



HAL
open science

Corps en mouvement, arts du cirque et langue anglaise

Valentin Bourgeois, Valentine Lemoult

► **To cite this version:**

Valentin Bourgeois, Valentine Lemoult. Corps en mouvement, arts du cirque et langue anglaise. Education. 2020. dumas-02968176

HAL Id: dumas-02968176

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02968176>

Submitted on 15 Oct 2020

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 2019-2020

Corps en mouvement, arts du cirque et langue anglaise

BOURGEOIS Valentin & LEMOULT Valentine

Directeur du mémoire : SOULAINÉ Stéphane

Assesseur.e : Martine Hoyet

Mai 2020

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier notre directeur de recherche, M. Soullaine Stéphane, pour son expertise et son orientation théorique. Merci également pour ses relectures, ses conseils et le soutien qu'il a su nous apporter.

Nous remercions aussi Mmes N., A. et B. pour leur disponibilité, le temps qu'elles nous ont accordé et surtout le regard qu'elles ont porté sur notre recherche.

Merci encore à M. B. qui a donné l'opportunité à Valentine d'enseigner l'éducation physique et sportive en anglais à des élèves de cycle 3, et à Mmes R. et C. qui ont supervisé la note de recherche de Valentin lors de son année de Master 1.

Un remerciement tout particulier à Jean-François pour les illustrations qu'il a réalisées pour notre mémoire.

Table des matières

Résumé.....	3
Introduction.....	4
1. Genèse du mémoire	5
1.1 Présentation des cursus de Valentine Lemoult et Valentin Bourgeois	5
1.2 Les observations effectuées en classe.....	5
1.3 Interdisciplinarité, le choix de l'EPS et de l'anglais.....	6
2. De la mise en œuvre de projets exploratoires à la proposition d'une démarche.....	8
2.1 Une note de recherche rédigée en M1 autour des jeux collectifs et de la langue anglaise.....	8
2.2 Une mise en oeuvre en CE1 : jeux collectifs et jeux traditionnels	10
2.3 Un projet mené en cycle 3 : le galandball.....	11
3. Problématique.....	13
3.1 Une problématique articulant langue anglaise et mouvements du corps	13
3.2 Les hypothèses posées.....	14
4. Cadre théorique	14
4.1 Enaction ou action située	14
4.2 Le corps en mouvement et les pratiques artistiques au service des apprentissages langagiers	16
4.3 La performance dans les arts, donner du sens au langage verbal.....	19
4.4 Le choix des arts du cirque, convergence entre pratiques physiques et artistiques	22
4.5 Translangager et la translangageance	25
4.6 La prosodie : Du geste à la parole.....	27
5. Cadre institutionnel	30
5.1 Les programmes.....	30
5.2 CECRL et démarche actionnelle	32
6. La mise en œuvre du projet.....	33
6.1 Séquence de cirque et ses prérequis	33
6.2 Les entretiens et questionnaire	36
7. Conclusion	39
Bibliographie.....	42
Sitographie :	42
Articles scientifiques :	42
Annexes :	44
Annexe 1 : Règles circassiennes des assiettes chinoises	44
Annexe 2 : Règles circassiennes du jonglage	44
Annexe 3 : Exemples de flashcards utilisées pour la séquence sur le cirque	45
Annexe 4 : Extrait de la séquence de cirque	46
Annexe 5 : 4 extraits des verbatim	56

Résumé

Notre mémoire portera sur les liens qui peuvent être tissés entre le corps en mouvement, les arts circassiens et l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école primaire à travers l'interdisciplinarité. Pour ce faire, nous aborderons la question des bénéfices qui pourraient apparaître suite à une situation d'énonciation orale mêlant langue anglaise et mouvements corporels en mettant en articulation l'anglais avec les arts du cirque. Après avoir défini les projets que nous avons menés en amont, nous évoquerons l'enaction, les performances circassiennes, la translanguageance ainsi que la prosodie. Par la suite, une étude et analyse d'une séquence interdisciplinaire entre l'anglais et le cirque sera présentée.

Mots clés : *apprentissage de l'anglais, corps en mouvement, performances circassiennes, enaction, prosodie.*

Abstract

Our dissertation will be about links that can be bound between physical movement, circus art and the learning of foreign languages through interdisciplinary. For this purpose, the profits that appeared after an expressing situation mingled the English language and physical movement linking circus and English articulation would be questioned. After describing the upstream project, we will mention the principle of inaction, the circus performance and the prosody. Thereafter, a study and an investigation about the interdisciplinary between English and Circus will be submitted.

Keywords: *learning of English, physical movement, circus performance, inaction, prosody.*

Introduction

Notre écrit portera sur le corps en mouvement en lien avec les arts du cirque et la pratique de l'oral en langue anglaise. Au cours de celui-ci, nous nous questionnerons à propos des bénéfices que l'interdisciplinarité peut engendrer sur les apprentissages langagiers, en particulier, la production d'énoncés oraux complexes anglais. Suite à la genèse du mémoire, comprenant la présentation de nos cursus ainsi que sur les observations menées en classe et qu'une explication de nos choix interdisciplinaires, nous évoquerons nos projets exploratoires débutés en amont de cette recherche et qui nous ont influencés. Une problématique ainsi que des hypothèses seront émises afin de guider notre questionnement. S'ensuivent les cadres théoriques et institutionnels. La suite de notre écrit portera sur la séquence interdisciplinaire entre l'anglais et le cirque et les entretiens menés à ce sujet. Une conclusion clôturera le corps de notre mémoire.

1. Genèse du mémoire

Notre projet de recherche est issu de deux constats, l'un découle de l'état de l'enseignement de l'anglais en France et le second, de nos expériences professionnelles en classe.

1.1 Présentation des cursus de Valentine Lemoult et Valentin Bourgeois

Après trois ans de section européenne au collège, Valentine Lemoult a intégré la section européenne au lycée. Elle est diplômée d'un baccalauréat scientifique mention anglais européen. Suite à cette réussite, elle a effectué une Licence de Langues, littérature et civilisation étrangères (LLCE) à Orléans. Lors de cette licence, elle est partie avec le programme Erasmus en Irlande pendant un semestre. De plus, elle a été EAP (Étudiante Apprentie Professeure) pendant six mois. Ce travail consistait à assister une professeure d'anglais dans un collège. Elle a pris la décision d'entrer dans l'INSPE d'Orléans pour effectuer un master MEEF 1^{er} degré. Au cours de l'année 2019-2020, elle a obtenu une licence USEP. Valentine a pratiqué les arts du cirque pendant treize ans. Elle a eu l'occasion de l'enseigner à plusieurs reprises dans le cadre d'une colonie de vacances spécialisée dans les activités circassiennes mais également avec l'USEP de l'école de la Gazelle. C'est une des raisons qui nous ont mené à recourir aux arts du cirque afin d'appuyer notre recherche.

Valentin Bourgeois a pratiqué l'anglais depuis le collège et jusqu'à la faculté en Master. Le réinvestissement de ce bagage linguistique a montré ses limites en situation réelle avec des situations d'échec de communication. Sur le volet professionnel, ayant été manager en restauration, l'enseignant a été confronté pendant une dizaine d'années à un anglais écrit « situationnel ». Lors de ses stages professionnels, au sein de l'Éducation nationale, il n'a pas observé de séance d'anglais en classe. Pour cette année scolaire, Valentin a la charge de l'anglais et met donc cette matière en place depuis septembre.

Après avoir relaté nos expériences professionnelles, nous expliquerons les constats que nous avons pu effectuer en classe lors de stages ou d'expérience professionnelles.

1.2 Les observations effectuées en classe

Le second constat provient de nos expériences professionnelles. Lors de nos stages, nous n'avons observé que peu de séances d'anglais. Ainsi, l'anglais ne semble pas être mis en œuvre à la hauteur de ce qu'il devrait être dans les classes. Les échanges avec les collègues aboutissent au même constat : les enseignants rencontrés ont confirmé des difficultés à effectuer les heures dévolues aux langues vivantes étrangères. Il y a donc tant un manque de temps consacré à cette matière qu'un manque de

mise en œuvre dans les classes. La démarche communicative nous a interrogés sur l'aspect pragmatique de l'apprentissage de la langue étrangère par nos élèves. Nous essaierons d'explorer les pistes de la démarche actionnelle.

Les observations menées en classe nous ont amenés à nous intéresser au volume horaire idéal nécessaire à l'apprentissage efficient d'une langue étrangère. Nils Jäkel¹, dans une interview accordée à la revue *Language Learning*, précise : « Les premières années d'anglais avec une ou deux heures par semaine à l'école élémentaire ne sont pas très concluantes en matière compétences linguistiques à long terme ». Suite à cette publication, Jean-Marc Delagneau, président de l'association des professeurs des langues vivantes, a précisé lors d'une interview : « Pour apprendre une langue, un temps d'exposition minimal est nécessaire. En primaire, les textes officiels préconisent à peine une heure trente hebdomadaires. Or, nous estimons qu'au-dessous de trois heures, c'est effectivement peu efficace. »². Les 90 minutes prévues pour enseigner une langue étrangère ne sont donc pas suffisantes. Le volume horaire dédié à cette matière nous paraît être un point de vigilance. Comment alors augmenter le temps d'exposition à la langue cible ? La réponse réside dans l'approche transversale des enseignements et les croisements qui peuvent s'effectuer entre les matières. Un des enjeux de notre dossier sera donc d'augmenter le temps d'exposition des élèves à la langue étudiée notamment grâce à l'interdisciplinarité.

Suite à nos observations, nous pouvons nous demander comment il serait possible d'augmenter le temps d'exposition à la langue étrangère. Nous avons eu l'occasion de mettre en pratique de l'interdisciplinarité entre éducation physique et sportive et langues étrangères, ici l'anglais, lors de nos expériences professionnelles. C'est la raison de nos questionnements sur l'interdisciplinarité entre anglais et EPS.

1.3 Interdisciplinarité, le choix de l'EPS et de l'anglais

Au regard du manque de temps pour cette matière et des difficultés à la mettre en œuvre, nous avons choisi de tester en classe l'interdisciplinarité entre EPS et anglais. Notre choix s'est porté sur l'anglais car il ne cesse d'avoir une part croissante dans le choix des langues vivantes par les élèves dans leur cursus au niveau mondial et en France (90% des élèves).

Le langage par le corps que ce soit par le mouvement et par la voix est incontournable du point de vue de l'enseignement des langues mais également en enseignement sportif. L'action est un support pour les apprentissages langagiers. Cette piste d'associativité de ces deux disciplines est qualifiée de

¹ *Language Learning*, ISSN 0023-8333 Volume66, IssueS1 Special Issue: *Language Learning Monograph Series: Usage-based Approaches to Language Acquisition and Processing: Cognitive and Corpus Investigations of Construction Grammar* June 2016 Pages 23-44

² <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2017/05/09/01016-20170509ARTFIG00324-apprentissage-d-une-langue-au-dessous-de-trois-heures-c-est-peu-efficace.php> Consulté le 09/03/2019

pratique innovante par le site Primlangues, site institutionnel qui accompagne l'enseignement des langues dans le premier degré et qui est sous tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale. Primlangues justifie ainsi l'association de l'anglais et de l'EPS :

“Pour motiver les apprentissages, il est important de proposer des supports variés et les ancrer le plus possible dans des situations réelles de communication afin de rendre l'élève acteur et susciter en lui le désir de communiquer, d'échanger et d'apprendre. L'EPS contribue pleinement à cet objectif en permettant d'investir des situations langagières peu complexes”³.

Par ailleurs, les programmes de 2015 prévoient également la possibilité de lier sport et langues vivantes : « Au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail. ». En outre, cette interdisciplinarité s'inscrit dans la continuité de projets menés au cours des dernières années. Nous avons ainsi trouvé des projets conduits par les académies de Lille⁴, de Clermont-Ferrand⁵, d'Orléans⁶, de Grenoble⁷ et de Poitiers⁸.

