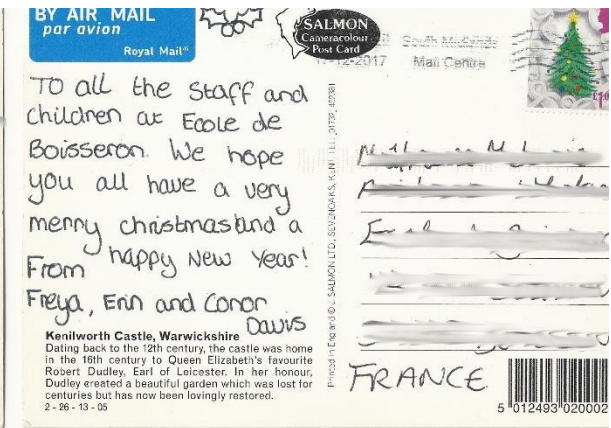
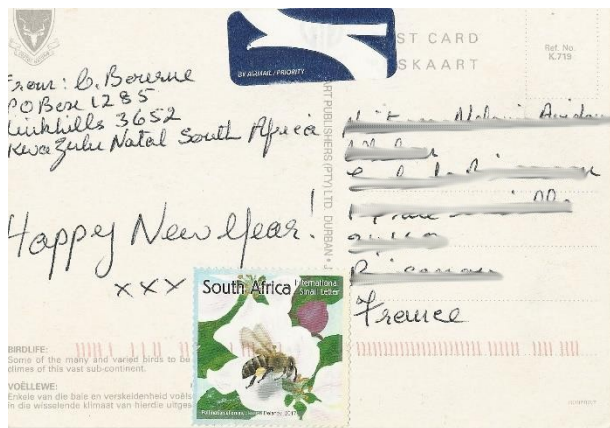
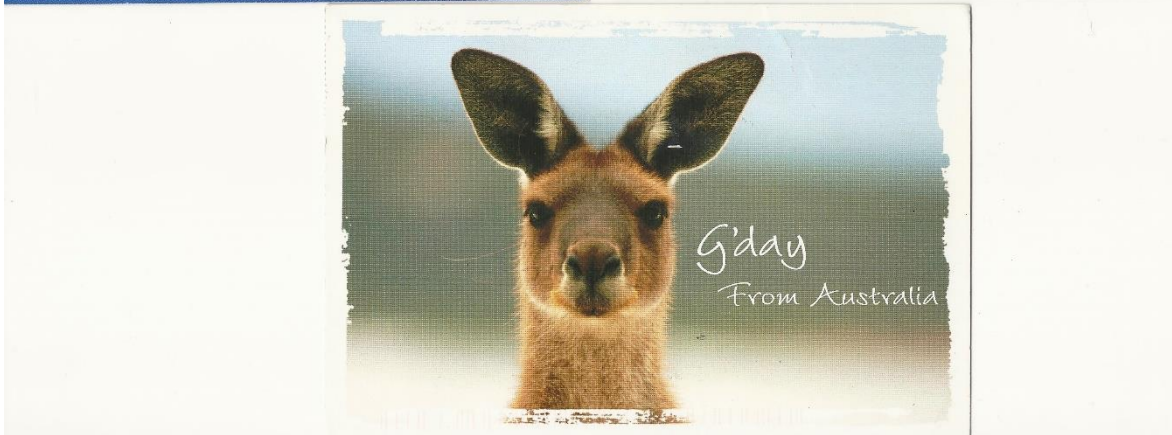
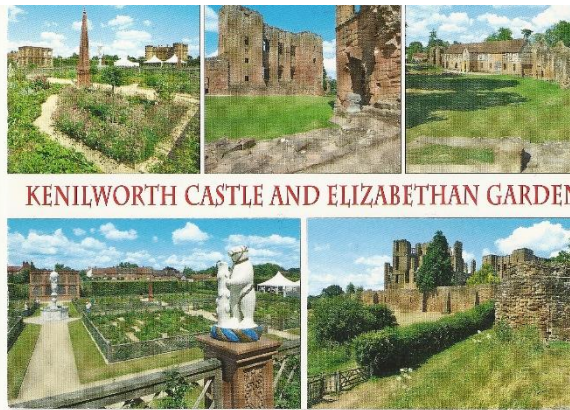
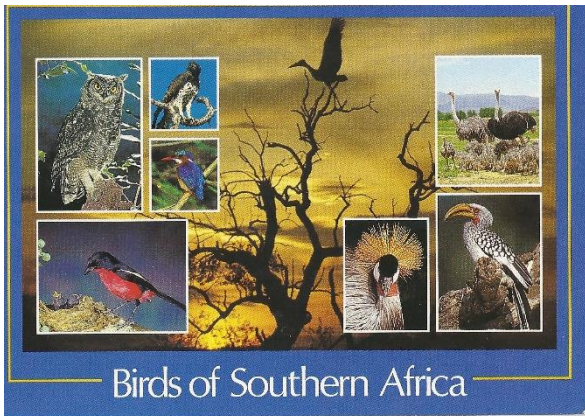
<http://www.emilangues.education.fr>

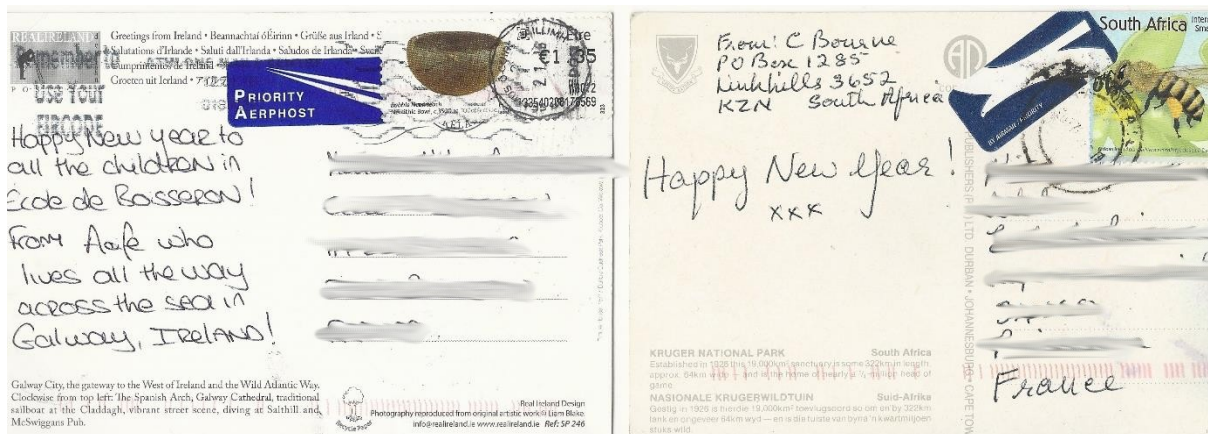
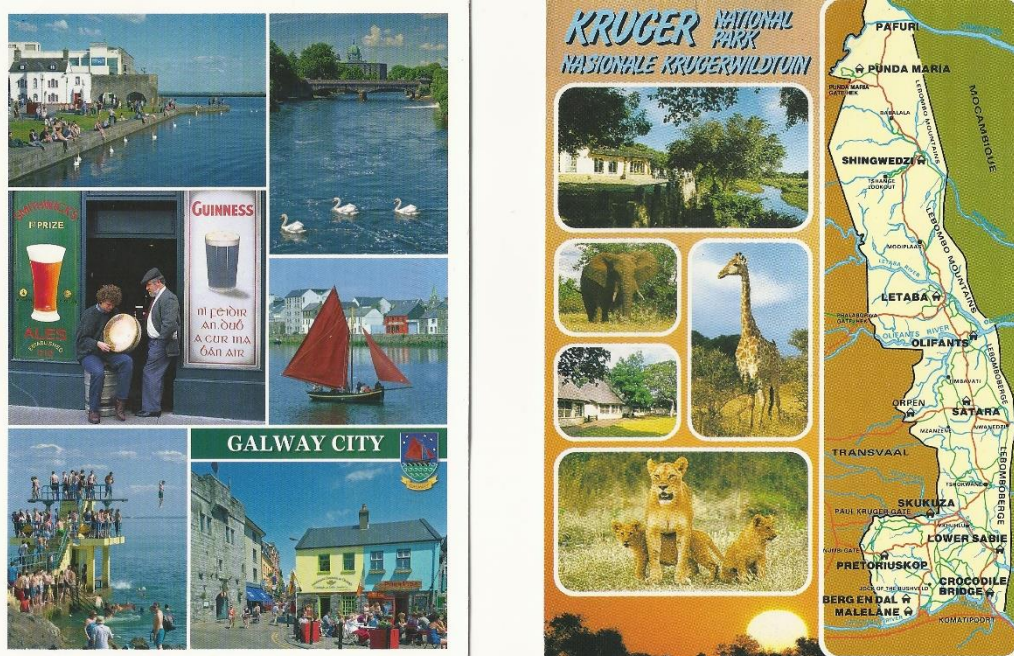
<http://www.primlangues.education.fr/>

Sommaire des annexes

1) Cartes postales reçues	p 50
2) Séquence sur la mise en place du projet de correspondance	p 51
3) Institutionnalisation des différentes cartes postales reçues (diaporamas)	p 56
4) Séquence de description « Clothes, colors and describing yourself »	p 59
5) Recherche des élèves pour la conception de l’affiche commune	p 62
6) Affiche envoyée et pièces jointes	p 63
7) Trace écrite dans le cahier d’anglais	p 63
8) Réponse à notre courrier	p 64
9) Dessins (autoportraits) des élèves de CE1	p 65
10) Article concernant le projet sur l’ENT	p 66
11) Quelques réponses d’élèves de CE1 au questionnaire en amont du projet	p 67
12) Grilles de participation à l’oral	p 68
13) Grille d’observation du comportement des élèves	p 68
14) Grille d’évaluation par compétences	p 69
15) Vécu en classe	p 69
16) Questionnaire auprès des professeurs des écoles	p 72
17) Entretien semi-directif	p 73
18) Feedback des élèves sur le projet	p 74
19) Dépouillement du questionnaire des élèves	p 74
20) Quelques exemples de réponses d’élèves au quizz culturel	p 77
21) Dépouillement des réponses au quizz	p 77
22) Dépouillement du questionnaire auprès des professeurs des écoles	p 78
23) Échanges de courriers électroniques avec le Directeur	p 79
* Enregistrements vidéo de l’affiche (sur clé USB)	
* Quelques enregistrements audio « qui est-ce ? » (sur clé USB)	

1) Cartes postales reçues





2) Séquence sur la mise en place du projet de correspondance

Fiche de préparation : mise en place d'une correspondance scolaire		CE1	Plusieurs séances
<p>Périodes de l'année : 3, 4 et 5</p> <p>Instructions officielles du cycle 2 : l'enfant, la classe, l'univers enfantin : écouter, comprendre, des échanges simples, découvrir des aspects culturels, découvrir un nouvel environnement, la vie quotidienne d'autres élèves</p>			
<p>Compétences I.O :</p> <p>La correspondance scolaire est le projet de classe qui permet de travailler toutes les compétences langagières : la compréhension et la production orale et écrite</p>	<p>Objectifs :</p> <p>Savoir se présenter, expliquer où l'on vit, demander des informations, se décrire</p> <p>La séquence mobilise la plupart des domaines du socle commun</p>		
<p>Interdisciplinarité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - EMC - Arts visuels : décoration de la lettre selon l'artiste étudié, saison/fêtes du moment, dessin libre, techniques, exposition finale - QLM : espace, géographie, dessiner le plan de la classe pour les correspondants, de l'école ; si les correspondants font la même chose pour nous: comparer les plans ; comparer les deux villes ; comparaison des différents milieux : ville/campagne/montagne/mer - Maths : présentation de la classe, nombre de filles/garçons ; les mesures : mesurer notre salle de classe, la cour de récréation et comparer avec celle des correspondants. <p>En parallèle - étude de l'album de jeunesse « Cher Bill » d'Alexandra Pichard, Gallimard Jeunesse Giboulées</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'occasion de faire tout un travail sur le cheminement d'une lettre : documentaire sur la poste (en français et en anglais) <p>Impact d'un tel projet : la motivation, le sentiment de compétence des élèves, le plaisir d'apprendre l'anglais</p> <p>budget / logistique : papier, cartes postales, timbres, enveloppes, appareil photos</p>			

Le Parc national Kruger (Kruger National Park) est la plus grande réserve animalière d'Afrique du Sud. Il couvre près de 20 000 km², est long de 350 km du nord au sud et large de 60 km d'est en ouest, ce qui rend sa taille comparable à celle d'Israël ou à celle du Pays de Galles. Le parc Kruger est situé dans le nord-est du pays. Il est bordé au nord par le Zimbabwe et à l'est par le Mozambique

Carte postale 3/ Kenilworth castle and Elizabethan garden : England

- 1/ demander aux élèves d'où peut provenir la carte
- 2/ leur demander s'ils savent où se situe le pays => Rechercher / vérifier sur le globe terrestre
- 3/ leur demander s'ils connaissent le drapeau qui représente ce pays
- 4/ quelles sont les langues parlées ? pourquoi la carte est-elle écrite en anglais ?
- 5/ zoom sur le pays (Angleterre) et sur la différence entre Grande Bretagne et Angleterre
- 6/ vérification / institutionnalisation des informations : projection de la carte de l'Angleterre pour avoir une vision d'ensemble de la carte mondiale ainsi que le drapeau (diapo), la langue parlée puis zoom sur Kenilworth

L'Angleterre est un pays des îles britanniques. Londres, sa capitale située sur la Tamise, abrite le Parlement, Big Ben et la tour de Londres, qui date du XI^e siècle. Il s'agit également d'un pôle multiculturel moderne pour les arts et le commerce. Les autres grandes villes du pays sont Manchester, Birmingham, Liverpool, Bristol, et les centres universitaires d'Oxford et de Cambridge.