Si l'interdisciplinarité entre EPS et anglais permet d'augmenter le temps dévolu aux langues vivantes, nous notons néanmoins qu'il conviendra de ne pas se satisfaire du lien EPS/anglais qui, seul, ne permettrait qu'une amélioration quantitative du nombre d'énoncés prononcés par les élèves. Or l'enseignement d'une langue vivante ne peut reposer que sur l'acquisition du lexique, il vise également à acquérir les connaissances syntaxiques nécessaires pour complexifier les énoncés oraux. D'autre part nous voyons l'interdisciplinarité comme un moyen de dynamiser l'apprentissage des langues. L'enseignant doit favoriser les échanges et la communication entre pairs pour rendre son cours plus attrayant. La nouveauté et l'interactivité permettent d' enrôler les élèves et de les motiver. Par ailleurs, l'élève créera des compétences sociales qui lui permettront d'accepter le regard des autres pour pouvoir se produire devant eux en EPS. Ce travail diminue l'anxiété et libère les élèves de contraintes cognitives et psychologiques afin de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère. En conclusion, le choix de l'anglais et de l'EPS comme association de deux disciplines pouvant s'éclairer mutuellement permet de répondre au besoin d'immersion des élèves dans une langue et une culture différentes pour favoriser leur apprentissage. Notre conclusion s'appuie notamment sur le rapport du sénat de 2003⁹ qui indiquait que :

“La langue vivante étrangère doit davantage être utilisée comme langue d'enseignement, et non pas seulement

³ <https://www.primlangues.education.fr/activite/anglais-et-eps>

⁴ <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/cycle-3/langues-vivantes/domaine-2-les-methodes-et-outils-pour-apprendre/eps-et-anglais>

⁵ http://www.ac-clermont.fr/fileadmin/user_upload/DSDEN-03/Action_educative/Ressources_pedagogiques/ELVE/Ressources_pedagogiques/

⁶ https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/eps37/jeux_collectifs/LV/Recapitulatif_des_jeux_Cycle_2.pdf

⁷ http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-julien-en-genevois/IMG/pdf/dossier_anglais_et_eps.pdf

⁸ http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/sites/dsden16-pedagogie/IMG/pdf/seq_anglais_eps_c2-2.pdf

⁹ <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0633.html>

comme discipline enseignée (...) Agir sur la motivation et l'appétence pour les langues et encourager l'autonomie des apprentissages (...) favoriser une familiarisation plus fréquente avec des situations concrètes de communication et une approche transversale des savoirs”.

Au sein des disciplines sportives, nous avons choisi de focaliser notre attention sur les arts, et plus particulièrement les arts du cirque. Il existe deux arts différents qui appartiennent aux pratiques sportives enseignées à l'école : le cirque et la danse. Nous avons tiré profit des connaissances que Valentine possède sur les arts circassiens pour établir un projet sur la base de nos projets antérieurs.

2. De la mise en œuvre de projets exploratoires à la proposition d'une démarche

Notre projet a débuté en amont de notre mémoire. Lors de sa première année de Master MEEF, Valentin a amorcé une réflexion au sujet de l'interdisciplinarité entre anglais et EPS. Il en est ressorti une analyse sur laquelle il a basé, cette année, ses séances d'EPS en langue anglaise. Il explique ensuite le déroulé de son projet avec sa classe de CE1 lors de l'année scolaire 2019-2020. Quant à Valentine, elle a débuté un projet d'EPS en anglais au début de l'année scolaire qui l'a amené à se questionner également à propos de l'interdisciplinarité entre les 2 disciplines. Les deux projets de cette année scolaire se sont déroulés au cours de séances de jeux collectifs. Désormais, nous axons notre recherche sur les arts du cirque afin de répondre à notre problématique liant corps et production d'énoncés oraux complexes respectant la prosodie de la langue anglaise.

2.1 Une note de recherche rédigée en M1 autour des jeux collectifs et de la langue anglaise

Lors de son année de M1 MEEF, Valentin a rédigé une note de recherche sous la direction de Mesdames R. et C. Le thème était : développer l'activité langagière de l'anglais à travers la pratique sportive au cycle 3. Dans un premier temps, Valentin s'est demandé comment augmenter le temps d'exposition à la langue cible. Il a choisi de se tourner vers une approche transdisciplinaire afin de faire vivre l'anglais au quotidien dans la classe. Valentin a alors choisi une approche interdisciplinaire entre l'anglais et les activités physiques et sportives en accord avec les programmes de 2015.

La réflexion conduite par l'étudiant l'a mené à formuler la problématique suivante pour sa note de recherche de M1 : « Comment augmenter et améliorer les productions langagières orales en anglais grâce aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) ? »

Valentin a alors choisi de mener une première expérimentation dans la classe de CM1 de Mme B. en Seine-et-Marne. Une première phase de test s'est ainsi déroulée sur deux périodes scolaires en mettant en place une séquence basée sur des jeux traditionnels réalisés dans les écoles des pays anglophones. Pour la partie EPS, l'objectif était de coopérer et s'opposer individuellement. Pour la

partie langue vivante, en compréhension orale les élèves devaient comprendre des instructions simples et en production orale ils devaient reproduire un modèle oral.

Mme B. a mis en place des jeux traditionnels comme *Duck duck goose* ou *Tail tag*. Elle donnait les consignes en anglais et est passée d'objectifs visant la compréhension orale dans un premier temps à des objectifs de production orale dans un second temps pour tendre vers des interactions orales entre pairs. En parallèle des séances, les élèves ont visionné des enregistrements vidéo authentiques d'élèves expliquant les règles des jeux utilisés. Les enregistrements ont permis un bain de langage efficient en renforçant la compréhension des consignes données par l'enseignante lors des temps de sport et en facilitant la réutilisation du même lexique et des mêmes tournures de phrase par les élèves. Au fur et à mesure des séances, les élèves ont assimilé la nécessité de parler en anglais lors de ces temps de sport. Ils ont répété les structures langagières proposées par l'enseignante sur d'autres temps moins formels comme l'encouragement des camarades : "*Run, catch it...*", lexique qui n'avait pas été envisagé comme apprentissage lors de la préparation de la séquence. Pour autant son acquisition a permis de diminuer considérablement le recours au français par les élèves lors des temps de jeu. Les élèves ont appris à exprimer la possession avec la structure "I've got". Ils ont reproduit des structures de phrases affirmatives, répété et mémorisé du lexique et ont reformulé des consignes. La langue anglaise est devenue un moyen de jouer, une règle indispensable.

Cependant, une des limites relevées est que l'EPS nécessite des temps importants de verbalisation lorsque les élèves sont spectateurs et que les productions sont analysées. Or le niveau d'anglais des élèves est insuffisant pour remplir les objectifs attendus lors de ces phases. À l'inverse, l'un des avantages est que les élèves réalisent plus facilement l'importance des phrases langagières dans l'EPS. Faire du sport, c'est communiquer avec les autres mais aussi avec soi-même.

Il reste cependant difficile d'appréhender ces résultats puisqu'ils ne s'appuient que sur les perceptions personnelles de Valentin et sur celles de l'enseignante auxquels on peut opposer un biais d'auto-complaisance.

Néanmoins, un critère objectif de réussite a pu être noté. En effet, les élèves de CM1 ont reproduit les jeux découverts au cours des séances sur le temps de récréation. Ils y ont d'ailleurs joué en réutilisant le lexique et les structures acquis et y ont associé des camarades d'autres classes. Ce réinvestissement implique donc qu'ils avaient suffisamment assimilé les apprentissages réalisés en classe pour pouvoir les réinvestir en toute autonomie. Cela prouve également qu'ils ont trouvé les situations motivantes et attrayantes.

Avec sa classe de CE1, Valentin a ensuite mené cette même séquence lors de l'année scolaire 2019/2020 en l'adaptant au niveau de sa classe.

2.2 Une mise en œuvre en CE1 : jeux collectifs et jeux traditionnels

- Présentation de la classe de CE1

En amont de la fermeture des écoles à partir du 16 mars 2020, la classe de CE1 de Valentin devait servir de support pour notre expérimentation. Nous allons donc présenter la classe et la mise en œuvre qui a pu être mise en place dans le cadre de phases exploratoires. Il ne s'agit pas ici de l'expérimentation que nous aurions souhaité mener mais d'une séquence autour des jeux collectifs et traditionnels dans la lignée de sa note de recherche de M1.

La classe est constituée de dix-neuf élèves : trois allophones dont un nouvel arrivant, un Ulis, un décroisement Ulis, un TDAH, un TDA, un trouble du langage (écrit oral) avec un suivi orthophonique, un élève suivi par le CMPP et un élève présentant des troubles du comportement. Environ 40% des élèves ont une langue maternelle différente du français, ce qui crée une hétérogénéité importante face à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les élèves ont débuté l'apprentissage de la langue anglaise en classe de CP. Les disparités sont importantes du fait que les élèves proviennent de deux classes différentes et qu'il n'existe pas de progression de cycle pour les langues étrangères au sein de l'école.

Au cours de l'année scolaire 2019-20, l'enseignement de l'anglais est exclusivement effectué par l'étudiant fonctionnaire stagiaire sur deux séances lors du jeudi et du vendredi après-midi. Les élèves ont également un rituel de communication orale le matin ayant un but réel : savoir qui est absent, présent, se saluer, demander à un autre comment il se sent ou encore qui mange à la cantine.

Nous allons ici détailler la première séance qui a été menée en classe et les analyses que nous avons pu en tirer.

- Présentation de la séance 1 conduite en CE1

Nous allons maintenant résumer le déroulement de la première séance intitulée : découverte de la situation de référence, le jeu de l'épervier. Les objectifs de la séquence étaient : conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel dans un jeu d'attrape et d'esquive pour la partie éducation physique et sportive et utiliser en contexte la langue anglaise (Écouter et comprendre, Parler en continu, Réagir et dialoguer) pour la partie langues vivantes étrangères.

L'échauffement a été réalisé en langue anglaise en recourant à des flashcards comme support visuel : *walk, trot, run*. Les flashcards ont disparu au fil de la séquence et le lexique a été étoffé. Le jeu utilisé lors de la première séance est l'épervier.

Règle du jeu de l'épervier :

C'est l'épervier qui commence le jeu en disant « Go ». Tous les lapins doivent changer de camp au signal. Si on a atteint le camp, on dit « success » et on passe par le couloir pour revenir au départ. Si un épervier touche un lapin il doit dire « touch ». Le lapin touché revient au départ par les couloirs. L'enseignant annonce la fin par « Stop ». (La partie est chronométrée.)

A la suite de la séance, Valentin a estimé qu'il n'était pas judicieux de commencer la séance uniquement en langue anglaise car cela aboutissait à une incompréhension par les élèves des compétences attendues en EPS à savoir « acculturation à un langage propre à l'EPS, établir des stratégies pour s'améliorer, verbaliser et analyser des situations de jeu ». Il n'est pas envisageable de réaliser une séance uniquement en anglais si l'on ne veut pas réduire les attendus pour la partie EPS en retirant les phases de verbalisation permettant d'améliorer les compétences sportives des élèves. Il va donc falloir aménager des temps propres aux deux domaines concernés : l'éducation physique et sportive et la langue vivante étrangère. Afin de régler le problème du recours à la langue française pour les explicitations liées à l'EPS, il a été envisagé d'effectuer en classe : en amont, la présentation de la séance puis en aval, l'analyse de la séance. On conservera ainsi une sphère propre à l'anglais sur le terrain de sport et le français sera réservé à la classe pour que les élèves disposent d'un cadre clair de ce qui est attendu.

Par ailleurs, Valentin a analysé le recours à la langue anglaise par les élèves lors de la séance. Les élèves ont été acteurs lors de la séance et ont verbalisé en anglais afin de participer aux activités. Néanmoins certains élèves se sont trouvés en difficulté. Nous faisons l'hypothèse que le fait de devoir mener de front la course et l'attaque ou la défense selon le rôle attribué en EPS et une production orale en langue anglaise les a placés en surcharge cognitive. Néanmoins, il a été remarqué que les élèves en « difficulté scolaire » (trois élèves dans le cas présent) se sont montrés particulièrement réactifs au recours à la langue anglaise dans ces conditions. Nous supposons que pour eux l'EPS a été un réel vecteur de motivation. De plus, c'est un domaine où les trois élèves concernés sont efficaces. Ils se sont donc trouvés en situation de réussite. Nous avons constaté qu'ils ont davantage participé à l'oral que lors des situations de classe et que leurs participations étaient correctes, le lexique étant employé à bon escient.

En complément de cette séquence sur les jeux collectifs et traditionnels en langue anglaise en CE1, Valentine a mené un projet similaire en cycle 3 : le galandball.

2.3 Un projet mené en cycle 3 : le galandball

- Description du projet

Dès le début de l'année scolaire 2019-2020, lors de son premier stage, Valentine a débuté un projet à l'école de La X à Nîmes. Avec l'aide de son maître de stage, Monsieur B., elle a commencé à mettre en place des cours d'éducation physique et sportive en anglais aux trois classes de cycle 3. Lors de la première séance d'EPS, Valentine avait préparé en amont des flashcards afin d'illustrer ses propos. Il s'agissait d'une séance de Galandball, un sport semblable au handball inventé par les enseignants nîmois, dont Monsieur B.

- Déroulé des premières séances du projet

Valentine ne connaissait pas le niveau des élèves de cycle 3. Elle s'est basée sur les programmes et les connaissances qu'ils devaient avoir validé à la fin du cycle 2. Elle menait trois fois la même séance à la suite le lundi après-midi lors d'un décloisonnement. Afin d'être préparée, elle avait réalisé des flashcards représentant le lexique qui allait être utilisé lors de la séance tels que *to slalom*, *to run*, *the ball* ou bien *a cone*. Dès la première séance, elle a décidé un échauffement permettant d'introduire le lexique qui allait être utilisé tels que les verbes d'action : *to run*, *to jump*, *to pass*, *to catch*, *to slalom*. De plus, elle souhaitait vérifier l'acquisition du lexique du corps en faisant un échauffement de chaque partie du corps. Suite à cet échauffement, elle a séparé la classe en quatre groupes représentés par des couleurs différentes. Afin d'effectuer cette séparation, elle a décidé d'employer uniquement la langue anglaise qui était son principal objectif. Elle a donc expliqué en anglais ce qu'elle allait faire. Elle a demandé aux élèves de quels couleurs étaient les chasubles utilisées. Très peu d'élèves ont levé la main et énoncé la couleur. Par la suite, elle a séparé le groupe classe en comptant les élèves un à un puis a demandé à la classe de compter avec elle. Au-delà de 10, elle a pu constater qu'une grande partie de la classe ne comptait plus avec elle. Elle a ensuite énoncé la consigne du premier atelier que les élèves allaient effectuer en classe entière. Après avoir débuté l'exercice, elle s'est vite rendu compte que les élèves n'avaient pas compris la consigne. Elle a donc réuni la classe puis réexpliquer la consigne toujours en anglais. Suite à une demande de reformulation, aucun élève n'avait participé. Elle a ensuite demandé en français si l'un d'entre eux avait compris ce qu'elle venait de dire. Les élèves ont répondu négativement. Après avoir explicité la consigne en français à un élève, elle lui a demandé de réaliser l'exercice. Pendant cette démonstration, elle a ré-énoncé la consigne en anglais. Une fois la démonstration de l'élève terminée, elle a demandé en anglais au groupe si quelqu'un pouvait expliquer en anglais ce qu'il fallait faire. Certains élèves ont employé le vocabulaire anglais annoncé lors de l'échauffement dans leur phrase prononcée en français. A ce moment-là, Valentine a compris qu'elle devait faire des démonstrations qui appuieraient ses explications en langue anglaise. Nous pouvons donner en exemple le fait de courir lorsqu'elle demandait aux élèves de courir. Afin de favoriser l'emploi de la langue anglaise, Valentine réalisait les exemples elle-même en expliquant aux élèves ce qu'elle faisait puis elle demandait à un élève de refaire ou dire ce qu'il/elle avait

compris. Pour la suite de la séance, les élèves étaient répartis dans un terrain de handball divisé en quatre couloirs (parallèle à la largeur du terrain). Les terrains étaient représentés par des cônes de la couleur de chaque équipe pour faciliter la compréhension des élèves. Elle a donc expliqué la consigne en mimant et en utilisant son corps pour aider les élèves à comprendre sans aller dans un couloir pour montrer l'exercice aux élèves. Suite à la passation de la consigne, elle a demandé à un élève de faire une démonstration ; ce qui a été fait parfaitement. Elle compare la première séance à un test. Elle s'est perfectionnée au fil des séances de ce premier lundi.

- Observation

Elle a continué de faire l'échauffement de la même manière afin que les élèves répètent plusieurs fois le lexique demandé. Au bout de trois fois, Valentine a pu se rendre compte d'une première progression car lorsqu'elle demandait aux élèves : "*What is it ?*" en désignant une partie du corps, les élèves arrivaient à comprendre et lui répondre : "*It is the head*". Lors de la reformulation des consignes énoncées en anglais, les élèves arrivaient progressivement à réemployer les mots anglais utilisés par l'enseignante. Les phrases n'étaient pas correctes syntaxiquement mais les élèves arrivaient à se faire comprendre, ce qui n'était pas le cas la première semaine. Monsieur B. a continué les séances d'EPS en anglais. En février, Valentine est retournée dans la classe pour présenter une nouvelle activité : le jeu du bérêt. Elle a pu constater une vraie évolution chez les élèves. Beaucoup d'élèves participaient lors de l'échauffement qui était identique à celui des premières séances. Les consignes du jeu ont été comprises assez rapidement et les élèves ont été capables de les reformuler correctement. Le plus important a été que les élèves ont progressé. Ils ont enrichi leur lexique mais également leur syntaxe anglaise. Le prochain objectif que l'enseignante se serait fixé aurait été l'amélioration de l'intonation. Elle se serait appuyée sur le langage corporel pour atteindre son nouveau but.

Nos différentes observations, réflexions et expériences personnelles nous ont amené à formuler une problématique liant corps et pratiques artistiques à la langue anglaise.

3. Problématique

3.1 Une problématique articulant langue anglaise et mouvements du corps

Pour cette étude, nous mettrons en articulation l'anglais avec les arts du cirque et nous nous interrogerons sur les bénéfices qui pourraient apparaître suite à une situation mêlant langue anglaise et mouvements du corps.

3.2 Les hypothèses posées

Nous formulons les hypothèses suivantes :

- Relier le corps et le monde en associant les arts du cirque et l'anglais dans une approche interdisciplinaire permet aux élèves de construire des apprentissages en langues vivantes étrangères.
- Mettre le corps en mouvement à travers la performance dans les arts du cirque permet d'engager les apprenants dans une médiation avec la langue qui sera porteuse de sens.
- Recourir aux arts du cirque fait converger les pratiques physiques et artistiques vers un apprentissage sensoriel et émotionnel permettant le passage du langage corporel au langage verbal.
- Faire produire des énoncés oraux complexes lors d'activités circassiennes permet aux élèves d'utiliser leur corps comme point d'ancrage de la verbalisation en respectant les règles intonatives et les schémas d'accentuation de la langue anglaise.

4. Cadre théorique

Afin de répondre à nos questions, nous étudions l'enaction grâce aux travaux de Varela (1989, 1993) et de J. Aden (2012). Nous supposons que les actions produites par le corps au travers des activités artistiques telles que les arts du cirque peuvent bénéficier aux apprentissages grâce à la mémoire kinesthésique. Cela va permettre aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont vécu lors des situations réelles. Notre écrit sera axé sur les énoncés oraux complexes, c'est pour cela que la prosodie sera définie.

4.1 Enaction ou action située

Nous avons choisi l'enaction comme cadre global pour notre recherche. L'enaction est avant tout le fruit de recherches en neurosciences. L'enaction est un courant qui a été créé en prenant en compte « le contexte immédiat et les effets de l'historique biologique et culturel sur la cognition et sur l'action » (Varela, 1996). Varela a ainsi théorisé le paradigme des savoirs incorporés : « La cognition (...) est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993). Ainsi la cognition provient de l'interaction entre l'environnement et la personne.

Le paradigme de l'enaction a mené à la théorie de la cognition incarnée (traduit du terme *embodiment* en anglais). Le corps influe sur la cognition et la cognition influe sur le corps, sur les mouvements. C'est ce que Varela nomme le « couplage structurel ». Le monde et l'esprit se déterminent l'un

l'autre. Ils ne sont pas indépendants, ils se co-déterminent. Le monde est ainsi créé par le double flux action/perception de la personne sur son environnement (Varela, 1996).

Dans *The Tree of Knowledge* (1984), Maturana et Varela définissent le terme d'*autopoïèse*. Le monde s'autoproduit, le monde se crée lui-même sans cesse. Les hommes se construisent et construisent le monde. Et, au sein de cette construction, Joëlle Aden présente la langue comme un média qui relie le sujet à son environnement : « Le contenu de la connaissance est co-déterminé par les interactions entre les sujets entre eux et avec le monde. » La médiation linguistique (Aden, 2012) est au cœur du paradigme des savoirs incorporés. Selon la théorie de l'enaction il y a médiation entre soi et le monde, entre soi et les autres et vice-versa.

La médiation linguistique, la médiation par la langue, créent « de nouveaux réseaux de sens ». La langue relie l'humain au monde, à soi et aux autres. Pour que la médiation soit effective, elle doit reposer sur l'empathie. L'empathie est la « capacité à prendre le point de vue de l'autre en restant conscient d'être soi » (Thirioux et Berthoz, 2011).

A la suite des travaux de Varela et de Joëlle Aden, Stéphane Soullaine (2013) définit en ces termes la théorie de l'enaction : « Le corps est (...) le lieu et l'outil d'apprentissage premier. La distinction 'corps-esprit' n'existe pas, l'apprentissage s'effectue par l'interaction continue cerveau-corps et sujet-milieu. » Il apporte donc une précision : le corps est le lieu d'apprentissage prépondérant. Il n'existe pas de dichotomie esprit/corps. L'esprit et le corps forment le sujet qui interagit avec le monde, avec les autres.

Nous visons, par notre recherche, à nous positionner en tant que praticiens enactifs (Masciotra et alli, 2008). Masciotra, Roth et Morel présentent l'enaction comme un paradigme qui permet de lier la théorie du sujet et la théorie de l'activité. Le corps-esprit provient d'une personne en action, en situation. Il est à l'intérieur du monde, et non pas à l'extérieur du monde.

Dans leurs travaux, ils se fixent comme objectif de dépasser les dichotomies de l'école, telles que la dichotomie entre corps et esprit, pour parvenir à une compréhension effective de ce que fait l'élève en situation. « L'éducation devrait (...) former un esprit incorporé. Former c'est intentionnaliser le corps agissant. » Le professeur des écoles opère dans et par l'action en situation. Il doit devenir un praticien enactif, qui se positionne en fonction de la situation. Le praticien enactif est notamment défini par opposition avec le praticien réflexif qui, lui, réfléchirait sans tenir compte de la situation.

Nous estimons ainsi que l'action par le corps, tant sur le plan physique, neurobiologique ou psychique permet à l'homme de communiquer et d'interagir avec son environnement et les autres. L'enseignant, les élèves et leurs actions sont au cœur des interactions qui permettent de lier action et apprentissages. Le rapport aux apprentissages est donc inversé, il s'effectue davantage par le biais de l'action que par le savoir. Ce sont les expériences motrices et les interactions sociales qui seraient déterminantes.

Comment se positionner en tant que praticiens enactifs ? Aden y répond en partie dans *Langues et langage dans un paradigme enactif* en 2017 :

“Mettre en œuvre une pédagogie enactive dans le système éducatif [...] nécessite a minima de décloisonner en partie les savoirs disciplinaires [...]. Cela suppose également de donner une place au corps et à l'affect dans les activités langagières [...]. Il nous faudrait apprendre à associer les langages artistiques et les langages scientifiques comme des chemins complémentaires dans la coconstruction du monde” (Aden, 2017)

D'après Aden, enacter dans les apprentissages passe par la transdisciplinarité. Séparer les matières à l'école ne revêt aucun sens. C'est en créant des liens entre les différentes matières que l'apprenant pourra créer du sens. Ainsi choisir de ne pas cloisonner les arts du cirque, qui relèvent de l'éducation physique et sportive, en les liant aux langues étrangères répond aux principes d'une pédagogie enactive. Au-delà de la transdisciplinarité, les arts du cirque font appel aux langages artistiques que l'on associera aux apprentissages liés à l'anglais. Il s'agit donc de lier le corps, via l'éducation physique et sportive, les langages artistiques en recourant aux arts du cirque et l'apprentissage d'une langue étrangère.

- Liens avec notre recherche

Quelles sont les incidences du courant de l'enaction sur notre recherche ? De la théorie de l'enaction, nous extrayons pour notre recherche le postulat que le corps a une place prépondérante dans l'apprentissage. C'est par le mouvement, par l'action que l'élève va construire ses apprentissages et en tirer du sens. Le praticien enactif se doit donc de favoriser un apprentissage par le mouvement pour qu'apprendre devienne un processus incarné par l'élève en action.

Par ailleurs, recourir aux arts du cirque permettra d'associer une action, un geste au lexique appris. L'apprentissage se révélera donc ancré dans son environnement et non détaché. En ce sens, mémoriser des faits de langue ne sera plus une simple opération mentale mais bien une co-construction liant la perception, l'action et la connaissance.

Interrogeons-nous donc sur la place du corps en mouvement et des pratiques artistiques dans un enseignement enacté des langues étrangères.

4.2 Le corps en mouvement et les pratiques artistiques au service des apprentissages langagiers

Les recherches récentes tendent à démontrer l'importance du recours au mouvement et aux pratiques artistiques dans les apprentissages langagiers. Nous citerons ici le colloque international « Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques », organisé par le Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité (CRINI) en 2012. Lors de ce colloque, 16 articles ont été présentés. Ils interrogent la place du corps et des arts dans la didactique des langues. Aden et Arleo, dans leur introduction au colloque parlent d'ailleurs de « l'émergence relativement récente [...]

de pratiques innovantes qui intègrent l'expérience esthétique et les pratiques artistiques à la didactique des langues ».

Les pratiques artistiques visées lors du colloque étaient pour la plupart liées au spectacle du vivant : la danse (Soulaine), la musique (Cornaz, Caussade, Tisserand) et le théâtre (Aden, Eschenauer). Les approches présentées par les chercheurs mettent en résonance les pratiques artistiques, le recours au corps et les apprentissages langagiers. Elles engagent l'action de l'apprenant et intègrent les pratiques artistiques à la didactique des langues en valorisant la place du corps et des émotions dans le développement des compétences langagières.