Superficie : 130 395 km²

Population : 54 millions





Capitale : Londres

Langue : anglais

Devise : Livre sterling

Attention : Le Royaume Uni (officiellement de GB et de l'Irlande du Nord) est l'entité géopolitique; c'est le nom utilisé par les Britanniques dans des organismes et instances internationales. Il est composé de l'intégralité des Iles Britanniques, à l'exception de la république d'Irlande et de l'île de Man. Le parlement qui siège à Londres est le parlement du RU. Il n'y a pas de parlement anglais malgré l'existence de parlements en Ecosse et en Irlande du Nord, et une "Assemblée nationale" au Pays de Galles.

Carte postale
Globe terrestre
Diaporama

Nation	Capitale	Population (2015)	Superficie
 Angleterre	Londres	54 786 300	130 395 km ²
 Écosse	Édimbourg	5 373 000	78 782 km ²
 Pays de Galles	Cardiff	3 099 100	20 779 km ²
 Irlande du Nord	Belfast	1 851 600	13 843 km ²

Subdivisions du Royaume-Uni



Angleterre



Écosse



Pays de Galles



Irlande du Nord

Animation et explication de la composition du drapeau actuel des îles britanniques : THE UNION JACK

<https://www.youtube.com/watch?v=-QwF-3Wcops&feature=youtu.be>

=> doc langue et culture anglaise – le drapeau du royaume uni : lire, colorier et coller dans cahier d'anglais

7/ ville de **Kenilworth** dans le Warwickshire : Kenilworth est une ville d'Angleterre, dans le Warwickshire. Située à 10 km au sud de Coventry et à 10 km au nord de Warwick. Sa population est de 24 000 habitants. Le château de Kenilworth est situé dans le comté de Warwickshire, en Angleterre. D'origine médiévale, il était connu pour ses douves et par son siège de 1266 par Henri III d'Angleterre, il fut rebâti par Jean de Gand remarquable par son grand Hall. Élisabeth Ire le visita ; il en reste le jardin élisabéthain mais aussi l'outrage laissé par la visite des troupes d'Oliver Cromwell sur la porte normande.



8/ Etude de la carte postale et du texte :

- Que voyons-nous sur la carte postale ? Kenilworth castle and Elizabethan garden
- texte : « To all the staff and the children at Ecole de Boisseron. We hope you all have as and a happy new year!
From Freya, Erin and Conor Davis »

recherche avec les élèves :

- quel(s) mot(s) reconnaissez-vous ?
- qu'avez-vous compris ?
- qu'en pensez-vous ?
- que ressentez-vous en lisant cette carte postale ?

Internet
TRACE ECRITE GB

<p>Carte postale 4/ Australia</p> <p>1/ demander aux élèves d'où peut provenir la carte 2/ leur demander s'ils savent où se situe le pays => Rechercher / vérifier sur le globe terrestre 3/ leur demander s'ils connaissent le drapeau qui représente ce pays 4/ quelles sont les langues parlées ? pourquoi la carte est-elle écrite en anglais ? 5/ zoom sur le pays (Australie) 6/ vérification / institutionnalisation des informations : projection de la carte de l'Australie pour avoir une vision d'ensemble de la carte mondiale ainsi que le drapeau (diapo) L'Australie est un pays et continent entouré par les océans Indien et Pacifique. Ses principales villes, Sydney, Brisbane, Melbourne, Perth et Adélaïde, sont bâties sur la côte. La capitale, Canberra, est quant à elle située à l'intérieur des terres. Le pays est connu pour l'opéra de Sydney, la Grande Barrière de corail, ses grandes étendues sauvages et désertiques appelées l'Outback, et ses espèces animales uniques comme le kangourou et l'ornithorynque. <u>Capitale</u> : Canberra <u>Devise</u> : Dollar australien <u>Population</u> : 24,13 millions <u>Langues officielles</u> : Anglais</p> <p>=> ramener des objets d'Australie</p> <p>7/ Etude de la carte postale et du texte :</p> <p>- Que voyons-nous sur la carte postale ? Kangourou « G'day from Australia » - texte : « Dear Maitresse Melanie Avidano-Whelan, We would like to wish you, and all of your pupils, a very Happy New Year! The kangaroos of Australia would love for you to come and visit them in their native country. English is the main language in Australia, so study hard, and come say hello!!" => faire émerger l'idée de correspondance de leur part</p>	<p>Carte postale</p> <p>Globe terrestre</p> <p>Diaporama sur l'Australie</p> <p>+ livre wombat + peluche wombat</p>	
<p>Carte postale 5/ Irlande - Galway</p> <p>1/ demander aux élèves d'où peut provenir la carte 2/ leur demander s'ils savent où se situe le pays => Rechercher / vérifier sur le globe terrestre 3/ leur demander s'ils connaissent le drapeau qui représente ce pays 4/ quelles sont les langues parlées ? pourquoi la carte est-elle écrite en anglais ? 5/ zoom sur le pays (Irlande) 6/ vérification / institutionnalisation des informations : projection de la carte de l'Irlande pour avoir une vision d'ensemble de la carte mondiale ainsi que le drapeau</p> <p><u>Capitale</u> : Dublin Surface : 70 273 km² <u>Langues officielles</u> : Anglais, Irlandais <u>Population</u> : 4,773 millions d'habitants <u>Devise</u> : euro</p> <p>Comparaison avec la France : Population : 66.9 millions => soit 14 fois moins d'habitants qu'en France Surface : 643 801 km² => soit 9 fois + petite que la France => ramener des objets d'Irlande (moutons, leprechaun, cartes postales, carte routière du pays)</p> <p>7/ Etude de la carte postale et du texte :</p> <p>- Que voyons-nous sur la carte postale ? - texte : « Happy New Year to all the children in Ecole e Boisseron. From Aoife who lives all the way across the sea in Galway, Ireland!"</p> <p>Revenir sur l'Irlande pour une séance complète lors de la  St Patrick's Day </p> <p>Chanson : I'm a little leprechaun https://www.youtube.com/watch?v=BSJsP_EBhR4 => culture irlandaise</p> <p>+ chanson G-R-E-E-N St Patrick's Day https://www.youtube.com/watch?v=agouT0Z9EX8 => révision des couleurs (GREEN) + alphabet Une fois que les élèves ont le désir de vouloir mettre en place une correspondance :</p> <p><u>ETAPE 2 : AFFICHE COLLECTIVE</u></p>	<p>Carte postale</p> <p>Globe terrestre</p> <p>Diaporama</p> <p>objets</p> <p>Diaporama St PATRICKS DAYS</p> <p>chansons</p> <p>chanson</p>	

<p>Ebauche d'idées – recherche pour l'affiche collective</p> <p>La première phase est orale. Ce moment de recherche et de structuration collective va aider les élèves qui n'ont pas beaucoup d'idées et qui ont besoin d'être guidé pour apprendre à s'exprimer (en français et en anglais). Nous recherchons ensemble quelles sont les informations utiles pour se présenter, ce que nous allons pouvoir mettre sur notre première affiche (présentation globale de la classe et de l'école + illustrations personnelles) + photos</p> <p>=> décrire notre classe, notre ville et notre école => envoyer notre photo de classe avec des descriptions pour qu'on trouve qui est qui => terminer par la question : « Voulez-vous être nos correspondants ? » suivi des signatures de chacun</p> <p>PE : écrire les points forts au tableau puis les classer ensemble. Ce travail donnera naissance au plan de l'affiche.</p> <p>* se présenter - découverte de l'album « This is Lulu » Camilla Reid</p> <p>Objectif : rebrasser le lexique de la présentation de soi au travers d'un album Capacités : Comprendre à l'oral</p> <p>Se décrire : Objectif : pouvoir se décrire afin que les correspondants fassent correspondre la description de l'élève avec la photo - « guess who »</p> <p>* La comptine Rain, Rain, Go Away : www.youtube.com/watch?v=c3v0rJqyCTM</p> <p>Objectifs : activer à la fois le vocabulaire de la famille, daddy /mummy /brother/sister/ baby et un précédent travail sur la météo du jour, lors des rituels.</p> <p>* ma famille : Jeu des 7 familles</p> <p>* mon école : Album « back to school tortoise » de Lucy M George</p> <p>Conception de l'affiche collective avec les photos et les textes.</p> <p>Pour la classe : quelles activités spéciales ont marqué la vie du groupe; quels sont les projets collectifs prévus; qui fait quoi dans la classe; les matières ; horaire typique d'une journée ou d'une semaine...</p> <p>Pour l'école : environnement ; comment on s'y rend; activités que l'on peut pratiquer dans la cour, les services qu'on y trouve, ce qui la rend spéciale, comment est organisé le système scolaire en fonction des âges des enfants</p> <p>Pour la région et le pays : où elle est située; les avantages et les inconvénients d'y vivre; les sports qu'on y pratique; les particularités culturelles, la fête nationale...</p> <p>Chaque élève a réfléchi et écrit en français (et en anglais) sur son cahier d'anglais. Nous avons ensuite mis en commun toutes les idées afin d'échanger et de rendre le tout cohérent. Cela permet également d'apprendre à rédiger un courrier. Pour illustrer, les élèves ont ramené des photos de l'école. Une fois que nous sommes tous d'accord sur le contenu de l'affiche, pendant que je recopie la lettre sur un grand format, en écriture cursive ou par mail ou traitement de texte, les élèves peuvent préparer la décoration : dessins, documents ou autre afin que tous y contribuent. La lettre est relue avant envoi. Plus tard, une fiche mémoire que chaque élève collera dans son cahier d'anglais sera rédigée. Elle sera aussi affichée dans la classe.</p> <p>Séance 5 : Réception de l'affiche de l'autre classe : Lecture, compréhension, traduction, étude de la façon dont est écrite la lettre, le contenu</p> <p>Séance 6 : enregistrements audio individuels : « guess who ? » - Cf Fiche de préparation « se présenter »</p> <p>Séance 7 : lettres individuelles : Conception des cartes d'identité par les élèves : nom, âge, ce que j'aime, ce que je n'aime pas..., autoportrait</p> <p>Le contenu de la lettre respecte en principe le plan suivant : Date, lieu, Bonjour, notre avis sur le colis reçu, les réponses aux questions, les nouvelles, nos questions, Au revoir et signature.</p>	<p>Brainstorming</p> <p>Album "this is Lulu"</p> <p>Chanson</p> <p>Jeu 7 familles</p> <p>Album jeunesse</p> <p>Cahier d'Anglais</p> <p>Photo</p> <p>Trace écrite</p>	<p>Par petits groupes</p> <p>Individuel puis collectif</p>
--	--	--

	<p>Puis suit la phase écrite : j'écris la lettre sous la dictée de l'élève ou travail de recherche à l'aide des outils de la classe. Après avoir fait les corrections indiquées sur les brouillons, les élèves vont recopier leur petit texte. Ils vont coller leurs photos personnelles, les légènder, décorer la carte...</p> <p>Pendant ce temps d'écriture et de recherche, les autres élèves font des ateliers de réinvestissement de vocabulaire grâce à des flashcards, des jeux de rôles, des jeux pédagogiques...</p> <p>Avertir les parents dans les cahiers de correspondance des élèves + demande d'autorisation signée concernant les photos d'identité.</p> <p>Autres idées de sujets ou d'envoi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - créer une carte de vœux (interdisciplinarité arts plastiques et anglais) - parler de ce qu'ils aiment manger de ce qu'ils aiment visiter, faire les week-ends. - joindre éventuellement des albums, des textes libres, des poésies, des productions collectives (recueils de textes, journaux, panneaux, affiches), recettes de cuisine, fêtes, légendes, rituels, monnaies, des petits cadeaux fabriqués, des photos, des jeux sur support papier ou numérique, CD, vidéos.... 		
	<p>Production finale et prolongement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portfolio (sous la forme d'un gros livre) rempli au fur et à mesure du déroulement du projet. Il sera mis à disposition de la classe, de l'école ainsi que des parents intéressés. Il peut être constitué de : <ul style="list-style-type: none"> - cartes postales reçues - double des lettres collectives - idées de techniques, de présentation - noter les dates d'envoi et de réception des lettres ainsi que les formules utilisées <p>De leur côté, les élèves conserveront collés dans leur cahier d'anglais le double de leurs propres lettres, les lettres de leur correspondant, le double des lettres collectives reçues et envoyées. On s'y référera pour répondre aux questions, et éviter de se répéter.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Article sur le blog de la classe : garder une trace écrite et numérique => ENT - Partager les événements marquants par emails, créer un lien plus fort - Tout au long du projet nos classes pourront envoyer de façon régulière ou ponctuelle des mails pour partager les événements marquants de la vie de la classe et de l'école (sorties, exposés, chorales, fêtes, anniversaires etc) dans le but de créer un lien plus fort avec les élèves anglais - présentation de notre correspondance à d'autres classes de l'école - Quiz sur la culture 		

3) Institutionnalisation des différentes cartes postales reçues (diaporamas)

Cartes de l'Afrique du Sud :



1



Afrique du Sud
South Africa

- **Superficie** : 1 220 000 km²
- **Population** : 56 millions
- **Langues** : 11 langues officielles : afrikaans, anglais, français, ndébélé du Sud, sotho du Nord, sotho du Sud, swati, tsonga, tswana, venda, xhosa, zoulou.
- **Capitales** : Le Cap, Pretoria, Bloemfontein

2



3



KwaZulu-Natal

- **Superficie** : 94 361 km²
- **Population** : 11,1 millions
- **Langues** : Zoulou (80,6 %); Anglais (13,6 %); Xhosa (2,3 %); Afrikaans (1,5 %)

4



5



6

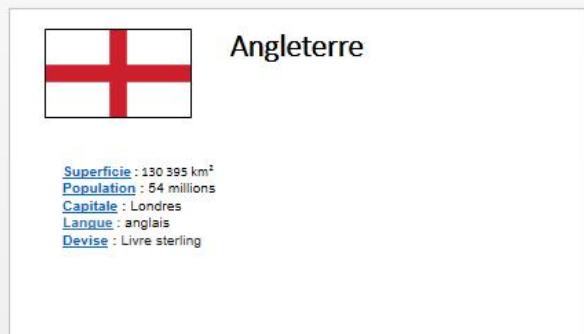
Carte d'Angleterre :



1



2



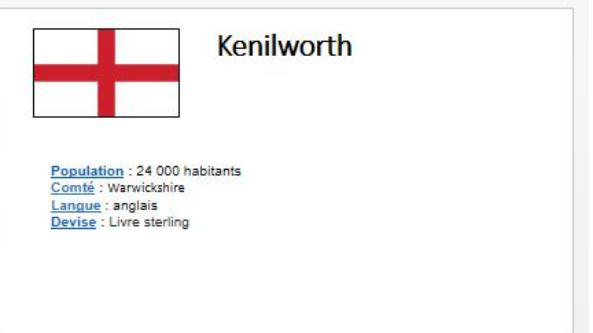
3



4



5

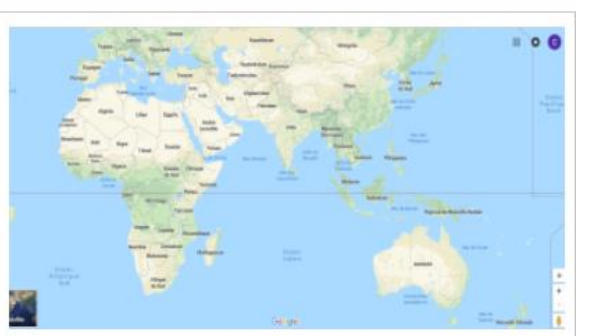


6

Carte d'Australie :



1



2



2



4



5

Carte d'Irlande :

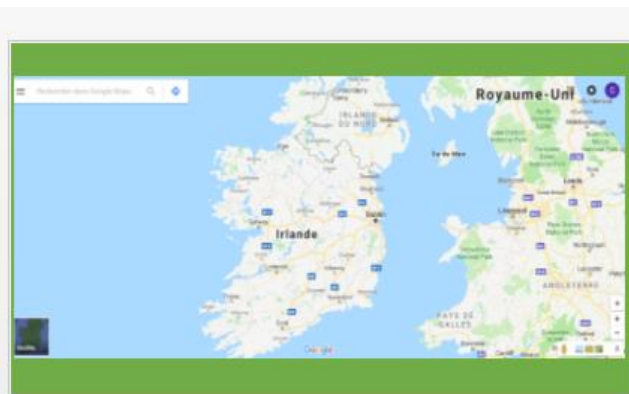
ireland

Superficie : 70 273 km²
 Population : 4,773 millions
 Capitale : Dublin
 Langue : anglais, irlandais
 Devise : euro

1



2



3



4



5

★



6

★

What do Irish people eat and drink?



This is an Irish breakfast: sausages, bacon, pudding, fried egg and fried tomatoe. A good way to start the day!

7

★

Irish Music:



People play and listen to Irish music in Irish pubs

8

★

Irish dancing:

Ireland is also famous for its Irish dancing



9

★



10



11



12

4) Séquence de description « Clothes, colors and describing yourself »

SEQUENCE : Clothes, colors and describing yourself

Période de l'année : période 4

Instructions officielles du cycle 2 : **l'enfant, la classe, l'univers enfantin** : écouter, comprendre, des échanges simples, découvrir des aspects culturels, découvrir un nouvel environnement, la vie quotidienne d'autres élèves

CE1

Séquence de plusieurs séances

Compétences I.O : Comprendre l'oral

>> Ecouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne

S'exprimer oralement en continu

>> En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter.

Prendre part à une conversation

>> Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne.

Objectifs :

Acquérir du vocabulaire sur le thème des vêtements et des couleurs, savoir se décrire afin que les élèves puissent se décrire par rapport à leur photo d'identité.

Attendus de fin de cycle :

- comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille, si les gens parlent lentement et distinctement
- utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage.

Projet global : correspondance avec une classe de l'école Clinton de Kenilworth en UK, classe Year 4 (CE2)

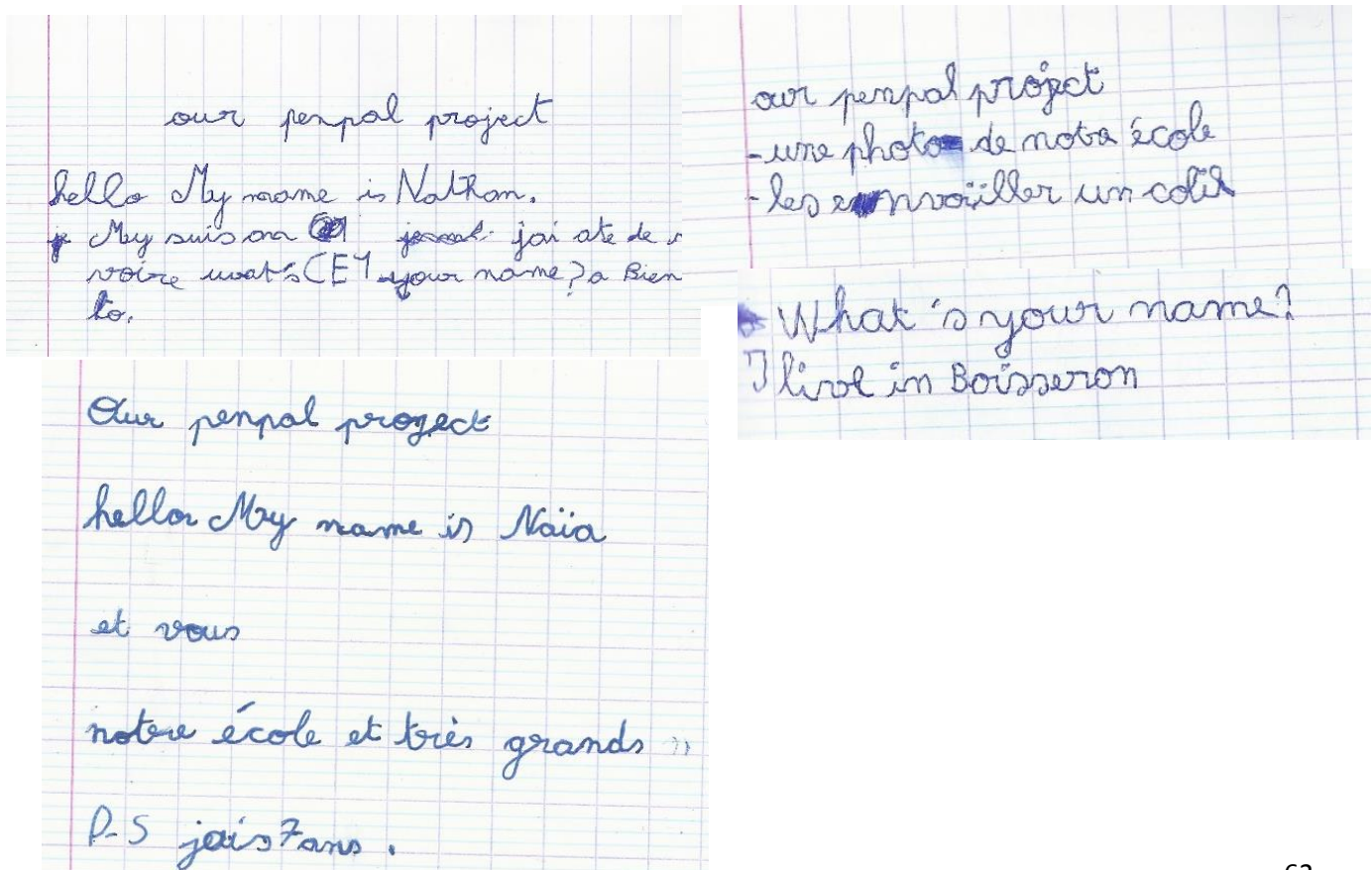
Enregistrement audio de leur description physique et vestimentaire à destination des élèves anglais qui devront retrouver quelle description correspond à quelle photo.

Durée	Consignes – déroulement	Matériel	Forme								
Séance 1	Rebrassage des couleurs : FC colors Chanson "the yellow song" https://www.youtube.com/watch?v=9rqPiqwtxx4 Structures de phrase : My favorite color is / I'm wearing / Are you wearing..... ?	FC internet									
Séance 2	- Présenter à la classe une poupée qui porte une robe, des chaussettes et des chaussures - Dialogue avec la poupée : « oh ! Your dress ! Oh your shoes ! oh! Your socks!» "Yes, I'm wearing a dress. Yes, I'm wearing socks. Yes! I'm wearing shoes" - Montrer les vêtements de la poupée - Jeu Touch and Say - PE pose la question : "Are you wearing a" À plusieurs élèves - PE dit "look at my shoes" et invite un élève à dire et faire de même puis dress, trousers	Poupée + vêtements									
Séance 3	- Rappel des 4 FC : dress, socks, shoes, trousers - PE Questionnement : « are you wearing a » - jeu du Simon says - introduction des FC + vocabulaire de tee-shirt, jumper, skirt - jeu du touch and say avec les 7 images	FC									
Séance 4	- rappel des 7 FC - jeu du vêtement : les élèves sont installés debout, en arc de cercle. Le PE nomme l'un des 7 vêtements, les élèves qui le portent lèvent la main. Un enfant devient le meneur de jeu et ainsi de suite. - jeu du touch and say avec les 2 nouvelles FC : coat, cardigan	FC									
Séance 5	- lecture de l'album Lulu's clothes Compétences : Suivre le fil d'une histoire très courte	Lulu's clothes									
Séance 6	Jeu « shopping list » Orchard Toys Objectifs : Enseigner le vocabulaire des vêtements et stimuler l'apprentissage du vocabulaire quotidien. But du jeu : être le premier joueur à remplir le chariot des produits qui sont inscrits sur la liste de course Consigne : « Soyez le premier à remplir votre chariot de tous les vêtements sur votre liste »	Jeu shopping list	Par Equipes de 4 élèves								
Séance 7	Evaluation sommative : numéroter les vêtements lorsque je les énumère										
Séance 8 45'	Activités langagières : - comprendre à l'oral : Ecouter et deviner Ecouter et associer - parler en continu : utiliser des expressions et des phrases proches de modèles rencontrés lors des apprentissages pour décrire										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Objectifs structurels</th> <th>Objectifs lexicaux</th> <th>Grammaire</th> <th>Culture</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I've got</td> <td>blond, brown hair long, short hair, curly hair, ponytail (queue de cheval), pigtales (couettes), buns (chignons), plaits (tresses), hat, color + t-shirt, glasses</td> <td>forme contractée : I have / I've</td> <td>jeu du guess who?</td> </tr> </tbody> </table>	Objectifs structurels	Objectifs lexicaux	Grammaire	Culture	I've got	blond, brown hair long, short hair, curly hair, ponytail (queue de cheval), pigtales (couettes), buns (chignons), plaits (tresses), hat, color + t-shirt, glasses	forme contractée : I have / I've	jeu du guess who?		
Objectifs structurels	Objectifs lexicaux	Grammaire	Culture								
I've got	blond, brown hair long, short hair, curly hair, ponytail (queue de cheval), pigtales (couettes), buns (chignons), plaits (tresses), hat, color + t-shirt, glasses	forme contractée : I have / I've	jeu du guess who?								
5'	1/ Rituels : (le matin) : the weather : "What's the weather like?", the date the pupils count: How many students are there in the classroom? Who's missing?, feelings										
10'	2/ Rebrassage : Vocabulaire visé : corps et visage. La chanson et le jeu sont utiles pour réviser le lexique des cheveux et des yeux. - comptine « Head, shoulder, knees and toes » - jeu du Simon Says Consigne : « Let's play Simon says: touch your nose, touch your mouth, touch your face, touch your eyes ...» Faire venir les enfants à ma place pour mener le jeu. => S'approprier le nouveau lexique en passant par le corps et le jeu										