Emmanuelle Maitre de Pembroke, Bernard Andrieu et Joëlle Aden (2016)¹⁰ définissent le corps comme média de communication. Nous pouvons ici effectuer un parallèle avec le courant de l'enaction selon lequel le corps sert de lien permanent avec la cognition. Le corps diffuse du sens. Il établit donc des liens entre les savoirs et les élèves et permet ainsi la construction des connaissances. Ainsi une étroite relation existe entre le corps en mouvement, les pratiques artistiques qui diffusent des émotions et les savoirs à intégrer.

- Le mouvement et l'apprentissage des langues : l'exemple de la danse et du théâtre

Dans une recherche publiée en 2018, Soulaine place le corps au centre de la formation des futurs enseignants¹¹. Le mouvement accompagne l'apprentissage des langues, favorise des interactions entre les participants et notamment des interactions corporelles. Il s'appuie ici sur deux pratiques artistiques : la danse et le théâtre. Soulaine met en avant la relation étroite créée entre le geste, le mouvement et la parole en plaçant le corps en mouvement au centre des préoccupations.

“Le mouvement, et donc la relation que nous entretenons à l'espace, influe sur la capacité à stimuler les sens. Il constitue le point de départ de l'apprentissage du rythme de la langue anglaise (...)” (Soulaine, 2018)

Stéphane Soulaine (2013) théorise donc un lien entre la danse et l'apprentissage de l'anglais oral : l'approche corporelle, le geste didactique issu de la théorie du mouvement de Laban (1948 à 1994) permet l'apprentissage du rythme de la langue étrangère.

En parallèle des recherches de Soulaine, Aden et Eschenauer (2014) prennent, elles, appui sur la pratique théâtrale. Elles recourent au théâtre comme média pour associer langue étrangère et actions (Aden, 2017). Eschenauer (2016), interroge la place du jeu théâtral pour enseigner l'allemand et l'anglais dans une classe bilingue. Elle met en avant “le rôle fondamental du corps” en classe comme “lien entre tous les langages”. Sa recherche a pour objectif de montrer “comment la pratique théâtrale

¹⁰ Colloque international : Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles, Créteil, 25 et 26 mai 2016 introduction de MAITRE de PEMBROKE Emmanuelle, ANDRIEU Bernard et ADEN Joëlle

¹¹ Stéphane Soulaine, « Une approche éactive de l'enseignement-apprentissage des langues : le corps au centre de la formation des futurs enseignants », Recherches & éducations [En ligne], HS | 2018. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6086>

facilite et potentialise la fluidité langagière en tant que mouvement corporel, culturel et langagier qui passe par toutes les formes de perception et d'expression". Les recherches d'Aden et Eschenauer ont permis de mettre en avant l'importance de la créativité et de la notion d'empathie dans la mise en place de liens entre pratiques langagières et artistiques.

Intéressons-nous maintenant à la notion de poids dans le mouvement et en particulier dans le mouvement en danse. Pour cela, nous nous appuyons sur la théorie de l'Effort-Shape de Laban (1948 à 1994) qui est composée de 4 éléments : "weight, time, space, flow" (poids, temps, espace et flux). Selon la théorie de l'Effort, le facteur « poids » permet de considérer l'impulsion du mouvement comme une force dynamique reliée à la force gravitaire. Ainsi, le mouvement varie de ferme à léger selon la tension appliquée. Nous retrouvons les conceptions de poids et de gravité dans les travaux d'Harbonnier Topin (2001) qui définit ainsi le "pré-mouvement" à partir des travaux de Godart (1995) : "Nous nommerons « pré-mouvement » cette attitude envers le poids, la gravité, qui existe déjà avant que nous bougions, dans le seul fait d'être debout".

- Le poids du corps dans les arts du cirque

Nous établissons ici un parallèle entre la notion de poids dans le mouvement dansé et celle de la recherche d'équilibre dans les arts du cirque. Le point de jonction entre ces deux arts est le lien qu'ils entretiennent avec la gravité.

La danseuse Agathe Dumont (2008) a publié une recherche universitaire sur les relations entretenues par la danse et les arts circassiens. Elle précise dans *Transposition verticale : Récit d'un travail de la danse vers le cirque*, que « dans cette perte des repères gravitaires et posturaux, le corps littéralement « ne sait plus » : une sensation de perte identitaire ». Ainsi, au centre de l'activité circassienne se trouve la notion de perte d'équilibre due à la perception différente de la gravité sur le corps. Joëlle Coasne-Vitoux (2013) définit d'ailleurs la recherche de nouveaux repères comme un engagement de « la totalité du corps en mettant son propre équilibre en danger ».

Pour aller plus loin sur le lien entre la notion de poids dans le mouvement dansé et la recherche d'équilibre dans les arts du cirque, nous allons nous appuyer sur un exemple : le rolla-bolla¹². Selon Joëlle Coasne-Vitoux (2013) le rolla-bolla « est très sensible aux écarts de transfert de poids de corps et demande des réajustements posturaux très fins » en sollicitant « l'équilibre corporel des élèves de manière extraordinaire. » Nous retrouvons donc ici le lien entre le poids du corps et la recherche d'équilibre. De la même manière, pour les activités de jonglage, l'équilibre du jongleur « travaille sur des transferts de poids de corps avec des repères plantaires stabilisés ». L'ancrage dans le sol obtenu par la sensation de gravité est le point de départ de la recherche d'équilibre par les élèves. Or cet

¹² Le rolla-bolla, aussi appelé rouleau américain, est un plateau d'équilibre. Il est composé d'une planche posée sur un cylindre.

équilibre constitue une dimension incontournable à la pratique des arts du cirque. La notion d'équilibre est travaillée dans le domaine aérien du cycle ainsi que dans le domaine de l'équilibre même. Lors de mouvements d'équilibre tels que les appuis tendus renversés, le corps doit être parfaitement ancré dans le sol afin d'être stable.

Dans le cadre de notre recherche nous envisageons donc le poids du corps en mouvement comme une dimension fondamentale des arts du cirque. C'est sur cette question de l'équilibre que nous pouvons faire un pont entre la notion de poids en danse et les arts du cirque. Tout d'abord la notion de poids permet la charge expressive, expression qui constitue l'une des dimensions essentielles des arts circassiens. Ensuite les élèves vont devoir jouer avec la notion de poids, de sensation de gravité en mouvant leurs corps. Selon la tension musculaire qu'ils utiliseront, ils réaliseront des mouvements différents, pourront ou non trouver leur équilibre ou créeront des effets artistiques différents en fonction de la force de leurs mouvements qu'elle soit ferme ou légère (Laban 1948 à 1994).

Les élèves pourront également utiliser le matériel afin de jouer sur la notion de poids. Prenons l'exemple du matériel de jonglage, les balles pleines sont plus lourdes ce qui entraînera un mouvement différent de celui obtenu avec des balles vides plus légères. Les foulards, qui ont une forme différente et un poids très léger, nécessitent encore un mouvement différent, plus léger. Dans le projet que nous envisageons, les élèves utiliseront le matériel qu'ils souhaitent ce qui impliquera des techniques individuelles différentes. Nous nous posons donc la question de la démarche à suivre afin d'enseigner cet art en respectant tout autant les démarches individuelles que les règles circassiennes¹³.

Nous avons développé les notions de corps en mouvement et de pratiques artistiques au service des apprentissages langagiers, passons maintenant au concept de performance dans les arts.

4.3 La performance dans les arts, donner du sens au langage verbal

- Richard Schechner et la performance dans les arts

Dans son acception première, la notion de performance est "rattachée prioritairement au domaine des arts dans une perspective esthétique" (Féral 2013). Ce sont les travaux de Richard Schechner (2002) qui vont permettre de dépasser cette définition pour aller vers une classification du performatif située au croisement du langage, du contexte et de l'action. Richard Schechner, dans *Performance Studies* s'interroge sur un moyen d'organiser le champ de la performance de façon non hiérarchique. Il crée ainsi huit catégories dont le jeu, les activités quotidiennes ou encore les activités sportives et récréatives. Dans son ouvrage, Schechner définit l'essence de la performativité selon quatre catégories d'actions à partir de formulations verbales.

¹³ Règles en annexes 1 et 2

« Performer, que ce soit dans le sens premier d'« exceller ou [de] dépasser les limites d'un certain standard » ou bien dans celui de « s'investir dans un spectacle, un jeu ou un rituel », est le résultat de certaines actions :

1. Être (*being*), c'est-à-dire se comporter (*to behave*). Être, dit Schechner, c'est l'existence même.
2. Faire (*doing*) : c'est l'activité de tout ce qui existe, des quarks¹⁴ aux êtres humains ;
3. Montrer le faire (*showing doing*) : montrer le faire consiste à performer (*to perform*), à se donner en spectacle, à afficher (ou s'afficher), à souligner l'action ;
4. Expliquer cette « exposition » du faire (*explaining showing doing*). Cette action est le champ des chercheurs et des critiques et consiste à réfléchir sur le monde de la performance et sur le monde comme performance (la performativité). Elle définit le champ d'action des « *Performance Studies* ».

Le découpage n'est pas étanche pour autant puisque les différents termes ne s'excluent pas et interagissent en matière de performativité. Les actions sont le plus souvent issues d'autres actions ou sont des actions qui se répètent. C'est ce que Schechner nomme la « restauration du comportement ». Le corps en tant qu'élément d'expression joue ici un rôle d'expression au même titre que les énoncés linguistiques. D'après Schechner, la performativité reçoit ainsi une acception large dont seul le contexte permet d'en poser les jalons.

- Le « showing-doing » ou la performance en arts

Pour notre recherche, nous allons nous intéresser plus particulièrement au « showing-doing » de Schechner. Elle consiste à performer dans le sens de se donner en spectacle ou souligner une action à partir d'éléments extérieurs que l'individu se doit de reproduire, de répéter ou de simuler. Par ailleurs, selon Schechner toujours, sur l'activité « showing », il ressort qu'on ne peut faire l'impasse sur l'altérité et le rapport aux autres. Cette performance est adressée à autrui et se construit à travers une interface sociale. L'autre va la voir, l'analyser et la jauger. Ainsi l'activité « showing » est à rapprocher de la notion de performance dans les arts.

Nous pouvons rapprocher le « showing-doing » de Schechner de la définition de performance en danse donnée par Harbonnier Topin (2009) : « Les activités de performance font référence au comportement observable de l'étudiant pendant lequel il performe la proposition dansée. » Elle scinde la performance en deux types d'activité :

¹⁴ Définition de Larousse : «Les quarks, découverts dans les années 1960, sont les constituants des nucléons (protons et neutrons), les particules constitutives des noyaux atomiques.»

- La « performance pour soi » se réalise seul et vise une « appropriation personnelle ». Il s'agit d'un entraînement lors duquel l'engagement moteur de l'élève est libre et variable. Il n'y a pas de recherche du regard d'autrui.
- La « performance-exposition » implique de montrer à autrui le résultat de sa recherche et d'avoir conscience de ce regard.

- De la performance dans les arts au langage

Pour compléter notre approche de la performativité, penchons-nous sur les travaux de Sandrine Eschenauer (2018). Elle distingue 3 courants dans la démarche performative :

- La « performativité du langage » d'après les travaux d'Austin (1970) : selon Austin, l'énoncé et l'action sont indissociables car « dire, c'est faire ». Parler amène à réaliser une action.
- La performativité vue par le philosophe John Dewey (1934) : il définit la performance comme une forme permettant le « tressaillement de l'organisme ». C'est l'expérience d'émotions fortes qui font naître la performance. Dans *L'Art comme expérience*, Dewey réévalue la place du spectateur dans la notion de performance. L'environnement esthétique est co-construit par l'acteur et le spectateur ; l'opposition acteur/spectateur est dépassée.
- Et la performativité de la dimension phénoménologique et créative du langage d'après le Leibkörper de Husserl (Waldenfels, 2006). Ici Leib signifie le corps propre, le vécu intérieur de la personne (ses perceptions émotionnelles) qui va être extériorisé par le Körper, le corps qui agit, celui qui est visible par autrui.

Selon Eschenauer (2018), le langage se crée dans la performance des arts. Elle étudie d'ailleurs le rôle de médiateur du langage théâtral dans l'apprentissage des langues et définit ainsi la relation entre langage et performance dans les arts : « La réalisation performative essentialise le langage verbal : chaque mot, chaque phrase tire son essence de l'action vécue ou imaginée. L'élève se sent donc concerné et touché. » Ainsi, c'est dans la performance que l'élève va donner du sens au langage. Le langage corporel est un intermédiaire vers la langue étrangère. « L'action permet simultanément de percevoir émotionnellement, sensoriellement, et de concevoir intellectuellement ces langues. »

Notre recherche portera sur la pratique des arts circassiens comme médiateur entre le langage corporel et le langage verbal anglais. Comme Eschenauer (2018), c'est en réalisant les actions, en performant le langage corporel que l'apprenant va s'imprégner de la langue étrangère, lui donner du sens et enfin l'assimiler.