5'	3/ Présentation et mémorisation de la structure « I've got » : Présentation et mémorisation du nouveau vocabulaire à partir des flashcards : Blond hair, brown hair, long hair, short hair, curly hair, pigtails, ponytail, buns, plaits => FLASHCARDS	Chanson	collectif
	4/ Mémorisation du vocabulaire (10')		
	<i>JEUX DE COMPREHENSION ORALE</i>	jeu	
2.5'	- point to : point to the curly hair....	FC	
2.5'	- jump : disposer 3 images de chaque côté du tableau, les élèves debout doivent sauter à gauche ou à droite selon où la flashcard est positionnée sur le tableau. => Pendant ces jeux, faire répéter les élèves	FC	Groupe classe
	<i>JEUX DE PRODUCTION ORALE</i>		
2.5'	- magic eyes : les flashcards sont disposées sur une ligne sur le tableau, elles sont verbalisées collectivement dans l'ordre, demander aux élèves de fermer les yeux, en retourner 2, les élèves ouvrent les yeux, les mots sont énoncés dans l'ordre toujours collectivement. L'avantage de ce jeu est qu'il permet à tous les élèves d'oraliser les mots.		
2.5'	- chinese whispers : les élèves sont debout et forment 3 files indiennes devant le tableau. Montrez une flashcard au dernier élève de chaque rang. Celui-ci chuchote la structure « I've got » + le nom de la flashcard à l'enfant qui se trouve devant lui et ainsi de suite jusqu'au premier de la file qui va au tableau et désigne ce qu'il a entendu ex. « I've got buns »	FC	3 équipes de 9
15'	5/ compréhension et production orale en continu par ateliers Répartition des élèves en plusieurs ateliers : un seul passage par atelier, on continuera lors de la séance prochaine <i>L'autonomie signifie ici qu'il s'agit d'ateliers d'entraînement, de reprise de notions déjà abordées en classe, d'automatisation. Les groupes d'élèves tournent sur des notions bien précises. Les groupes sont hétérogènes de façon à pouvoir travailler de façon différente avec chaque groupe. Les ateliers différenciés sont une modalité de travail qui vont me permettre de travailler avec un groupe d'élèves, à un moment donné, pour répondre à un besoin particulier et à l'hétérogénéité des élèves.</i> <i>Ce qu'apporte l'autonomie aux élèves lors des ateliers => différenciation pédagogique + manipulation</i> <i>- Travailler en équipe : je me consacre presque entièrement à un groupe, ceux en autonomie ne doivent pas venir me déranger mais peuvent demander de l'aide à un camarade de son groupe s'il n'a pas compris quelque chose : règle du jeu, notion, s'il lui manque du matériel... L'entraide est essentielle.</i> <i>Organisation des ateliers :</i> => faire tourner les ateliers sur 15 min (faire tourner les élèves mais pas les jeux). De cette façon, tous les élèves pourront pratiquer le jeu du « guess who » et donc utiliser le vocabulaire appris lors de cette nouvelle séance. Répartir 9 élèves par atelier, 8 qui jouent et un qui « contrôle » pour les ateliers snap dragon et shopping list. Les 2 élèves qui contrôlent pourraient être de niveau plus « élevé » en anglais (N et A).		
5'	Objectif : réactiver le vocabulaire des couleurs et des nombres Les élèves ont des cocottes en papier. L'élève A choisit un nombre, l'élève B qui a la cocotte compte, A choisit à nouveau un nombre et B annonce la couleur avec la structure « my favorite color is ... » - shopping list => en autonomie	8 Snap dragons	4 binômes + 1 juge (9 élèves)
5'	Objectif : réactiver le vocabulaire des vêtements But du jeu : être le premier joueur à remplir le chariot des produits qui sont inscrits sur la liste de course Consigne : « Soyez le premier à remplir votre chariot de tous les vêtements sur votre liste » 2 joueurs et 2 élèves qui sont jugent et vérifient que le jeu se déroule en anglais (1 équipe de 3) car les élèves auront tendance à vouloir parler en français. Afin d'éviter que les élèves ne se disputent lors des jeux, rappeler l'importance du vivre-ensemble.	4 Jeux shopping list	4 binômes + 1 juge (9 élèves)
			ATELIERS

5'	<p>- <u>guess Who ?</u> => avec le PE</p> <p>Objectifs : réactiver le vocabulaire de description Structure de phrase : « I've got brown eyes, long hair, glasses, yellow T-shirt..... » Consigne : « vous choisissez un personnage, vous le décrivez au fur et à mesure et les autres élèves doivent deviner quel est le personnage choisit » Pour le trinôme, mettre ensemble 2 élèves en difficulté + 1 plus à l'aise</p> <p>Repères visuels au tableau :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la structure « I've got » suivie de la flashcard de couleur + flashcard « eyes » - « I've got » + FC couleur + FC "hair" - « I've got » + FC "buns" - « I've got » + FC "a ponytail" - « I've got » + FC "plaits" <p>=> différence entre le pluriel de « buns » et « plaits » et le singulier de « a ponytail »</p> <p>Evaluation à l'oral : cf. fiche grille d'évaluation. => n'évaluer que les élèves qui sont en réussite lors de cette première séance du jeu « qui est ce ». Les autres élèves seront évalués au fur et à mesure des séances.</p> <p>Synthèse : « qu'avez-vous appris aujourd'hui ? » Objectif : métacognition</p> <p>Retour au calme : Lire une histoire kamishibai en anglais « Who is the mightiest » Objectif : retour au calme et rebrassage du vocabulaire des animaux => s'il reste du temps</p>	6 Jeux du guess Whoille	3 binômes et 1 trinôme (9 élèves)
Prolongements	<p>Faire passer chaque élève à tous les ateliers et les évaluer individuellement</p> <p>Evaluation finale : « Listen to the description and draw and color » => imprimer le document "Who am I?"</p> <p>Tâche finale pour la réalisation du projet : Enregistrement audio de la description de chaque élève par rapport à leur photo individuelle</p>	Kamishibai	Ateliers Individuel écrit

5) Recherche des élèves pour la conception de l'affiche commune



6) Affiche envoyée le 10 février 2018 et pièces jointes

Hello,
 How are you? Our school is called
 Ecole de Boisseron. We are in
 CE1 and there are 27 pupils in the
 class (7 years old).
 What are your names?
 Do you understand French?
 Do you have responsibilities in the
 class? ("métiers")
 Where do you live? Boisseron is in
 the South of France
 Write soon!



BOISSERON
MENUS DU MOIS DE JANVIER 2018
(sans viande d'origine animale)

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
Du 08 Au 12	Salade Fontaine (carottes, tomates, maïs) Légumes à la sautoise Pommes à la coupe Le poisson: Les écoliers	Pizza au fromage Nuggets de dinde Epinards à la crème Esmé Dolce d'arrimental	Carottes râpées Blanquette de poisson aux fruits de mer Riz St Paulin	Salade verte et dés de goudas Salade d'endives et dés de fromage d'arrimental Tranche de bœuf braisé Courge en béchamel Bûche de chèvre à la coupe emmental	Bettes sautées vinaigrette Salade de brocoli et olives Rizotto Rognon de porc rissolé à la provençale Fougurou Bûche de chèvre à la coupe emmental
Du 15 Au 19	Tartoufle Salade de salé aux choucrutes Cassoulet de porc Soleil porc - Colombine de dinde Jeunes carottes Pâté suisse sauté Pâté suisse aromatisé	Papou Andalouse Laitine Salade verte Fajitas Bœuf de bœuf au gratin au chili con carne et fromage râpé Riz safran	Salade d'endives et dés d'arrimental Riz de veau aux oignons Chou fleur à la crème	Salade d'endives et dés d'arrimental Cassoulet sauté Brochette de poisson sauté au basilic Riz de veau aux oignons Pommes sautées Faites pois Fromage à la coupe Doe de Laiton Vache	Salade de tomates aux olives Salade de pommes de terre olives et choucroute Riz de veau aux oignons Faites pois Fromage à la coupe Doe de Laiton Vache
Du 22 Au 26	Fruit de saison au choix Carottes râpées Salade harmonie légumes chou blanc maïs Lentilles d'arrimental à la salade Coulommant à la coupe Châtaignes Légumes au chocolat Légumes à la sautoise	Quiche aux poteries Salade harmonie légumes chou blanc maïs Bœuf bourguignon Purée de panais Mimosa Pâté Lucien tartine Légumes à la sautoise	Salade verte Couscous aux boulettes d'agneau Goudas Riz au safran	Brûlée des Rols Salade verte Faites pois Crispe forestière Mousse au chocolat Pâtisseries et sa tartine Salade de lentilles Riz de veau aux oignons Faites pois Riz de veau aux oignons Faites pois Fromage à la coupe Doe de Laiton Vache	Fruit de saison au choix Faites pois Crispe forestière Mousse au chocolat Pâtisseries et sa tartine Salade de lentilles Riz de veau aux oignons Faites pois Fromage à la coupe Doe de Laiton Vache

Terres de Cuisine vous souhaite une Belle Année!!



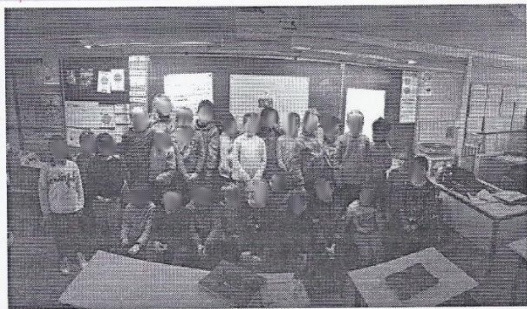
Emploi du temps ce1 - école de Boisseron - Année 2017-2018

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h45	Rituel: appel, cahier-fois, météo, date, chaque jour compte, mer du jour...				
9h00-9h45	EDL grammaire/conjugaison	EDL grammaire/conjugaison	Anglais (1/2sem) EDL - Lexique	Dictée 2 (phrasse/tracte) EDL - Orthographe	Dictée 2 (phrasse/tracte) EDL - Orthographe
9h45-10h30	Lecture-compréhension Production d'écrit	Lecture-compréhension Production d'écrit	Production d'écrit	Lecture-compréhension	Lecture-compréhension
10h45-11h45	Calcul mental Mathématiques	Calcul mental Mathématiques	Calcul mental Mathématiques	Calcul mental Mathématiques	Calcul mental Mathématiques
13h45-14h30	EPS	Questionner le monde : Espace/ Temps	Anglais		Anglais
15h00-16h00	Education musicale/poésie	Arts plastiques	Questionner le monde : sciences		EPS

Précisions : 9h30 Maths - 1h Anglais - 1h30 QLM - 1h30 EPS - 2h Enseignements artistiques - 1h30 rituel - 22h - récréation 2h - 24h

7) Trace écrite dans le cahier d'Anglais et verbatim

Picture of our first letter to England
 sent the 10/02/2018.





9) Autoportraits de quelques CE1 pour leurs correspondants anglais



10) Article concernant le projet sur l'ENT

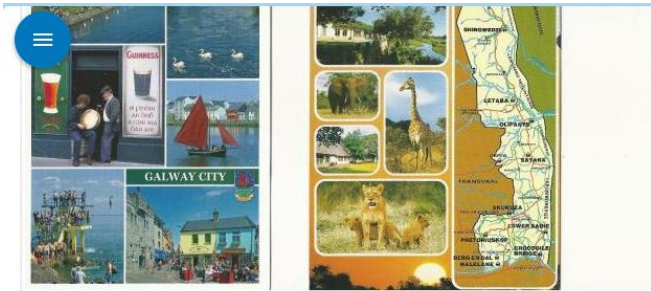
Notre projet de correspondance

Écrit par Mme Avidano Whelan, il y a quelques minutes

Tout a commencé par la réception de cartes postales nous souhaitant de bonnes fêtes de fin d'année.