Notre recherche nous a guidé vers la mise en mouvement du corps et la performance dans les pratiques artistiques. Dès lors, les arts du cirque s'imposent à nous comme activité regroupant les aspects corporels, artistiques et performatifs.

4.4 Le choix des arts du cirque, convergence entre pratiques physiques et artistiques

Afin de répondre à notre problématique, nous utilisons le langage corporel dans les arts du cirque. Nous définissons donc les arts du cirque ainsi que la didactique que nous pouvons utiliser lors de notre projet.

- Définition des arts du cirque

Patrick Fodella (200) définit ainsi les arts du cirque :

« Les arts du cirque sont considérés comme une activité physique d'expression dans la mesure où on leur assigne une finalité artistique (maîtrise d'éléments scéniques au service d'une émotion, d'une volonté de communication, voire d'une mise en scène). En effet, la seule production d'éléments techniques (jonglage ou équilibre) s'apparente aux activités de type gymnique. La dimension d'un projet expressif construit, produit devant autrui et donnant des émotions est l'objectif des activités artistiques, les techniques de cirque étant des outils supports. »¹⁵

Les arts du cirque se présente donc comme une discipline au croisement des arts et du sport. C'est d'ailleurs ce lien entre mise en mouvement des élèves et recours aux pratiques artistiques qui nous a amené à choisir cette discipline comme support de notre recherche.

Le cirque est une activité de représentation à caractère spectaculaire, esthétique, ludique et expressive pratiquée individuellement ou à plusieurs utilisant les domaines de la jonglerie, des acrobaties au sol, de l'équilibre, de la voltige aérienne, du dressage et de la prestidigitation¹⁶. Seuls 4 domaines sont enseignés à l'école primaire : le jonglage, l'équilibre, le jeu d'acteur ainsi que les acrobaties. Selon nous, ces activités de prouesse et d'expression visent à déclencher l'émotion du spectateur et donc solliciter leur empathie kinesthésique. Cet art va permettre l'augmentation des pouvoirs moteurs des pratiquants avec le développement des capacités de perception et d'anticipation mais vise également le développement des capacités physiques. Les compétences affectives et relationnelles des élèves sont également au cœur de cette pratique. Les pratiquants devront travailler avec les autres, rechercher et maîtriser les prises de risque ainsi qu'accepter le regard des autres. Ils vont devoir communiquer entre eux afin de transmettre un message aux spectateurs. Les élèves développeront également leurs capacités cognitives car ils vont devoir comprendre, mémoriser et créer en recherchant l'originalité ; le tout en associant des idées nouvelles.

- L'APSA¹⁷ arts du cirque du côté de l'éducation physique et sportive

¹⁵ Patrick FODELLA président de la fédération française des écoles de cirque in revue EPS1 n°97, 2000, dossier spécial *Les arts du cirque à l'école*

¹⁶ Création d'illusions

¹⁷ APSA : Activité Physique Sportive et Artistique

Nous nous basons ici sur les documents issus de l'Académie de Créteil et rédigé par Pascal Angué de la compagnie NDM Circus (2019).¹⁸ Les arts du cirque se développent sur trois plans : affectif, moteur et cognitif. Les compétences à développer sont séparées selon trois plans :

- Affectif : contrôler ses émotions, accepter de montrer à l'autre, créer un projet artistique, respecter et écouter les autres, faire appel à l'imaginaire pour exprimer des émotions, communiquer et travailler avec les autres ;
- Moteur : maîtriser les compétences dans les disciplines étudiées (jonglage, équilibre, acrobatie...), prendre de nouveaux repères dans l'espace, acquérir des capacités de perception et d'anticipation (perceptions kinesthésiques, attention visuelle, ...) ;
- Cognitif : se positionner en spectateur critique (apprendre à argumenter), mémoriser les mouvements, gérer sa sécurité, accepter la prise de risque contrôlée et créer en cherchant l'originalité.

Des trois plans découlent trois enjeux de formation. Le premier est d'amener l'élève à devenir metteur en scène en créant sa composition. Le deuxième enjeu est de positionner l'élève comme artiste responsable de la création de sa composition. Le dernier enjeu concerne le jugement critique que devra porter l'élève spectateur.

D'autre part, l'APSA arts du cirque amène les élèves à se confronter à deux problèmes fondamentaux. Le premier sera de devenir capable de communiquer des émotions à autrui (spectateurs, pairs) des émotions. Le second problème sera de passer d'une motricité de bipède terrien à une motricité inhabituelle, c'est-à-dire de plus en plus renversée ce qui remettra en cause l'équilibre des élèves.

- Didactique des arts du cirque

Nous axons nos recherches sur plusieurs méthodes pédagogiques développées par Barbier et Durand (2003) ainsi que Harbonnier-Topin (2014) afin de proposer un projet autour des arts circassiens.

Barbier et Durand (2003) ont développé la méthode « démonstration-reproduction ». D'après Harbonnier-Topin et Barbier (2014), cette méthode permet de favoriser la réussite ainsi que le développement de l'autonomie des élèves en danse. Elle est la combinaison entre la résonance motrice et la dimension procédurale du mouvement étudié. La résonance motrice¹⁹ favorise la créativité pédagogique à explorer par les élèves. Quant à la dimension procédurale, elle consiste à expliquer le mouvement en utilisant uniquement des verbes d'actions et non la description de ce qui est fait.

Harbonnier-Topin (2014) définissent quatre manières d'enseigner la danse à leurs étudiants qu'ils ont placé en relation deux par deux :

¹⁸ <http://eps.ac-creteil.fr/spip.php?article242>

¹⁹ Harbonnier-Topin et Barbier (2014) définissent la résonance motrice comme "la dimension constructive de l'élève"

- « *Faire quoi faire* » et « *dire quoi faire* » va permettre la transmission d'information verbale donnée à propos du mouvement que l'enseignant souhaite que les élèves reproduisent.
- « *Faire comment faire* » et « *dire comment faire* » vont expliciter la stratégie pédagogique à mettre en place afin d'effectuer à bien le mouvement.

Les résultats de leur étude montrent que le « *faire pour soi* » en s'exerçant domine chez les élèves. Néanmoins, ils préfèrent faire avec l'enseignant et exécuter directement le mouvement. Calvo-Merino (2010) relie cette préférence aux neurones miroirs qui vont favoriser les processus d'imitation mis en avant par Voise (2019). Les enseignants ont tendance à expliquer les gestes et mouvements à leurs élèves afin d'anticiper les difficultés des apprenants, de prévenir des blessures, de mettre leurs élèves dans une position de réussite mais également pour permettre l'autonomisation de l'activité d'apprentissage (démonstration-reproduction). En effet, « *dire et faire* » favorise l'autonomie des élèves. Il s'agit de leur indiquer le processus du mouvement ainsi que les sensations corporelles ressenties. Les verbes d'action utilisés lors de l'explication du processus vont « offrir un objectif et une signification fonctionnelle à une motricité abstraite »²⁰ (2014). L'enseignant ne va pas expliquer de manière analytique et décomposer le mouvement en l'explicitant à chaque fois ; il va employer les verbes d'action correspondants afin de laisser une liberté de construction individuelle à ses élèves. Ce guidage verbal corrélé à l'explication procédurale définit la méthode de « **démonstration-reproduction** ». Lorsque nous enseignerons cet art du cirque, nous allons devoir mettre nos élèves de cycle 2 en position de réussite. C'est pour cela que nous utiliserons la méthode de « **démonstration-reproduction** » lors de notre enseignement.

Lorsque Valentine a enseigné le cirque, plus particulièrement le jonglage, elle commençait par expliquer les règles de sécurité aux élèves. Un moment de découverte était ensuite proposé aux élèves afin qu'ils découvrent le matériel grâce au langage corporel. Leurs actes étaient accompagnés par les verbes d'actions en anglais afin de décrire ce qu'ils avaient fait. Suite à cette découverte, Valentine expliquait aux élèves comment jongler avec une ou deux balles en expliquant le geste et en montrant comme l'exprime Harbonnier-Topin (2014) lorsqu'elle évoque le « *Faire comment faire* » et « *Dire comment faire* ». Par la suite, les élèves expérimentaient et essayaient de reproduire ce que l'enseignante leur avait montré. Valentine passait dans le groupe-classe afin d'aider les élèves individuellement en les corrigeant toujours dans l'objectif de les mettre en position de réussite. Lors des différentes expériences de l'enseignement du cirque, les élèves étaient en position de « *Performance – exposition* »²¹.

Désormais, nous utiliserons la méthode « démonstration-reproduction » développée par Barbier et Durand (2003) pour enseigner les arts du cirque. Il s'agira de donner uniquement les verbes d'actions

²⁰ *L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ?* Harbonnier-Topin et Barbier, page 66

²¹ Définie en 4.3 La performance dans les arts, donner du sens au langage verbal

en anglais et de montrer les gestes à effectuer. Les élèves devront ensuite employer eux-mêmes le lexique anglais pour expliciter leur geste.

- Liens entre les arts, le corps en mouvement et notre recherche

Pour notre mémoire, il s'agira donc de mettre le corps en mouvement et les pratiques artistiques, ici les arts du cirque, au service des apprentissages langagiers. Nous proposerons donc à nos élèves une séquence d'éducation physique et sportive autour des arts du cirque. En parallèle des séances effectuées en EPS, les élèves réinvestiront le lexique lié à leurs actions grâce à des photos ou vidéos prises par l'enseignant afin de verbaliser à l'oral leur langage corporel.

« Le langage corporel est tissé, articulé de façon indissociable avec le langage verbal. » (Maitre de Pembroke et al., 2016). Nous avons développé ce lien. Étudions à présent la « translanguageance », cette communication qui passe par le corps pour mener à la langue étrangère ciblée.

4.5 Translangager et la translanguageance

Sandrine Eschenauer (2014) explique que « la maîtrise des langues nécessite une flexibilité linguistique et une médiation transculturelle ». Le CECRL vise au développement des compétences communicatives. C'est pour cela que les élèves doivent prendre la parole en classe de langue.

- La place d'une communication non-verbale qui va devenir le support de la parole

La pratique théâtrale de S. Eschenauer a comme objectif de mettre en mouvement les expériences personnelles des élèves afin que les connaissances soient mieux incorporées (Damasio, 2010). Cela fait appel à la mémoire kinesthésique des élèves. L'expression corporelle en théâtre est toute aussi enrichissante du point de vue des apprentissages et des connaissances que les expériences de la vie réelle. Nous adapterons les travaux de S. Eschenauer aux arts du cirque sur lesquels nous axerons notre projet. Le cirque est une pratique artistique qui vise à la transmission d'émotions par le biais de représentation et de l'empathie kinesthésique transmises. Godard (2002) définit cette empathie comme un « phénomène au cours duquel le spectateur ressent dans son propre corps charnel le mouvement de l'interprète sur scène »²² ici l'acrobate circassien. Les arts du cirque ont également pour but de raconter une histoire grâce à des chaînes chorégraphiques produites également par le corps à l'aide d'agrès circassien tout comme la danse.

- Le langage corporel et le concept de translangager

²² <https://www.cairn.info/revue-staps-2013-4-page-75.htm>

Depuis leur plus jeune âge, les enfants apprennent le langage oral par le biais du langage corporel en mimant ou en imitant. Les mimes et imitations peuvent favoriser les mémoires visuelle, auditive et kinesthésique. Ils permettent de mieux se rendre compte des variations de la voix, de la gestuelle physique en appréhendant le contexte global. Le fait de vivre une situation réelle permet également de baisser l'anxiété qui peut potentiellement être ressentie face à l'oral. S'il n'y a pas d'exposition directe, l'imitation est aussi importante que l'apprentissage du vocabulaire de la grammaire ou de certaines expressions. Grâce à l'interdisciplinarité, les élèves pourraient être exposés à la langue. Les expériences réelles et simulées sont des sources d'apprentissages importantes pour le cerveau. Sandrine Eschenauer (2014) a basé son écrit sur le théâtre. Nous pouvons nous demander comment il serait possible de s'inspirer de son projet pour développer une nouvelle forme artistique : les arts du cirque à l'école primaire inclus dans un décloisonnement disciplinaire.