[...]



Toutes ces cartes proviennent de pays différents mais elles sont toutes écrites en anglais ! Et si nous écrivions à notre tour ?

C'est ainsi que nous avons eu l'idée de correspondre avec une classe de notre âge, à l'école Clinton, à Kenilworth, en Angleterre.

Notre premier envoi :

La première forme choisie a été de faire une affiche collective afin de pouvoir l'offrir à l'autre classe. Celle-ci était accompagnée de la photo de classe, d'une photo de l'école et de la cour, du menu de la cantine du mois de janvier, de l'emploi du temps de la classe, de la fusée des métiers ainsi que de deux magazines *Les petits reporters* écrits par les élèves qui sont au TAP.

Des élèves volontaires ont lu une phrase de l'affiche à voix haute afin que je puisse les filmer et joindre ces enregistrements vidéo à l'envoi effectif du 10 février. Et ils ont réussi leur mission avec grand brio !

[...]



La réponse que nous avons reçue :

Nous avons reçu une réponse de notre école partenaire le 13 avril sous forme d'affiche collective avec un texte en anglais, une grande affiche avec des photos de leur école, leur emploi du temps et des autoportraits sous forme de dessins.



[...]

11) Réponse d'un élève de CE1 au questionnaire en amont du projet

Nom : Stemelia Date : 22/10/2017
 Classe : CE1 fille garçon

QUESTIONNAIRE

1. Tu as commencé à apprendre l'anglais il y a :

1 an
 2 ans
 3 ans
 Autre (précise combien) : je ne sais pas

2. Est-ce que quelqu'un parle anglais chez toi, dans ta famille ?

Oui
 Non

3. Aimes-tu apprendre l'anglais ?

Oui
 Non
 Pourquoi : parce que c'est amusant

4. Penses-tu que c'est important d'apprendre l'anglais ?

Oui
 Non
 Pourquoi : parce que si on va dans un autre pays et on parle anglais on ne pourra pas le comprendre.

5. Comment trouves-tu les cours d'anglais ?

😊
 😐
 ☹️
 Pourquoi : _____

6. Comment trouves-tu ton niveau en anglais ?

😊
 😐
 ☹️

Je suis capable de :	😊	😐	☹️
Comprendre l'oral en anglais			
Comprendre les consignes de classe en anglais (sit down, repeat, listen...)			
Suivre des instructions (open your books, hands up...)			
Suivre le fil d'une histoire très courte (album en anglais, chanson, comptine)			
M'exprimer à l'oral en anglais			
Prononcer correctement ce que je dis pour être compréhensible			
Lire à haute voix un petit texte en anglais			
Souhaiter des fêtes : anniversaire, Noël			
Me présenter			
Parler des membres de ma famille			
Parler de mes loisirs			
Parler de mon école			

Parler du temps qu'il fait			
Prendre part à une conversation en anglais			
Poser des questions sur les goûts d'une personne et dire ce que j'aime / n'aime pas			
Donner mon opinion (accord / désaccord)			
demander à quelqu'un de ses nouvelles / donner de mes nouvelles			
Comprendre de l'écrit en anglais			
Lire des mots en anglais			
Lire un courrier (lettres, carte ou message électronique)			
Lire un petit texte (recette, menu)			
Produire de l'écrit en anglais			
Copier des mots			
Ecrire un courrier (lettres, carte ou message électronique)			

7. As-tu déjà eu l'occasion de communiquer directement avec un anglophone ?

Oui. Quand ? _____
 Non

8. Comment réagiras-tu si tu avais l'occasion de communiquer avec un anglophone ?

Je resterais muet(te)
 J'essaierais de parler avec lui/elle
 Je serais motivé(e) et participerais activement à la discussion
 Autres : _____

9. Que penses-tu si tu pouvais faire un projet d'échange avec des élèves anglophones d'un autre pays (correspondance) ?

😊
 😐
 ☹️
 Pourquoi : parce que se lui qui me le donne me va par être content

10. Que penses-tu qu'une correspondance avec des élèves anglophones te permettrait-il d'apprendre ? (plusieurs réponses possibles)

parler en anglais
 lire en anglais
 écrire en anglais
 m'améliorer en français
 apprendre des informations sur mon pays
 apprendre des informations sur un autre pays
 je ne pense pas que cela m'apprenne quelque chose
 Autre : _____

Merci d'avoir participé à ce questionnaire

12) Grilles de participation des élèves à l'oral

2017-2018 - CE1 - Anglais

Nombre de participation à l'oral	P1	P2	capacité de prise de parole	description photo
1 L.				03/05
2 L.				05/05
3 N.				03/05
4 J.				05/05
5 L.				
6 S.				03/05
7 L.				
8 N.				
9 L.				03/05
10 N.				03/05
11 M.				
12 Z.				
13 L.				03/05
14 M.				05/05
15 M.				11/04
16 N.				11/04
17 C.				
18 M.				
19 W.				
20 S.				
21 E.				
22 L.				
23 L.				05/05
24 A.				05/05
25 N.				
26 A.				
27 R.				

2017-2018 - CE1 - Anglais

Nombre de mots à l'oral	P1	showing list 20/23	cbtha 05/04	description photo
1 L.	2	2	●	7
2 L.	2	2	● -	13
3 N.	4	2	●	12
4 J.	4	2	●	15
5 L.	/	2	●	
6 S.	4	2	● -	9
7 L.	4	2	● -	
8 N.	4	2	●	
9 L.	4	2	● -	13
10 N.	4	2	● -	7
11 M.	4	2	●	
12 Z.	4	2	●	
13 L.	4	2	●	10
14 M.	4	2	● -	12
15 M.	4	2	● -	14
16 N.	4	2	●	17
17 C.	/	2	● -	
18 M.	4	2	●	
19 W.	4	2	●	
20 S.	4	2	●	
21 E.	4	2	●	
22 L.	4	2	●	
23 L.	4	2	● -	15
24 A.	4	2	● -	15
25 N.	4	2	●	
26 A.	4	2	● -	
27 R.	4	2	●	

My name is...
evolution sur cahier

13) Grille d'observation du comportement des élèves

NOM : L. CLASSE CE1

Grille d'observation de compétences générales lors de la mise en place du projet d'échange à distance avec l'école Clinton

Périodes	1	2	3	4	5
le savoir-être : attitudes, motivation, valeurs, traits de personnalité					
L'élève est attentif, il écoute ce que l'on dit	●	●	●	●	●
Il respecte les consignes	●	+	●	●	●
Il est actif et répond aux sollicitations	●	+	+	●	●
Il respecte les règles de vie dans la classe	●	+	+	●	●
Il ose prendre la parole devant le groupe-classe	●	+	+	●	●
Il écoute ses camarades et attend son tour pour parler	●	+	+	●	●
Il participe aux activités proposées	●	+	+	●	●
Peut travailler en petit groupe	●	+	+	●	●
Sait prendre des initiatives	●	+	+	●	●
Sait demander de l'aide (à l'adulte ou à ses pairs)	●	+	+	●	●
S'ouvre et s'intéresse à de nouvelles expériences, aux autres, à d'autres idées, d'autres civilisations	●	+	+	●	●
le savoir-faire : capacités					
Il interagit avec les activités proposées, les diverses informations, pose des questions	●	●	●	●	●
L'élève fait le lien avec les activités ou les acquis précédents (réutilisation du lexique et des formulations apprises en classe)	●	●	●	●	●
Il est capable de planifier les étapes d'une réalisation	●	●	●	●	●
Il est capable de trouver et d'utiliser les outils dont il a besoin (dictionnaire anglais/français, internet, FC, cahier d'anglais, albums de jeunesse, demande directe d'informations au professeur, français...)	●	●	●	●	●
Il est capable de revenir sur son travail pour se corriger	●	●	●	●	●

Légende :
 P2 = réception des cartes postales
 P3 = affiche collective
 P4 = enregistrement audio
 ● = acquis
 ● = à revoir

NOM : L. CLASSE CE1 Boisseron

Grille d'observation de compétences générales lors de la mise en place du projet d'échange à distance avec l'école Clinton

Périodes	1	2	3	4	5
le savoir-être : attitudes, motivation, valeurs, traits de personnalité					
L'élève est attentif, il écoute ce que l'on dit	●	●	●	●	●
Il respecte les consignes	●	●	●	●	●
Il est actif et répond aux sollicitations	●	●	●	●	●
Il respecte les règles de vie dans la classe	●	●	●	●	●
Il ose prendre la parole devant le groupe-classe	●	●	●	●	●
Il écoute ses camarades et attend son tour pour parler	●	●	●	●	●
Il participe aux activités proposées	●	●	●	●	●
Peut travailler en petit groupe	●	●	●	●	●
Sait prendre des initiatives	●	●	●	●	●
Sait demander de l'aide (à l'adulte ou à ses pairs)	●	+	+	●	●
S'ouvre et s'intéresse à de nouvelles expériences, aux autres, à d'autres idées, d'autres civilisations	●	●	●	●	●
le savoir-faire : capacités					
Il interagit avec les activités proposées, les diverses informations, pose des questions	●	●	●	●	●
L'élève fait le lien avec les activités ou les acquis précédents (réutilisation du lexique et des formulations apprises en classe)	●	●	●	●	●
Il est capable de planifier les étapes d'une réalisation	●	●	●	●	●
Il est capable de trouver et d'utiliser les outils dont il a besoin (dictionnaire anglais/français, internet, FC, cahier d'anglais, albums de jeunesse, demande directe d'informations au professeur, français...)	●	●	●	●	●
Il est capable de revenir sur son travail pour se corriger	●	●	●	●	●

14) Grille d'évaluation par compétences

NOM : *It* CLASSE CE1

Évaluation des compétences à communiquer langagièrement en anglais

I. COMPRENDRE L'ORAL Connaissances et compétences associées			P1	P2	P3	P4	P5
1.1	Comprendre les consignes de classe		●	●	●	●	
1.2	Comprendre des mots familiers et expressions très courantes (encouragement, félicitation, politesse, indications chiffrées)			●	●	●	
1.3	Suivre le fil d'une histoire très courte			●	●	●	
1.4	Comprendre des instructions courtes et simples		●	●	●	●	
II. S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU Connaissances et compétences associées			P1	P2	P3	P4	P5
2.1	Reproduire un modèle oral		●	●	●	●	
2.2	Utiliser des expressions courtes pour se décrire					●	
2.3	Raconter une histoire courte en s'aidant éventuellement d'images						
III. PRENDRE PART A UNE CONVERSATION Connaissances et compétences associées			P1	P2	P3	P4	P5
3.1	Saluer, se présenter		●	●	●	●	
3.2	Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles				●	●	
3.3	Formuler des souhaits/vœux		●	●	●	●	
3.4	Utiliser des formules de politesse, présenter des excuses				●	●	
3.5	Répondre à des questions sur des sujets familiers						
3.6	Épeler des mots familiers						
Découvrir quelques aspects culturels de la langue				●	●	●	
Observations à titre informatif							
IV. COMPREHENSION ECRITE			P1	P2	P3	P4	P5
A1	4.1	Comprendre des tâches scolaires, consignes d'exercices					
A1	4.2	Comprendre une carte de vacances, de vœux ou d'anniversaire		●	●		
	4.3	Comprendre un court texte de présentation / description					
A2	4.4	Comprendre une lettre personnelle, un message électronique simple et bref			●		
V. EXPRESSION ECRITE			P1	P2	P3	P4	P5
A1	5.1	Écrire des mots isolés ou expressions			●		
A1	5.2	Remplir une fiche déclinant son identité, décrivant ses goûts					
A1	5.3	Écrire une carte de vacances, de vœux ou d'anniversaire			●	●	
A2	5.4	Écrire ou répondre à une courte lettre, un message électronique simple pour se présenter (identité, famille, goûts, aspect physique ...)					