- Translangager

Comme le décrit J. Aden, « Translangager » est un « acte dynamique de reliance à soi, aux autres et à l'environnement par lequel émergent en permanence des sens partagés entre les humains » (Aden, 2013, 115). La translangageance est un néologisme du verbe translangager. Cela va permettre aux élèves de passer d'un répertoire linguistique et langagier à un autre sans forcément s'en rendre compte. Berthoz (2004) indique que les enfants vont passer d'un système du monde égocentré à un système allocentré. Cela va permettre le développement de l'autonomie et de la décentration de soi. Les relations aux autres avec des jeux scéniques n'ont aucune intention sémantique et vont juste créer des interactions entre les élèves, ce qui est important lors des séances de langues vivantes. La translangageance peut être définie par une transition, un mouvement entre soi et l'autre ainsi que par l'exploitation du temps et de l'espace. Sandrine Eschenauer (2014) définit trois degrés de translangageance. Le premier degré, également appelé translangageance langagier met le corps au centre de l'expression. Il s'agit de comprendre et d'interpréter les situations et les émotions perçues lors de certaines situations réelles. Le deuxième degré est la partie linguistique du terme. Les élèves vont passer d'une langue à l'autre (corporel à verbal) sans s'en rendre compte. Grâce à cette pratique, ils vont pouvoir intégrer le langage verbal. L'aspect corporel s'ajoute à la linguistique du translangageance. En effet, les élèves vont apprendre une seconde langue vivante en vivant les situations par la création d'un mouvement. Lors de notre étude, les élèves vont améliorer leur bagage linguistique et syntaxique grâce aux activités circassiennes vécues lors des séances d'EPS.

Sandrine Eschenauer conclut son étude sur l'élaboration d'une nouvelle méthode didactique pour permettre la construction des savoirs et non leur acquisition. Elle démontre également que le décloisonnement disciplinaire entre les arts et les langues vivantes est bénéfique pour les élèves. Elle

explique également que la parole est un langage oral codé et normé collectif avec un système d'expression individuel. Nous devons donc étudier la prosodie et la définir.

4.6 La prosodie : Du geste à la parole

Notre mémoire portera sur les énoncés oraux, il est donc nécessaire de définir le terme de prosodie, en particulier de l'intonation.

- Définition

La prosodie est l'étude de la musicalité des énoncés et de l'ensemble des variations des productions orales. Elle permet d'améliorer l'intelligibilité, du discours qui est importante pour la compréhension orale. L'intonation et l'accentuation sont deux aspects indispensables de la prosodie. Nous axerons notre étude sur ces deux termes car ils seront travaillés au cours de notre projet. En effet, l'accentuation sera étudiée à l'aide des flashcards proposées aux élèves représentant le lexique. Quant à l'intonation, elle sera utilisée lors de l'étude portant sur les différents types de questions (ouvertes et fermées). Pour ce faire, nous étudierons l'accentuation des mots avec la place de l'accent syllabique puis nous ferons un point sur les différents schémas intonatifs qui existent en anglais.

L'accentuation de mot comme celle de phrase est très importante. En anglais, les mots sont accentués, cela signifie que certaines syllabes vont être plus marquées que d'autres. Il existe des accents primaires et secondaires. Les accents primaires sont plus marquants que les secondaires. La plupart des noms dissyllabiques anglais possèdent un schéma intonatif en 1-0 (1 étant l'accent primaire et 0 étant une syllabe non accentuée). Il y a des exceptions à cette règle. Les mots qui possèdent plus de 2 syllabes peuvent posséder un accent secondaire. S'exprimer en anglais nécessite donc d'appliquer des règles précises. En effet, un accent primaire ne peut pas être situé avant l'accent secondaire, lorsque la première syllabe est accentuée fortement avec l'accent primaire, il n'y aura pas d'accent secondaire. Un mot de plus de 3 syllabes ne peut pas débuter par deux syllabes inaccentuées. Certaines syllabes situées en fin de mot impliquent l'accent primaire sur celle qui les précède. Il se peut également que la syllabe attire l'accent sur elle-même. Dans les phrases, certains mots sont plus accentués que d'autres. Cela permet de mettre en valeur certains termes importants tel que les noms ou les verbes. Les auxiliaires, prépositions et déterminants peuvent être accentués si le sens de la phrase le demande (Soulaine 2014).

Comme la définit Natalie Mandon (2012), « l'intonation est (...) la « mélodie » de la chaîne parlée. La hauteur de la voix (« pitch » en anglais) se modifie continuellement, ces variations donnant lieu à une structure intonative dont dépend l'interprétation de l'énoncé ». O'Connor et Arnold (1973) explique que l'intonation d'une phrase est « habillée avec différents tons «tunes», différents schémas ». Chaque énoncé possède un noyau de phrase marqué par un changement de ton. Celui-ci va passer

d'aigu à grave. Ce noyau va engendrer un changement dans la courbe qui va redescendre pour les questions fermées et les phrases affirmatives. Nous savons qu'elle a une incidence sur la compréhension de l'énoncé et son influence. En effet, elle va permettre de donner des informations sur « l'attitude du locuteur au moment où il parle » (Herry-Bénil, 2016, p.4). En anglais, il existe 3 intonations différentes qui dépendent du type de phrases prononcées que Ginésy (2001) a répertorié sous forme de schéma que nous adapterons au niveau de nos élèves :

- Intonation ascendante : utilisée dans les phrases affirmatives mais également dans les questions fermées auxquelles le locuteur répond uniquement par oui ou par non. Elles sont appelées Yes/No questions. Cette intonation provoque une baisse de la hauteur de la voix ; c'est-à-dire que le premier mot va avoir une hauteur plus élevée que le dernier. La voix va être en suspens à la fin de la question.
- Intonation descendante-ascendante : adoptée lors de l'apport d'une remarque, un avis ou d'une précision sur ce qui a été dit par l'autre interlocuteur. La phrase commence par une voix haute puis baisse puis remonte. La partie la plus importante de la phrase est mise en valeur par une baisse de la voix.
- Intonation ascendante-descendante : employée dans les questions fermées auxquelles nous pouvons répondre uniquement par oui ou par non. L'intonation va monter jusqu'au noyau pour redescendre par la suite jusqu'à la fin de la phrase.

- Rapport avec le projet

L'objectif de notre projet est la production d'énoncés oraux complexes respectant la prosodie anglaise grâce au corps en mouvement. Nous devons donc travailler plus particulièrement les accentuations ainsi que les intonations avec nos élèves.

Sophie Herment (2018) précise qu'il est fondamental d'enseigner la prononciation en classe dès le début des apprentissages. En accord avec celle-ci, Yates et Zielinski (2009) soulignent également que la prosodie de la langue devrait être enseignée au même niveau que la grammaire et le lexique. Quant à Kenworthy (1987) et Fraser (2001), ils placent le rythme, les accents de mots et de phrases à une haute priorité d'apprentissage. Duchet (1991), Huart (2002) et Fournier (2010) considèrent également que l'accent du mot devrait être la base de l'enseignement d'une langue pour pouvoir dire et être compris.

Lorsque que nous enseignons l'anglais, il faut respecter « son système accentuel qui est à l'origine de pratiquement toutes les difficultés de production et de reconnaissance des francophones »²³ .

²³ Sophie Huart 2010 p.4

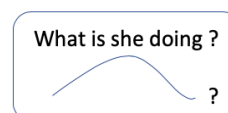
Nous pensons qu'en plus de l'apprentissage du lexique, il est essentiel que les élèves acquièrent une intonation et une accentuation de mot correctes afin qu'ils soient capables de se faire comprendre. Pour ce faire, nous utiliserons donc le geste.

Afin de travailler l'accentuation, les enseignants peuvent recourir au geste didactique qui va améliorer les capacités des élèves à reproduire les spécificités prosodiques d'une langue comme l'accentuation de la phrase. Ainsi, dans l'étude menée par Soulaine en 2013, les élèves se sont appropriés les gestes en les transformant. Le geste didactique s'est donc présenté comme un facilitateur d'apprentissage et un vecteur de motivation. Les pratiquants ont ancré dans leur corps le rythme de la langue anglaise. L'accentuation de phrase sera travaillée ultérieurement en fonction des besoins des élèves.

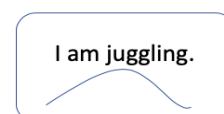
D'après Voise (2019), les jeunes enfants ont tendance à imiter ce que dit l'adulte et la manière dont il le dit, ils adoptent donc la même accentuation. Voise définit cette imitation comme une « approche intuitive-imitative ». De plus, elle ajoute « l'approche intégrative » qui induit l'entraînement des apprenants aux rythmes de l'anglais, le travail sur l'accentuation ainsi que l'intonation. C'est donc pour cela que nous insisterons sur l'accentuation correcte des mots grâce à différentes techniques telles que les flashcards citées en annexes mais également au gestographe définis ci-dessus (Soulaine, 2013). Sur les flashcards mises à disposition²⁴ des élèves, les syllabes seront représentées par des ronds noirs. Les ronds des syllabes accentuées seront plus gros que les autres. Cela permettra aux élèves de distinguer, simplement visuellement, quelle syllabe est accentuée et pourront prononcer le mot correctement.

Quant à l'intonation, Voise (2019) souligne qu'il faudrait axer davantage les apprentissages sur les différents rythmes de la langue anglaise. C'est pourquoi les enseignants vont devoir employer les intonations et les hauteurs correctes de syllabes afin que les élèves les reproduisent. Il est possible de symboliser ces changements dans les gestes de l'enseignant. Par exemple, amplifier la montée de la voix dans les questions et faire un geste avec la main ou le doigt afin de montrer aux élèves que la voix s'élève ou au contraire, baisse. Nous pouvons utiliser des versions adaptées des schémas intonatifs de Ginésy (2001) qui vont représenter la tonicité de la voix qui monte ou descend progressivement ou promptement mais également reste statique en fonction de la phrase. Prenons l'exemple de phrase que nous présenterons aux élèves lors de notre projet :

- Intonation montante-descendante des questions ouvertes :

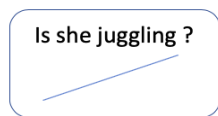


- Intonation montante-descendante des phrases affirmatives :



²⁴ Voir annexe 3

- Intonation ascendante des questions fermées :



Afin de répondre à notre problématique et amener nos élèves à produire des énoncés oraux anglais complexes, nous nous appuyerons sur les principes de l'enaction et de la translangageance en complétant avec la démarche actionnelle. Suite à l'étude de ces principes et méthodes, nous pouvons désormais nous questionner à propos de ce que préconise l'institution au sujet de l'enseignement des langues étrangères.

5. Cadre institutionnel

5.1 Les programmes

- Les langues étrangères

En s'intéressant au cadrage institutionnel, en ce qui concerne la partie du programme sur les langues vivantes, nous discernons les grands principes qui le sous-tendent. L'un d'entre eux est de donner du sens aux élèves concernant leurs apprentissages en langues vivantes en leur proposant des activités proches de leur quotidien telles que : « Les élèves découvrent les éléments culturels en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les goûts de leur âge, ». On retrouve également le fait que l'élève doit être acteur de son apprentissage et non pas un simple appliquant.

L'enseignant doit être vigilant à laisser un temps de production oral aux élèves dans le sens où il ne doit pas se contenter de réaliser de simples reprises des productions de l'enseignant. Cette idée est inscrite ainsi dans le programme : « Un des enjeux majeurs de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ou régionale réside dans la recherche d'un équilibre entre, d'une part, les activités de répétition et, d'autre part, les activités de production ... L'objectif recherché est avant tout que la prise de parole soit adaptée à la situation de communication. ».

Il ressort, à travers ces exemples, que l'approche actionnelle occupe une place importante au sein des programmes ce qui est confirmé par le guide pour l'enseignement des langues vivantes publié par le Ministère de l'Éducation nationale en juillet 2019, Oser les langues vivantes étrangères à l'école : « L'approche actionnelle est privilégiée dans l'enseignement des langues vivantes. On considère que dire ou parler, c'est produire un effet sur son environnement, c'est agir, faire ou faire faire ».

- Éducation Physique et Sportive : les arts du cirque

Les arts du cirque peuvent être inclus dans le programme d'éducation physique et sportive. Cette activité physique, sportive et artistique correspond au champ d'apprentissage « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ». Ce champ a pour finalité la mise en place d'une empathie kinesthésique lors d'une représentation donnée.

L'art circassien a également sa place au sein du socle commun de connaissance de compétences et de culture en travaillant particulièrement la compétence « Développer sa motricité et construire un langage du corps ». Les élèves vont pouvoir prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec leur corps en adaptant leur motricité à des environnements variés. Ils devront également s'exprimer avec leur corps et accepter de se montrer à autrui.

Nous axerons notre cadre sur les spécificités du cycle 2 car nous travaillerons avec des élèves de ce cycle lors de notre projet. Au cours du cycle 2, les élèves [...] construisent un langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées. A la fin du cycle, les élèves devront « mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action inventée ». De plus, ils seront dans l'obligation de « s'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives ».

Les compétences qui seront travaillées pendant le cycle sont :

- S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.
- Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique.
- S'engager en sécurité dans des situations acrobatiques en construisant de nouveaux pouvoirs moteurs.
- Synchroniser ses actions avec celles de partenaires.

Les programmes de l'Éducation Nationale définissent des exemples d'activités pouvant être utilisées afin de travailler les compétences citées tels que les danses collectives, danses de création, activités gymniques mais encore les arts du cirque sur lesquels nous établissons notre projet.

Le cirque va permettre aux élèves de s'exposer au regard des autres lors de leurs prestations et les élèves devront donc se montrer sans crainte. Le répertoire de nouvelles actions sera complété au fur et à mesure des séances grâce aux différents éléments circassiens apportés. Lors de l'élaboration du numéro, les élèves devront se mettre d'accord les uns avec les autres en élaborant une synchronisation entre chaque artiste. Les situations d'équilibre proposées vont permettre la construction de nouveaux pouvoirs moteurs afin de s'adapter à un équilibre différent.

Les activités expressives, artistiques, esthétiques ou acrobatiques proposées présentent une progressivité en termes de longueur et de difficultés d'exécution. Les élèves évoluent au cours du cycle en montrant une pratique de plus en plus élaborée, en passant progressivement de l'exécutant à la composition et à la chorégraphie simple. Lors des activités gymniques, ils réalisent des actions de plus en plus tournées et renversées, de plus en plus aériennes, de plus en plus manuelles, de plus en plus coordonnées. Ils réalisent progressivement des actions « acrobatiques » mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) et pouvant revêtir un caractère esthétique.

5.2 CECRL et démarche actionnelle

Pour la partie didactique, la démarche actionnelle est à privilégier en classe. A l'inverse des méthodologies traditionnelles principalement centrées sur l'écrit, la méthode actionnelle se centre elle sur l'action du sujet et en particulier son action en interaction avec les autres. Cette démarche part du postulat que tout locuteur est un acteur social. L'enseignement des langues étrangères doit ainsi permettre aux élèves de lier « dire et faire » dans des situations de communication. Francis Goullier ²⁵ définit pour cela la notion de tâche : « Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. » La tâche proposée aux élèves doit ainsi répondre à un objectif d'apprentissage précis. Par ailleurs, l'utilisation de la langue cible doit être nécessaire pour atteindre cet objectif.

Cette tâche repose sur un déficit informationnel. On ne peut pas parler de situation de communication si le locuteur connaît déjà les réponses aux questions qu'il pose. Pour qu'il y ait une situation de communication, il faut donc que le locuteur ait besoin d'obtenir une information dont il ne dispose pas. Pour finir, la tâche doit conduire à un résultat visible tel que la participation à un jeu.

Dire et faire sont ainsi liés dans la démarche actionnelle. Nous choisissons donc de nous appuyer sur cette démarche qui répond à notre souci de lier le corps, l'action, le mouvement à la parole en langue anglaise.

Nous avons défini le cadre théorique et le cadre institutionnel de notre mémoire. Dans la suite de notre écrit, nous allons présenter le projet que nous souhaitons mettre en place dans une classe de CE1 de l'école de la Placette à Nîmes. Il s'agit d'un projet interdisciplinaire entre l'EPS, ici les arts du cirque, et l'anglais.

²⁵ Francis Goullier, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue* (Didier, 2005)

6. La mise en œuvre du projet

Nous nous questionnons sur le lien qu'il est possible de faire entre les apprentissages d'une langue vivante étrangère et le langage corporel afin d'aider les élèves à produire des énoncés oraux complexes en anglais.

Plusieurs auteurs ont déjà étudié les liens possibles entre les langues vivantes et les arts, telles que le théâtre (Eschenauer 2014) ou la danse (Soulaine 2013). Pour ce mémoire, nous choisissons de nous intéresser aux arts du cirque. Afin de créer une synergie entre corps et langage au service de la production d'énoncés oraux anglais complexes, nous avons décidé d'utiliser le langage corporel pratiqué dans les arts circassiens. D'après Sandrine Eschenauer (2018), la créativité est une compétence à développer lors de l'enseignement et des apprentissages des langues vivantes étrangères. La pratique du cirque tout comme la pratique des langues vivantes va permettre de s'appuyer sur les ressources de chacun à des fins d'un projet individuel ou de groupe. En effet, les élèves vont pouvoir utiliser la créativité de chacun pour concevoir leur numéro. L'utilisation des capacités physiques ainsi que des connaissances syntaxiques et lexicales de la langue anglaises seront utilisées par tous.

6.1 Séquence de cirque et ses prérequis

- Description du projet : une séquence pédagogique associant arts du cirque et anglais

Nous avons décidé d'élaborer une séquence interdisciplinaire entre l'éducation physique et sportive et les langues vivantes étrangères destinée à des élèves de CE1. Elle va permettre de créer un lien entre l'expression du langage par le corps et les langues vivantes. L'objectif pédagogique de cette séquence sera de faire verbaliser en anglais les élèves sur ce qu'ils sont en train de faire lors de séances circassiennes en mobilisant du lexique ou des structures de phrase dans la langue cible apportés par l'enseignant. Suite à l'apport lexical du professeur des écoles, les élèves produiront des énoncés oraux complexes sur ce qu'ils accomplissent à l'aide de leurs corps. La finalité de la séquence pour les élèves sera une représentation de performance, en groupes de 4 à 5 élèves en fonction de l'effectif de la classe, devant le reste de classe. En effet, l'objectif des arts circassiens est la production d'une performance artistique devant autrui notamment en provoquant une vision spectaculaire, esthétique, ludique et expressive. Ce recours au corps permettra de faire appel à la mémoire kinesthésique des élèves. Sandrine Eschenauer (2014) a également montré que le ressenti des émotions est important pour les apprenants.

- Rituels quotidiens proposés aux élèves en lien avec la séquence

Des rituels d'une quinzaine de minutes, présentés ci-dessous, seront mis en place en début de journée afin de favoriser la réussite de nos élèves en leur permettant de mémoriser le lexique qui est un

prérequis indispensable au bon déroulement de nos séances. En l'absence de la mémorisation du lexique du cirque, les élèves ne pourraient pas réaliser les séances prévues. Les rituels se feront sous la forme de jeux à partir de flashcards et auront pour objectif de faciliter la mémorisation du lexique. Nous pensons mettre en place des jeux tels que :

1. Le premier rituel a pour but la production orale en interaction entre pairs. Il s'intitule *Guess what*. Ce jeu se joue en collectif dans un premier temps pour permettre son appropriation, dans ce cas l'interaction se fera entre professeur et élèves. Dans un second temps, les élèves joueront par deux. Le premier joueur choisit une carte et la cache à son adversaire qui doit deviner quelle est la carte cachée en demandant : *Is it ... ? / Yes it is. No it isn't*. Puis les élèves échangent de rôle. Ce jeu va permettre la fixation du lexique circassien (jonglage, équilibre et numéro).
2. Le deuxième rituel a également pour but la production orale des élèves : *Guess the mime*. Les élèves sont par groupes de trois ou quatre élèves. Chaque groupe reçoit une flashcard à mimer au reste de la classe. L'objectif pour la classe est de verbaliser à l'oral l'action mimée par les groupes d'élèves. Comme en cirque, les élèves vont devoir produire l'action à l'aide de leur corps et faire passer un message aux autres élèves.
3. Le troisième rituel qui sera proposé aux élèves aura également pour but la production orale et s'intitule : *Chinese whisper*. Les élèves sont debout et forment 2 files indiennes devant le tableau. L'enseignant montre une flashcard au dernier élève de chaque rang. Celui-ci chuchote 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 écrit, désigne ou dessine ce qu'il a entendu. "*Stand up. Line up in two rows. I will show a card to the last student in the line. Then he has to whisper the name of the card to the child in front of him. The last ones will say the name loudly*" Cet exercice va permettre un travail sur l'articulation car les élèves devront bien articuler et accentuer le mot afin que leurs camarades puissent comprendre ce qui est dit et le faire passer au suivant.

- Présentation de la séquence

La séquence a pour finalité une courte performance de cirque devant la classe. Il s'agira de présenter un numéro d'une minute environ par groupe que l'on nommera : troupes d'artistes. Celui-ci comprendra deux éléments de jonglage (un individuel et un duo) ainsi que des éléments d'équilibre. L'enseignant veillera à la sécurité des activités en prenant en compte les risques inhérents à cette pratique et les compétences des élèves. Lors de cette séquence, des parents volontaires seront mobilisés sur des ateliers pour veiller à la sécurité physique des élèves. Les élèves bénéficieront ainsi d'un environnement serein, propice aux apprentissages. Chaque numéro sera filmé et publié sur le site de l'école afin que les parents puissent y avoir accès. À ces fins, une autorisation sera demandée

aux familles. Les numéros des élèves seront également repris lors du carnaval de l'école ou de la fête de la musique.

Le tableau ci-dessous représente le déroulé de notre séquence découpée en douze séances qui elles-mêmes sont découpées en plusieurs phases (de 2 à 4). Chaque séance d'EPS précède une séance de langue afin de réinvestir les productions corporelles dans les apprentissages en anglais. Le tableau est divisé en trois colonnes. La première colonne indique le numéro et la discipline de la séance en question. La colonne du milieu présente le déroulement de la séance : les modalités, l'objectif, les consignes et l'activité du professeur des écoles. La colonne de droite détaille l'activité de l'élève : les attentes prévisibles ainsi que les productions orales et corporelles.

Nous partons du postulat que nos élèves possèdent déjà le lexique correspondant aux verbes de déplacement tels que *to run, to walk, to jump, to turn (...)* qui auront été travaillés en amont de notre projet. Concernant la progression pédagogique, les séances d'EPS et de langue auront lieu le jeudi et le vendredi à raison d'une séance par jour sur une durée de six semaines ce qui correspond approximativement à une période scolaire. Les séances de découvertes seront effectuées les jeudis et les séances de réinvestissement les vendredis. Lors de ces séances, les élèves travailleront le même lexique et les mêmes compétences circassiennes sur deux jours consécutifs.

Nos élèves seront évalués indépendamment en EPS et en langue. En cirque, les compétences des élèves seront suivies à l'aide d'une grille d'évaluation reprenant les attendus de fin de cycle cités dans le cadre institutionnel²⁶. En plus de l'évaluation continue, effectuée lors des séances, les langues seront évaluées lors de la dernière séance à partir des énoncés oraux pendant la représentation finale. Ces énoncés oraux retranscriront les descriptions de ce qu'ils auront fait sur la vidéo en utilisant le lexique appris ainsi que les structures grammaticales étudiées.

Nous avons décidé de présenter en annexe²⁷ les quatre premières séances de notre séquence. Elles représentent les phases de découverte et de réinvestissement réalisées à partir du matériel de jonglage. La séquence fonctionne de manière symétrique. En effet, les quatre premières séances sont pratiquées avec le matériel de jonglage. Puis les quatre suivantes sont identiques et réalisées avec le matériel d'équilibre. La maîtrise de l'équilibre devient alors au centre des apprentissages. De plus, nous avons décidé d'instaurer une progression lors de l'échauffement. En effet, au fur et à mesure des séances, les élèves élaboreront eux-mêmes leur propre échauffement en troupes d'artistes. Ils pourront mimer ce que l'enseignant faisait lors de son échauffement. Il y aura également une progression lors des séances de langue. Les élèves passeront de la structure des phrases déclaratives aux phrases

²⁶ Programme du cycle 2 : texte consolidé à partir du programme au BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018

²⁷ Annexe 4

interrogatives afin de s'interroger sur ce que l'élève fait sur la photo montrée. Les deux dernières séances concernent les évaluations : la performance circassienne pour la partie EPS et l'oralisation d'une action présentée sur un support vidéo pour la partie langue anglaise.

6.2 Les entretiens et questionnaire

- Présentation du panel et des extraits

Trois enseignantes de cycle 2 ont été sollicitées afin de participer à notre recherche. Nous les avons choisies en vue d'obtenir un panel hétérogène. Toutes les trois ont reçu l'intégralité de la séquence avant d'être sollicitées. Mme A. est enseignante dans l'académie Orléans-Tours (45) dans une classe de CE1 avec laquelle elle enseigne l'anglais et le cirque de façon cloisonnée. Depuis une dizaine années, elle participe à des stages de cirque dans une école de cirque. Mme N. est enseignante dans une classe de CP dédoublé en REP dans l'académie de Créteil (77) et prépare son CAFIPEMF cette année. Elle enseigne, elle aussi, l'EPS et l'anglais mais n'a jamais pratiqué le cirque. Enfin, Mme B. est enseignante débutante (3ème année d'enseignement). Elle a enseigné de la PS au CM2 et se trouve actuellement en ULIS. Elle n'enseigne pas l'anglais cette année mais a réalisé l'année dernière une séquence de cirque dans sa classe de CE1. Le but de ce panel était d'obtenir divers regards afin d'éclairer différemment la proposition de séquence. Nous avons donc effectué deux entretiens téléphoniques avec Mme B. et Mme N. et un questionnaire écrit a été transmis à Mme A.

- Influence sur la perception de la séquence selon les savoirs des enseignantes

La séquence est perçue différemment par les enseignantes en fonction de leur cursus personnel et professionnel. Ainsi, Mme A., pratiquant en classe les arts du cirque et l'anglais, envisage notre proposition didactique comme efficiente : « enfants actifs tout le temps (lien corps et oralité) », ou « proposition intéressante et variée », Mme A., dans ses remarques, associe plus aisément l'anglais oral et la pratique circassienne que les deux autres enseignantes.