● : acquis sur la période

15) Vécu en classe

17/01/2018 : Réception de la première carte postale du Sud de l'Afrique :

- Représentations initiales des élèves concernant le Sud de l'Afrique : paille ; igloo
- description de la carte : autruche, vautour, hibou, savane, mangue => croisements des connaissances lors de l'étude de l'album de jeunesse « Tibili » par N., arbre décharné => croisement du lexique issu de l'étude de La robe de Noël de Satomi ICHIKAWA
- drapeau du Sud de l'Afrique dessiné au tableau par N. (photo)
- réponses à la question de la langue : « ils parlent en anglais, ils connaissent des mots en anglais »
- interrogations : « qui nous a envoyé la carte ? » ; « Pourquoi il y a écrit France ? » ; L. « Et nous en France, nous sommes combien d'habitants ? »
- code épistolaire : France, xxx, from
- géographie : mappemonde + globe terrestre, distance : L. « 22 heures pour aller en Afrique »
- vocabulaire en anglais : « from » => ont confondu avec « frog » ; postcard ; Happy New Year, flag

18/01/2018 : Lors de l'étude de l'album de jeunesse épistolaire « Cher Bill »

Question de R. : « mais je n'ai pas reçu de carte postale à ma maison »

=> envie, attente, germination de l'idée de correspondance

19/01/2018 : Réception de la seconde carte postale du Sud de l'Afrique :

- explication de la superficie : les élèves ne connaissaient pas ce terme
- comparaison des nombres : superficie plus grand > < plus petit par rapport à la France et nombre d'habitants
- remarque de N. : « ça va m'aider à envoyer une carte postale à ma tante qui vit en Angleterre »
- vocabulaire en anglais : tiger ; elephant ; black..... => rebrassage du vocabulaire des animaux

Vidéo sur l'Afrique du Sud : ++

« ca veut dire quoi le texte ? Maîtresse, tu peux nous traduire s'il te plaît ? »

25/01/2018 : Réception de la carte de l'Angleterre

N. : en Angleterre il y a la reine Elizabeth

L. : « Les autres classes reçoivent également des cartes postales ? » « Nous avons beaucoup de chance ! »

Merry Christmas and Happy New Year : reconnaissent de la carte précédente

Ils ont confondu Conor avec « color »

Ils ont confondu « from » avec « four » et non pas « for »

N. « on peut leur répondre ? » => envie de correspondre

Moi : en quoi cela serait intéressant de correspondre avec des anglais par exemple ?

- pour apprendre à écrire et à parler
- L. parle de son expérience en tant que touriste en Angleterre et il souhaite pouvoir communiquer lorsqu'il y retournera un jour
- N. souhaite écrire à ses cousins
- drapeau union jack (différence entre le RU et Angleterre) + explication : les élèves se souviennent que c'était dans le quizz
- climat assez pluvieux : les élèves ont fait la correspondance avec la chanson « rain, rain go away »

26/01/2018 : première ébauche de l'affiche collective

Les élèves souhaitent coller une photo de l'école ainsi que la photo collective de la classe

W. propose de leur envoyer un film que son père a fait leur de leurs vacances à NYC par une clé USB

N. propose de leur envoyer le journal qu'ils créent en APC avec la bibliothèque de Boisseron => rencontre + mail avec la personne responsable de l'édition de ce journal

Proposition d'insérer le menu de la cantine

31/01/2018 : présentation de l'affiche collective

15/02/2018 : réception de la carte d'Australie

N. a expliqué à la classe qu'elle avait une tante à Dallas

N. a précisé qu'elle avait une sœur en Angleterre

L. a remarqué qu'il y avait une boussole qui représente le Nord sur la carte de l'Australie que j'avais vidéo projeté

L. a commenté sur les kangourous et le diable de Tasmanie

N. a parlé des aborigènes

08/03/2018 : réception de la carte d'Irlande

N. lors de la traduction de « across the sea » : « oh ils sont de l'autre côté de la mer ! »

Les élèves étaient très intéressés par le timbre qui représente un bol néolithique

14/03/2018

A. est venue spontanément à mon bureau avant de sortir à la récréation de 10h30 pour me demander « je ne sais plus comment on dit « bonjour maîtresse » en anglais »

L. « je recherche des mots en anglais sur l'ordinateur à la maison »

15/03/2018

L. est venu spontanément à mon bureau

« J'essaie de parler en anglais à la maison mais j'y arrive pas »

« Pourquoi essaies-tu de parler anglais chez toi ? »
« Je sais pas, comme ça »

En cours de lecture-compréhension

Z. « On reçoit la réponse quand Maîtresse ? » repris par toute la classe

22/03/2018

N. est a posé la question spontanément en classe dès les rituels du matin « comment on dit manger en anglais ? [...] c'est pour parler à la maison »

L. : « et Paris ? et France ? [...] c'est pour savoir si je voyage »

05/04/2018

Lors d'une remarque que j'ai fait pendant le cours de phonologie, car les élèves étaient dissipés « mettez votre costume d'élève pour vous concentrer et travailler » **N.** a répondu « comme en Angleterre Maîtresse, les élèves ont un costume eux aussi ! »

11/04/2018 : préparation au jeu du « guess who »

Question de **S.** : « est-ce qu'on pourra avoir des prénoms en anglais ? »

Lorsque j'ai demandé à des volontaires de s'entraîner à se décrire selon leur photo, 4 élèves se sont prêtés à l'exercice au tableau devant le reste de la classe.

S. : « short hair. I'm a girl. I've got black and white T-shirt »

N. : « girl, curly hair, open mouth, black and white T-shirt »

L. : « black glasses »

J. : « I'm a boy »

E. : « brown hair, grey T-shirt, pink glitter »

Question de **M.** : « Maîtresse, on va faire une vidéo ? Mais ils risquent de nous voir et le jeu de va pas marcher ! »

12/04/2018 :

L. est venue spontanément à mon bureau « je suis prête pour la vidéo mais à la maison on ne se souvenait plus comment dire « les yeux » »

13/04/2018 : sortie à la bibliothèque

M. emprunte le livre *j'apprends l'anglais avec rabats, Mon premier livre de langue* (éditions Usborne)

S. tient à me montrer le *dictionnaire Lucky Luke illustré Anglais/Français* (éditions Fleurus)

13/04/2018 : ouverture de notre colis

A la question « qu'avez-vous compris ? », les élèves ont su déchiffré les mots suivants :

« Hello, school, year, 8 years old, 7 classes, love French, names, uniform, white shirt, blue jumpers, yellow, Monday, Wednesday, Thursday and Friday, England, castle, letter, from ».

Commentaires et réactions lors de la lecture de l'affiche commune :

A la question « combien êtes-vous en classe ? »

« On peut compter le nombre de signature, comme ce que nous avons fait » Nous avons donc compté les 19 signatures en anglais.

« ils ont des uniformes !!! »

« Nous aussi on a des devoirs »

« we love French » => « comme nous on adore l'anglais ! »

L. : « non, pas moi, c'est nul l'anglais »

Avant que je ne puisse répondre, plusieurs élèves ont répondu à cette remarque

S. : « mais c'est important si tu veux faire une sortie en Angleterre ! »

J. : « Tu sais Léandre, il faudra parler anglais même au collègue »

W. a demandé des explications sur les Y1 – Y2 – Y3 et a souhaité savoir où le CE1 se situait

N. « c'est quoi des romains maîtresse ? »

N. « mais si, c'est comme ce qu'on a vu avec Caroline »

Beaucoup de questions sur les matières de l'emploi du temps

« ça veut dire quoi RE et PE et Context for Learning ? »

« pourquoi ils se regroupent tous sous un hall ? »
 « oh la chance ! ils ont un orchestre de musique ! »
 « oh trop de la chance ! ils font du camping, moi aussi j'aimerais trop ! »
 « Castle comme le château de la carte postale ! »
 « oh trop de la chance ! ils vont à la piscine »

Commentaires sur les photos :

L. a fait une remarque sur les uniformes « c'est les uniformes comme ce que nous avons vu en classe »
 Photo du terrain de sport : S. souhaite savoir si les élèves anglais font des rencontres de match de foot avec d'autres écoles

Commentaires sur les dessins réalisés par les élèves anglais :

J. : « il y a des badges sur les dessins »
 M. : « ils sont trop beaux les dessins »
 L. : « on pourra envoyer des dessins nous aussi maîtresse ? »
 En fin de journée, N. vient me voir pour m'annoncer qu'elle va passer une partie de ses grandes vacances en Irlande.

03/05/2018 : rentrée des classes période 5

C. et E. dans la cour de récréation : « maîtresse, on s'entraîne en anglais pour s'améliorer »
 L. : « pendant les vacances je me suis entraîné à écrire en anglais »
 L. : « papa a trouvé un correspondant anglais sur internet »

16) Questionnaire auprès des professeurs des écoles

Questionnaire permettant de percevoir vos objectifs et votre motivation pour enseigner la langue étrangère en cycle 2 en recourant à un projet d'échange à distance.

Quel âge avez-vous ?
 Depuis combien d'année enseignez-vous ?

Evaluation : comment leurs apprentissages ont-ils été évalués ?

Avez-vous déjà mis en place au cours de votre carrière un projet d'échange à distance avec un pays étranger au cycle 2 ?

A l'issue de votre projet, pensez-vous la mise en place de cette correspondance avec une classe en langue étrangère a permis de rentrer dans les apprentissages d'une langue vivante au cycle 2 ?

Avec quel niveau de classe :

Pour quelles raisons ?

Pourquoi ?

Si oui, merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

Description du projet (buts, objectifs, contenu) :

Pensez-vous renouveler l'expérience ?

Quels outils avez-vous utilisé pour communiquer ?

Je vous remercie d'avoir bien voulu participer à ce questionnaire.

Quelles étaient vos certitudes concernant la mise en place de ce projet ?

Quelles étaient vos doutes concernant la mise en place de ce projet ?

Comment avez-vous trouvé vos partenaires ?

Quel était votre rôle pendant ce projet ?

Degré d'implication des élèves attendu :

Quelles ont été les difficultés rencontrées, vos doutes, pendant la mise en place de ce projet ?

17) Entretien semi-directif de Pascale P., professeure de la classe de CE1/CE2 à, le 03/05/2018

Que penses-tu que le projet d'échange à distance avec des anglais a apporté aux élèves ?

Je pense que ce projet a apporté une indéniable motivation car il s'agit de quelque chose de concret. Le fait d'échanger avec des pairs leur a permis de découvrir qui ils sont, et de se faire connaître. Les élèves ont envie d'expliquer, d'échanger sur comment ça se passe en France.

Cela a également permis de donner du sens à l'utilité des notions abordées en classe.

Et le projet les a familiarisés avec l'écrit.

Que penses-tu que le projet t'a apporté en tant qu'enseignante ?

Je ne travaille pas avec une méthode en particulier, donc cela m'a apporté une rigueur en termes de deadlines à respecter, d'attendus et de responsabilités. Je trouve qu'il y a plus d'intérêts à enseigner l'anglais dans le cadre d'un projet que d'enseigner les notions telles quelles.

Quels ont été les problèmes ou les dérives rencontrés pendant le projet ?

Les délais de mise en place du projet et la réception des réponses ont été trop longs. Il faut beaucoup de rigueur et d'organisation et c'est donc assez difficile à gérer.

De ce fait, le professeur a tendance à vouloir prendre la main pour que le projet avance plus rapidement plutôt que de laisser les élèves faire à leur rythme, pour amener quelque chose d'aboutit et donner une bonne image de la classe aux Anglais.

Comment s'est géré le projet en classe avec le double niveau CE1/CE2 ?

Les CE2 ont plus été force de proposition car ils ont un an de plus d'anglais et un lexique plus étendu. Ils ont donc été plus moteurs que les CE1. Ce qui est intéressant dans un projet comme celui-ci mais il faut être vigilant par rapport aux CE1 qu'il ne faut pas laisser de côté. Il faut leur proposer un travail à la hauteur de leur capacité afin qu'ils ne soient pas juste des « suiveurs ».

Que penses-tu que le projet ait apporté en termes de compétences ?

Cela a permis de maîtriser la manipulation orale car ce sont les élèves qui proposent des phrases en anglais. Les phrases viennent d'eux-mêmes. Ils ont une réelle envie de participer et de proposer des phrases même si elles ne sont pas correctes. Alors que quand il s'agit d'une syntaxe à répéter, ils vont le répéter mais ne trouvent pas cela intéressant.

Les élèves se sont familiarisés avec l'écrit. C'est intéressant même si c'est un peu hors programme. Ils ont fait de courtes phrases à l'écrit pour faire un échange classique.

Penses-tu que tu renouvelleras la mise en œuvre de ce type de projet ?

Je pense que oui mais le fait de changer d'école chaque année, c'est difficile. Il est préférable de mettre en place ce type de projet sur du long terme en deux écoles.

Mais les élèves sont beaucoup plus intéressés par ce qu'on leur propose. Je ne le ferai peut-être pas sous la forme d'une correspondance écrite, mais plutôt sous la forme de pièces de théâtre ou d'histoires enregistrées. Dans un projet de correspondance, l'écrit prend une place trop importante et il y a une trop grande place pilote et exécutant de la part du professeur des écoles.

18) Feedback des élèves sur le projet : débat oral du 04/05/2018

L. : j'ai adoré communiquer avec eux en anglais et eux ils nous répondent en français, j'ai adoré faire les dessins et le jeu « qui est-ce ? ». Je trouve que c'est une super idée pour qu'ils devinent notre identité et eux, peut-être qu'ils vont faire pareil »

S. : maintenant je parle anglais chez moi car j'aime parler anglais.

N. : j'ai bien aimé car on a fait de l'anglais pour eux.

N. : je trouve qu'on a appris beaucoup de vocabulaire et ça me fait plaisir d'apprendre de l'anglais à l'école car j'ai ma tata, mon tonton et mes cousins en Angleterre et j'en aurai besoin quand j'irai les voir.

L. : moi j'ai détesté car je ne comprends rien [...] J'ai répété mais je ne comprends pas, [...] peut-être juste les couleurs et les chiffres.

S. : j'ai aimé les activités « qui est-ce ? » et le dessin qu'on a fait pour les CE2

L. : ça m'a apporté du calme et j'ai envie de parler anglais chez moi.

M. : moi j'ai trouvé que les cartes postales nous ont appris plein de choses sur les pays.

A. : je trouve que le projet nous a apporté beaucoup de vocabulaire en anglais et c'est important car il y a beaucoup de pays où on parle anglais // intervention de **N** : les pays anglophones

W. : j'ai bien aimé les lettres en anglais pour apprendre la langue.

M. : ça m'a appris à écrire en anglais.

19) Dépouillement du questionnaire des élèves

Dépouillement du questionnaire en amont du projet Date : 27/12/2017

Nombre de participants	52	Filles	30	Garçons	22
Questions :		%			
1. Tu as commencé à apprendre l'anglais il y a :					
1 an	11	21,15			
2 ans	5	9,62			
3 ans	15	28,85			
4 ans	7	13,46			
5 ans	7	13,46			
6 ans	1	1,92			
je ne sais pas	6	11,54			
2. Est-ce que quelqu'un parle anglais chez toi dans ta famille ?					
oui	23	44,23			
non	29	55,77			
3. Aimes-tu apprendre l'anglais ?					
oui	44	84,62			
non	8	15,38			
Raisons :					
		j'aime apprendre			
		c'est compliqué, trop dur			
		on apprend des choses			
		c'est (trop) bien			
		je déteste l'anglais			
		j'aime l'anglais			
		c'est rigolo			
		on oublie			
		parce qu'il n'y a personne qui parle anglais chez moi			

4. Penses-tu que c'est important d'apprendre l'anglais ?

oui 43 82,69
non 7 13,46

Raisons :

Pour pouvoir communiquer avec des anglais si on est malade
si tu rencontres un anglais, tu pourras parler anglais
si on voyage dans un pays où on parle anglais
parce si on va dans un autre pays où on parle anglais, on ne pourra pas comprendre
pour pouvoir parler anglais quand on sera grand
Parce qu'on y est forcé
parce qu'on pourra parler dans beaucoup de pays
parce que personne ne parle anglais
c'est important d'apprendre une langue étrangère
parce que je ne suis pas anglais
parce que ce n'est pas grave

5. Comment trouves-tu les cours d'anglais ?

😊 37 71,15
😐 13 25,00
☹️ 2 3,85

Raisons :

Car je ne comprends pas, ce n'est pas ma langue
Parce que c'est important
j'aime bien
on s'amuse, on fait des jeux
j'aime bien les chansons
c'est ennuyant
parce que c'est nul
parce que c'est dur
je pourrais parler 2 langues
parce qu'elle explique bien

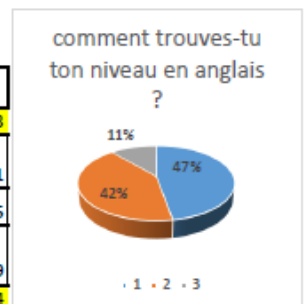


6. Comment trouves-tu ton niveau en anglais ?

😊 25 48,08
😐 22 42,31
☹️ 6 11,54

Je suis capable de :	😊	😐	☹️
Comprendre l'oral en anglais			
Comprendre les consignes de classe en anglais (sit down, repeat, listen...)	30	13	9
Suivre des instructions (open your books, hands up...)	19	17	12
Suivre le fil d'une histoire très courte (album en anglais, chanson, comptine)	26	17	8
M'exprimer à l'oral en anglais			
Prononcer correctement ce que je dis pour être compréhensible	20	16	16
Lire à haute voix un petit texte en anglais	18	22	12
Souhaiter des fêtes : anniversaire, Noël	38	11	3
Me présenter	39	5	8
Parler des membres de ma famille	15	18	19
Parler de mes loisirs	16	10	26
Parler de mon école	13	18	21
Parler du temps qu'il fait	12	20	18
Prendre part à une conversation en anglais			
Poser des questions sur les goûts d'une personne et dire ce que j'aime / n'aime pas	18	12	21
Donner mon opinion (accord / désaccord)	17	11	23
demander à quelqu'un de ses nouvelles / donner de mes nouvelles	20	17	14
Comprendre de l'écrit en anglais			
Lire des mots en anglais	21	17	12

%	😊	😐	☹️
	49,42	31,25	19,33
52	57,69	25,00	17,31
48	39,58	35,42	25
51	50,98	33,33	15,69
	41,22	29,04	29,74
52	38,46	30,77	30,77
52	34,62	42,31	23,08
52	73,08	21,15	5,77
52	75	9,62	15,38
52	28,85	34,62	36,54
52	30,77	19,23	50
52	25	34,62	40,38
50	24	40,00	36
	35,95	26,14	37,91
51	35,29	23,53	41,18
51	33,33	21,57	45,1
51	39,22	33,33	27,45
	38,18	30,94	30,88
50	42	34,00	24



Lire un courrier (lettres, carte ou message électronique)	16	15	20
Lire un petit texte (recette, menu)	21	15	15
Produire de l'écrit en anglais			
Copier des mots	37	9	5
Ecrire un courrier (lettres, carte ou message électronique)	15	17	19
Total	411	280	281
pourcentage	42,28	28,81	28,91

51	31,37	29,41	39,22
51	41,18	29,41	29,41
	50,98	25,49	23,53
51	72,55	17,65	9,804
51	29,41	33,33	37,25
972	42,28	28,81	28,91

7. As-tu déjà eu l'occasion de communiquer directement avec un anglophone ?

oui	15	28,85
non	37	71,15

Quand / où ?

en Angleterre, aux USA, en 2017, en Espagne
 quand j'avais 6 ans
 à l'anniversaire de mon tonton anglais
 en CE1
 en petite section
 à l'aéroport du Sri-Lanka

8. Comment réagirais-tu si tu avais l'occasion de communiquer avec un anglophone ?

je resterais muet(te)	24	46,15
j'essayerais de parler avec lui/elle	20	38,46
Je serais motivé(e) et participerais activement à la discussion	6	11,54
Autres :		essayer de comprendre

9. Que penses-tu si tu pouvais faire un projet d'échange avec des élèves anglophones d'un autre pays (correspondance) ?

☺	21	40,38
☹	10	19,23
☹	21	40,38

Raisons :

je ne sais pas parler anglais
 je n'en serais pas capable
 trop difficile, trop dur

parce qu'ils sont gentils
 parce que le correspondant ne sera pas content de mon anglais
 parce que je ne connais presque rien
 parce que j'aime communiquer
 je vais mieux apprendre
 car on déchiffre et c'est marrant
 on s'amuse
 parce que je suis timide




10. Que penses-tu qu'une correspondance avec des élèves anglophones te permettrait-il d'apprendre ? (plusieurs réponses possibles)


parler anglais	24	18,05
lire en anglais	24	18,05
écrire en anglais	25	18,8
m'améliorer en français	19	14,29
apprendre des informations sur mon pays	15	11,28
apprendre des informations sur un autre pays	19	14,29
je ne pense pas que cela m'apprenne quelque chose	7	5,26

20) Quelques exemples de réponses d'élèves au quizz culturel

elhelm
QUIZZ CULTURE ANGLO-SAXONNE 11/01/2018

1. What colour are the London taxis?
 black red yellow
2. What colour are the London buses?
 black red yellow
3. What colour are the New York taxis?
 black red yellow
4. Comment s'appelle la monnaie américaine ? \$
5. Entoure le drapeau du Royaume-Uni en bleu et le drapeau d'Angleterre en noir

6. Qui doivent protéger les gardes de Buckingham palace ?
 les habitants la reine la circulation routière
7. Comment s'appelle la plus grande et la plus célèbre tour d'horloge du monde qui se dresse à Londres ?
 London Eye Beffroi de Bruges Big Ben
8. Comment s'appelle la grande roue géante située sur les rives du fleuve qui traverse Londres ?
 London Eye London Ear Big Ben
9. Comment se nomme le célèbre monstre qui se cacherait dans un lac écossais ?
 Loch Ness Frankenstein King Kong
10. Cite un monument célèbre de New York, aux Etats-Unis
 Arc de Triomphe Statue of Liberty Pantheon
11. Quel pays représente l'équipe de rugby des All Blacks ? *la Nouvelle Zélande*
12. comment s'appelle la célèbre danse traditionnelle interprétée au début de chaque match de rugby ? *Ak*

Noia
QUIZZ CULTURE ANGLO-SAXONNE 11/01/18

1. What colour are the London taxis?
 black red yellow
2. What colour are the London buses?
 black red yellow
3. What colour are the New York taxis?
 black red yellow
4. Comment s'appelle la monnaie américaine ? *dollar*
5. Entoure le drapeau du Royaume-Uni en bleu et le drapeau d'Angleterre en noir

6. Qui doivent protéger les gardes de Buckingham palace ?
 les habitants la reine la circulation routière
7. Comment s'appelle la plus grande et la plus célèbre tour d'horloge du monde qui se dresse à Londres ?
 London Eye Beffroi de Bruges Big Ben
8. Comment s'appelle la grande roue géante située sur les rives du fleuve qui traverse Londres ?
 London Eye London Ear Big Ben
9. Comment se nomme le célèbre monstre qui se cacherait dans un lac écossais ?
 Loch Ness Frankenstein King Kong
10. Cite un monument célèbre de New York, aux Etats-Unis
 Arc de Triomphe Statue of Liberty Pantheon
11. Quel pays représente l'équipe de rugby des All Blacks ? *Nouvelle zélande*
12. comment s'appelle la célèbre danse traditionnelle interprétée au début de chaque match de rugby ? *aha*

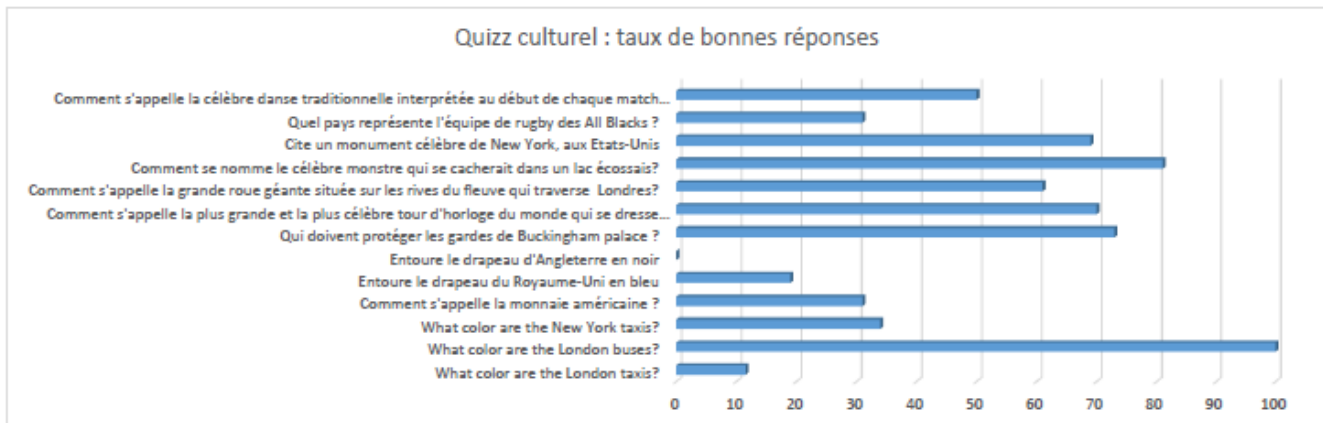
21) Dépouillement des réponses au quizz

Dépouillement du QUIZZ CULTUREL en amont du projet

Date : 10/01/2018

Nombre de participants	26	Filles	15	Garçons	11
Questions :	% de bonne réponse				
1. What color are the London taxis? black red yellow	3 1 21	11,54			
2. What color are the London buses? black red yellow	26	100			
3. What color are the New York taxis? black red yellow	15 2 9	34,615			
4. Comment s'appelle la monnaie américaine ? dollar Autres réponses données : pounds, centimes, €,£	8	30,769			
5. Entoure le drapeau du Royaume-Uni en bleu	5	19,23			
6. Entoure le drapeau d'Angleterre en noir		0			
7. Qui doivent protéger les gardes de Buckingham palace ? les habitants la reine la circulation routière	1 19 4	73,077			
8. Comment s'appelle la plus grande et la plus célèbre tour d'horloge du monde qui se dresse Londres? London Eye Beffroi de Bruges Big Ben	4 3 18	69,231			
9. Comment s'appelle la grande roue géante située sur les rives du fleuve qui traverse Londres? London Eye	16	61,538			

London Ear	6	
Big Ben	3	
10. Comment se nomme le célèbre monstre qui se cacherait dans un lac écossais?		
Loch Ness	21	80,769
Frankenstein	1	
King Kong	3	
11. Cite un monument célèbre de New York, aux Etats-Unis		
Arc de Triomphe	5	
Statue of Liberty	18	69,231
Pantheon	2	
12. Quel pays représente l'équipe de rugby des All Blacks ?		
Nouvelle Zélande	8	30,769
Autres réponses données : Amérique, Lunel		
13. Comment s'appelle la célèbre danse traditionnelle interprétée au début de chaque match de rugby ?		
Haka	13	50



22) Dépouillement du questionnaire auprès des professeurs des écoles

Dépouillement du questionnaire à destination des professeurs des écoles

Enseigner la langue étrangère en cycle 2 en recourant à un projet d'échange à distance

Nombre de participants

18

Questions :

%

1. depuis combien d'année seneignez-vous ?

1 an	9	50
2 ans	1	6
4 ans	1	6
5 ans	1	6
7 ans	1	6
8 ans	1	6
11 ans	1	6
16 ans	1	6
27 ans	1	6
34 ans	1	6

2. avez-vous déjà mis en place au cours de votre carrière un projet d'échange à distance avec un pays étranger au cycle 2 et pour quelles raisons ?

oui	3	17
non	15	83

Raisons :

- * Première année donc difficile
- * je suis remplaçante
- * car pas d'opportunité
- * la crainte de se lancer dans le travail en mode projet et de ne pas réussir à tenir les engagements (envers les élèves et partenaires éventuels). La crainte aussi de ne pas avoir personnel un niveau de langue suffisant pour élaborer un travail pertinent.

3. Description du projet

Ce2, Dans le but de faire écrire les élèves et qu'ils apprennent à écrire une lettre. Lettre collective puis lettres individuelles.
CM2, échange courriel (b2i) + connaissances culturelle

4. Quels outils avez-vous utilisé pour communiquer ?
Par courrier uniquement pour l'instant internet
5. Quelles étaient vos certitudes et vos doutes concernant la mise en place de ce projet ?
Certitude : que le projet allait plaire aux élèves
Doute : comment le rendre vivant, quoi se dire, l'autre classe va-t-elle nous répondre ou abandonner en cours de route ?
le temps
6. Comment avez-vous trouvé vos partenaires ?
via Facebook
seule
7. Quel était votre rôle pendant ce projet ?
rendre le projet attractif, parler de la Guyane, éveiller leur curiosité, corriger les lettres, les poster. Trouver des bons binômes, par affinité.
Tout.
8. Quelles ont été les difficultés rencontrées, vos doutes pendant la mise en place de ce projet ?
Trop de temps d'écart entre l'envoi des lettres et la réponse, il faut s'accorder avec l'autre classe.
Peur du manque de temps.
9. A l'issue de votre projet, pensez-vous que la mise en place de cette correspondance avec une classe en langue étrangère a permis de rentrer dans les apprentissages d'une langue vivante au cycle 2 ? Comment avez-vous pu l'évaluer ?
Projet motivant qui donne envie aux élèves d'écrire. Même ceux qui n'aiment pas écrire s'en sont donnés à cœur joie.
Résultat positif. Le bain de langue se faisait déjà en classe via le net. Il a été total et l'expression orale bien meilleure.
10. Pensez-vous renouveler l'expérience ? Pour quelles raisons ?
Oui car les élèves adorent, c'est stimulant et ça leur permet de s'intéresser à une autre culture.
oui

23) Échanges de courriers électroniques avec le Directeur

Date	Expéditeur	Sujet
28/11/2017	Moi-même	Prise de contact et proposition du projet d'échange
29/11/2017	HeadMaster	Accord de base et proposition aux 2 professeurs de français
23/01/2018	Moi-même	Relance et proposition d'envoi de la 1 ^{ère} lettre
23/01/2018	HeadMaster	2 classes intéressées – proposition d'envoi par pdf scanné
02/02/2018	HeadMaster	Relance de leur part
02/02/2018	Moi-même	Proposition d'envoi papier de la première lettre pour matérialiser l'échange
07/02/2018	HeadMaster	Accord, website école et demande de notre adresse postale
07/02/2018	Moi-même	Envoi de l'adresse postale
08/02/2018	HeadMaster	Envoi de l'adresse postale
02/02/2018	Ecole Boisseron	Envoi de l'affiche commune et des documents par la poste
20/02/2018	Moi-même	Demande de confirmation de la réception des lettres – proposition d'un échange de description physique par rapport à des photos
20/02/2018	Moi-même	Envoi des vidéos et du script par mail
26/03/2018	HeadMaster	Réponses presque prêtes, non possibilité d'envoi de vidéos de leur part
13/04/2018	Ecole Clinton	Réception de l'affiche collective, photos et dessins
19/04/2018	Moi-même	Remerciements et confirmation de la réception des lettres – proposition du jeu de description « qui est-ce ? » avec envoi audio
20/04/2018	HeadMaster	Accord de principe pour l'envoi des fichiers audio

From: Mélanie Avidano - **Sent:** 28 November 2017 10:34:19 - **To:** head2308
Subject: School exchange

Dear S,

I'm Mélanie, the CE1 (8 year-old pupils) primary school teacher in the Montpellier region who Orla my sister in law Orla Davis kindly talked to you about.

Thank you very much for your interest in establishing an exchange between our schools.

The idea would be to show my pupils how important English is, and to open their minds to another culture.

Naturally I'm open to all suggestions you may have on your side, but here are a few preliminary ideas:

To keep it simple, since it might be too difficult for them to write in a different language than their own, the pupils could write a collective letter in their native language per subject / theme.

For example, a class could write a first letter presenting themselves and their school and the answer could open onto another subject.

The two teachers (or 4 teachers if you have another class that would be interested) could agree on which subjects we could talk about such as customs, school uniforms, food, culture, songs etc. and work beforehand with the pupils to bring them the vocabulary to understand the letter that they are going to receive.

Therefore, the teacher would read the letter to the class, work on it to explain the vocabulary, expressions, the content etc...Then they could work as a group in their own language to answer the letter as a group.

I have a class of 27 pupils and I have another colleague with a class of CE1/CE2 (7 & 8 year- olds) who would be interested as well if it's possible on your side.

These are just some ideas. I am of course completely open minded regarding the way you see the exchange going between our schools.

Thank you again you for your interest and your time.

Best regards,

Mélanie Avidano Whelan

De : head2308 - **Envoyé :** mercredi 29 novembre 2017 20:48 - **À :** Mélanie Avidano
Objet : Re: School exchange

Hello Melanie,

Thanks for your email. I'm sure we can get some letter writing happening between our two schools. I think your idea for starting things off will work - particularly if we each try to keep the language simple. We have a similar number of children in our classes, though we have one class per year-group. We could have our year 5 children write as well though.

If we kept the letters about one subject, as you suggest, we could pretty soon get children writing their own to send based on one theme. It would give them good practise at deciphering the language.

Scanning the letters in and sending them as PDFs would work for us.

So, I'll talk to the year 4 teacher and the year 5 teacher and see if they can write a simple introduction letter together we can get across to you.

When would you like to start?

Best wishes,

S

From: Mélanie Avidano - **Sent:** 23 January 2018 08:05 - **To:** head2308
Subject: RE: School exchange

Dear S,

I hope you are well and that you spent a lovely Christmas holiday. I wish you a Happy New Year. I was thinking that we could start our exchange project this month by writing the first collective letter in which the students present themselves as a group (CE1), their school and town with a few words in English and then, the collective answer could open onto another subject.

The collective letter should take quite some time to work so I suppose our class could send their letter by the end of the month if that's ok with you. Would that be possible?
Who should we send the letter to? Do you still have two classes interested or just one?
Thank you again you for your interest and your time.

Best regards,
Mélanie Avidano Whelan

From: head - **Sent:** 23 January 2018 09:26 - **To:** 'Mélanie Avidano'
Subject: RE: School exchange

Hi,
Yes – I had a great Christmas. I hope you did too.
We have two classes I'll get to do our letters. I'm sure they can do something by the end of the month too.
Would it make sense to scan the letter and email it – or if it's on large paper to photograph it?
Best wishes, S

From: CPS - **Date:** 2 février 2018 16:31:48 UTC+1 - **To:** Mélanie Avidano

Hi Again,
Our children are all set to write a shared letter over the next couple of weeks. How are you getting on with yours?
Best wishes, S

De : Mélanie Avidano - **Envoyé :** vendredi 2 février 2018 16:58 - **À :** S Pater CPS
Objet : Re: School exchange

Hello,
Sorry for the delayed answer.
The collective letters are written (for the 2 classes). The pupils would like to stick some pictures of the school on it so I should be able to send it next weekend if it's ok with you?
Would it be possible to really send the first letter to "materialize" the exchange and then continue the exchange by scans? The children are really looking forward to send and receive letters from your school
What about a session of skype (after a few exchange), would you be interested?
Have a nice weekend,
Mélanie

On 7 févr. 2018, at 13:36, S PCPS wrote:

Hi,
Our teachers are going to make a start this week on their letters. Could you let me know the name and address of your school. Also, if there is a website, that would be good for the children to look at to find out more – deciphering some language as they go!
Our website is www.clintonprimary.co.uk
Cheers,
S

From: Mélanie Avidano - **Sent:** 07 February 2018 15:45 - **To:** CPS
Subject: Re: Clinton

Hello S,
You have such a lovely school! Thank you for the website
The adress is
Classe de CE1 Mme Avidano Whelan
Ecole de Boisseron ...
What is yours please?
Regards,
Melanie

From: CPS - **Date:** 8 février 2018 13:14:03 UTC+1 - **To:** Mélanie Avidano
Subject: RE: Clinton

Hi,
Thanks for that!
Ours is:
Clinton Primary School

.....

Best wishes,
S

De : Mélanie Avidano - **Envoyé :** mardi 20 février 2018 15:15 - **À :** CPS
Objet : RE: School exchange

Hello S,
I hope you are well.
I sent you the letters of our 2 classes last weekend by post. I hope you will receive them.
I took videos of some children of my class "reading" the letter for your pupils. You will find them enclosed. Please be lenient with them ☺ I thought it would be a nice touch to make the exchange livelier.
Would it be possible to start working on the next letters? I was thinking of sending a kind of portrait where the children of my class describe themselves from an individual picture (I have a blue shirt, I wear glasses...) and your children will have to recognize them (a kind of "guess who?"). What do you think of this idea? Would that be ok with you?
We could scan and send them by e-mail this time if you prefer.
Enjoy the holidays.
Regards,
Mélanie

Mélanie Avidano mar. 20/02, 15:29 - S CPS

RE: School exchange

hello again,
The videos are too heavy so I need to send them in several mails. The right order is:

- M : Hello how are you?
 - L : our school is called Boisseron
 - S: We are in Ce1
 - N : 27 pupils in the class
 - L : 7 to 8 years old
 - L : what are you names
 - N : do you understand French?
 - A : do you have reponsabilites in the class?
 - N : where do you live?
 - J : Boisseron is in the South of France
-

CPS - lun. 26/03, 13:59

Hi Melanie,
I just wanted to let you know that we are nearly ready to send things to you! It's taken a while because the teachers that teach French only teach once a week so they can't go at much of a speed. The children have been very enthusiastic though.
Unfortunately our laws on 'data protection' make it difficult to send videos, like yours have, which is a shame, but we can certainly send the letters!
Best wishes,
S

From: Mélanie Avidano - **Sent:** 19 April 2018 20:56 - **To:** S P
Subject: Second exchange

Dear S,

I wanted to let you know that we received the common letter, the beautiful drawings and the French letters you sent us. Thank you so much, the children were very happy to receive an answer and they loved everything, especially the drawings.

For our second exchange, I was thinking of sending you some very simple and short audio recordings from my pupils describing themselves such as they are on their ID picture and the idea is that your students have to guess who they are and match the description with the picture (like the famous game "guess who"). What do you think of this idea? Would that be ok with you?

I already tried 2 recordings that I could send you if you want to check how it sounds. The children love that idea of "playing a game" and sending an english message to their penpals.

I was also wondering if you would be interested in doing a skype (Visio conference) between the classes.

Thanks again,

Regards,
Mélanie

De : S P - **Envoyé :** vendredi 20 avril 2018 07:12 - **À :** Mélanie Avidano
Objet : RE: Second exchange

Hi Melanie,
That's fantastic they enjoyed the letters. The audio idea should work so please do send them and I'll see if I can get them to play successfully.
Best wishes,
S