Mme B., ayant déjà mené une séquence de cirque en classe mais n'ayant pas en charge les langues étrangères cette année, s'est davantage axée sur la pratique des arts du cirque en faisant appel à ses propres souvenirs de moments de classe. Elle a su cependant tisser des liens entre anglais et arts du cirque au cours de l'entretien mais elle se sentait limitée de par son manque d'expérience en anglais.

Mme N., future maîtresse formatrice, n'ayant jamais réalisé de séquence de cirque avec sa classe mais effectuant elle-même les séances en langue anglaise a eu du mal à trouver des croisements entre les disciplines. Ses remarques didactiques sont très pointues dans chacun des domaines pour améliorer la proposition mais elle a du mal à percevoir la proposition dans son ensemble sans l'avoir

observée : « ça se trouve au bout de 4 semaines tout était mémorisé et c'était bon ou alors c'était poussif je m'en rends pas compte on peut pas savoir sans l'avoir fait ».

Nous partons donc du postulat que les gestes professionnels ont une influence significative sur l'analyse de la séquence par les enseignants. Ils effectuent un tissage entre les différents savoirs mis en jeu, l'activité de l'élève et leur propre pratique. Pour notre mémoire nous nous sommes intéressés aux points communs de ces entretiens en nous focalisant sur l'activité de l'élève.

- Analyse des données recueillies au regard des hypothèses

Nous pouvons désormais apporter des réponses à l'hypothèse : recourir aux arts du cirque fait converger les pratiques physiques et artistiques vers un apprentissage sensoriel et émotionnel permettant le passage du langage corporel au langage verbal. Comme le dit Mme N., certains jeux permettraient une ouverture sur les émotions des élèves. En effet, les jeux ludiques peuvent devenir « rigolo » et les feedbacks plus « sympathiques » s'ils viennent des élèves eux-mêmes. En positionnant les élèves en troupe d'artistes et l'enseignant en retrait, les apprenants seraient moins gênés par leurs erreurs car ils pourraient s'entraider et se soutenir les uns les autres. Mme B., quant à elle, met l'accent sur la valorisation des productions d'élèves : « que les élèves puissent montrer aux autres ce qu'ils ont trouvé ou créé ». Elles s'appuient sur le sentiment de compétence des élèves afin de dédramatiser l'erreur, favoriser les interactions orales et les actions corporelles. Nous rappelons ici la deuxième hypothèse : mettre le corps en mouvement à travers la performance dans les arts du cirque permet d'engager les apprenants dans une médiation avec la langue qui sera porteuse de sens. Dans les entretiens réalisés, Mesdames N. et B. émettent un avis convergent sur l'utilisation du corps en mouvement :

« j'ai trouvé ça très bien l'idée on a un matériel on apprend une phrase "on est en train de" c'est exactement ce qu'on fait en français avec les élèves allophones on prend le matériel "ah je suis en train de découper" "tu découpes ?" ah oui. ça a été la même structure là reprise pour l'anglais » (N.)

Et :

« je pense que c'est très intéressant d'apprendre une langue en associant à une action de ton propre corps [...] tu apprends le mouvement parce que tu le fais en même temps si on t'explique ce que c'est que sauter ou tu apprends le verbe sauter en anglais alors que tu n'as jamais sauté avec ton corps tu ne vas pas le retenir de la même façon que si on t'apprend on te dit bien en même temps que tu sautes ben ça va rentrer direct dans ta tête tu vas mémoriser beaucoup plus facilement tu comprends le verbe et l'action qu'on te donne en le faisant » (B.)

Les enseignantes appréhendent la médiation entre cirque et anglais en s'appuyant sur des situations de classe vécues ou projetées en langue française. Le regard porté par les professeurs tend à démontrer que mettre en contexte l'énoncé oral associé à sa réalisation physique permet aux élèves d'accéder au sens de la phrase prononcée.

Nous examinons ici la troisième hypothèse : relier le corps et le monde en associant les arts du cirque et l'anglais dans une approche interdisciplinaire permet aux élèves de construire des apprentissages en langues vivantes étrangères. Lors de son entretien, Mme N. propose un système d'auto-

évaluation « L'idée c'était d'essayer de trouver des solutions où les élèves pouvaient aussi un peu s'auto-évaluer ». L'enseignante suggère qu'un élève « mime quelque chose en disant I'm juggling et en fait il est en train de faire autre chose et que ses copains fassent semblant de buzzer pour dire non il n'y a pas adéquation entre ce qu'il dit et ce qu'il fait. Voilà vous allez dire si votre camarade dit vrai ou pas. » C'est le groupe qui sert de référent évaluatif à l'élève. Le retour visuel que l'élève a, est immédiat et lui permet d'associer le sens de sa phrase à l'action produite par le groupe. L'élève peut réadapter sa production lorsqu'il y a inadéquation entre ce qu'il pense dire et l'action réalisée par le groupe. Un va et vient s'installe entre l'individu qui s'adapte aux réactions du groupe, le groupe représentant son environnement pour l'élève émetteur d'un énoncé oral. La relation entre le corps de l'élève et l'environnement qui l'entoure favoriserait donc les apprentissages en anglais.

La dernière hypothèse porte sur la prosodie : faire produire des énoncés oraux complexes lors d'activités circassiennes permet aux élèves d'utiliser leur corps comme point d'ancrage de la verbalisation en respectant les règles intonatives et les schémas d'accentuation de la langue anglaise. Malgré des relances lors des entretiens, l'aspect phonologique de la langue anglaise a été écarté par les enseignantes. Elles ont concentré leurs propos sur l'apprentissage du lexique. En effet, nous avons relevé deux occurrences du mot « lexique » et treize du terme « vocabulaire » dans les deux entretiens. Nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments nous permettant de valider ou d'invalider la seconde partie de l'hypothèse : « en respectant les règles intonatives et les schémas d'accentuation de la langue anglaise ». Cependant, pour ce qui est de la production d'énoncés oraux complexes présents ici via la structure en BE+ing, les élèves peuvent s'appuyer sur leur production corporelle pour faciliter leurs apprentissages :

« quand ils ont bien automatisé que quand je vois je fais le verbe d'action qui va avec et que je rajoute ING à la fin ça ils sont capables on va dire comme des petites ritournelles des poésies où on ajoute une rime à la fin si on leur dit tu prends ce mot là et tu ajoutes ING ils sauront le faire » (N.)

Comme nous l'ont fait remarquer les trois enseignantes, une approche grammaticale de l'anglais à ce moment de la scolarité n'est pas pertinente. Par exemple, Madame N. remarque que les élèves de CE1 ne maîtrisent pas les différents éléments d'une phrase simple en français ce qui les empêche d'identifier le verbe en anglais :

« les CE1 en français découvrent assez tard le verbe ils ont énormément de mal à retrouver le verbe et donc leur dire que ça c'est un verbe en anglais c'est encore plus compliqué pour eux, pour eux c'est une chaîne orale ils n'identifient pas les mots puisqu'ils ne les voient pas à l'écrit donc ils peuvent pas identifier un verbe dans la chaîne orale »

Pour autant, Mme N. lève ensuite la difficulté d'accès à la structure be+ING :

« par contre quand ils ont bien automatisé que quand je vois je fais le verbe d'action qui va avec et que je rajoute ING à la fin ça ils sont capables on va dire comme des petites ritournelles des poésies où on ajoute une rime à la fin si on leur dit tu prends ce mot-là et tu ajoutes ING ils sauront le faire »

Ainsi, l'apprentissage pourrait être décomposé comme suit :

- Associer le verbe d'action à un mouvement sans préciser la fonction grammaticale du verbe
- Comprendre qu'il faut ajouter "I'm" avant l'action et "ing" à la fin de l'action pour faire une phrase décrivant l'action que je suis en train d'effectuer.

D'après Mme N., les élèves accèdent à un sens général de la phrase plutôt qu'à une expertise grammaticale. Par conséquent, l'utilisation du corps comme pilier de la verbalisation, l'action du corps associée au verbe d'action, permet d'accéder par étapes progressives à des énoncés oraux complexes

7. Conclusion

En amont de notre mémoire et de notre collaboration, nous avons mené chacun de notre côté des projets exploratoires sur le thème de l'interdisciplinarité entre anglais et EPS. Confortés dans notre choix pédagogique par les programmes de l'éducation nationale, nous souhaitons approfondir nos connaissances dans ce domaine et trouver des procédés afin de rendre cette pratique efficiente. Nous avons l'intuition que le mouvement devait avoir une place prépondérante dans les bénéfices des apprentissages et nous nous sommes tournés vers les jeux traditionnels collectifs en anglais. Cependant la part orale lors de telles activités était trop modeste ce qui aurait abouti à ajouter des contraintes aux élèves afin de les astreindre à utiliser la langue anglaise. Un tel agencement était en contradiction avec notre volonté de faire vivre une situation réelle dont le sens s'avérerait limpide pour les élèves. La langue n'est que le premier pas vers le langage et ne reste qu'un outil au service de l'élève pour parvenir à communiquer. Nous nous sommes alors penchés sur des fonctionnalités du langage tel que le fait d'échanger avec autrui notre pensée, des expressions, des sentiments... ce qui nous a mené au domaine des arts. Les arts du cirque nous semblaient à la croisée de l'EPS et des arts. En changeant l'angle d'approche de notre pratique pédagogique des langues en un enseignement d'un langage situationnel, nous avons mis en relation 4 axes théoriques : l'enaction, la performance dans les arts, la translangageance et la prosodie au sein d'une séquence de cirque. D'autre part, comme nous le supposions et comme nous l'ont montré les entretiens, la pluralité des méthodes pédagogiques, des gestes professionnels et notre vision de l'enseignement impactent directement la façon d'enseigner et de mener une même séquence. En mettant en résonance les différences observées lors des entretiens et l'éclairage des apports théoriques, nous vous livrons notre synthèse sur nos hypothèses.

L'enaction

- Relier le corps et le monde en associant les arts du cirque et l'anglais dans une approche interdisciplinaire permet aux élèves de construire des apprentissages en langues vivantes étrangères.

Nous nous sommes appuyés sur le paradigme des savoirs incorporés et sur la cognition incarnée tels que théorisés par Varela (1989) : le corps influe sur la cognition et la cognition influe sur le corps, sur les mouvements. Nous avons retiré des entretiens que les apprentissages des élèves se construiraient en s'appuyant sur les interactions avec leur environnement. Par la mise en action du corps, les énoncés oraux des élèves se concrétiseraient et le sens deviendrait évident : « c'est très intéressant d'apprendre une langue en associant à une action de ton propre corps [...] tu apprends le mouvement parce que tu le fais en même temps » (entretien de Mme B.). Au regard des apports théoriques et des entretiens, l'hypothèse tend à se vérifier.

Performativité

- Mettre le corps en mouvement à travers la performance dans les arts du cirque permet d'engager les apprenants dans une médiation avec la langue qui sera porteuse de sens.

A partir des travaux de Sandrine Eschenauer (2018), nous avons porté notre attention sur la naissance du langage dans la performance des arts : « La réalisation performative essentialise le langage verbal : chaque mot, chaque phrase tire son essence de l'action vécue ou imaginée. » Lors des entretiens, Mme N. a développé le lien entre représentation face à ses camarades et langage : « il me mime quelque chose en disant I'm juggling et en fait il est en train de faire autre chose et que ses copains fassent semblant de buzzer pour dire non il n'y a pas adéquation entre ce qu'il dit et ce qu'il fait ». Dans la situation proposée comme prolongement par l'enseignante, l'élève effectue une activité circassienne accompagnée d'un énoncé oral complexe en anglais lors d'une performance devant sa troupe d'artiste. Par conséquent, notre hypothèse semble se vérifier pour ce qui est de l'engagement des élèves via la mise en mouvement du corps à travers la performance circassienne. Pour autant, à ce stade de notre recherche, nous soulevons la difficulté à prouver que notre approche « essentialise le langage verbal » (Eschenauer 2018).

Translangageance

- Recourir aux arts du cirque fait converger les pratiques physiques et artistiques vers un apprentissage sensoriel et émotionnel permettant le passage du langage corporel au langage verbal.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons adapté aux arts du cirque les travaux de S. Eschenauer (2014) sur la translangageance. Comme précisé par Mme N., « tout ce qu'on dit on doit le faire et de toute façon s'ils ne comprennent pas la consigne il y aura toujours le mime ». En effet le mime

fait partie de la translangageance car il s'agit d'un langage corporel qui a une signification et qui peut être appuyé par le langage oral. Ainsi les arts du cirque favorisent des allers-retours entre le langage corporel et le langage verbal. A l'égard des apports théoriques et des propos recueillis, nous pouvons valider notre hypothèse.

Prosodie

- Faire produire des énoncés oraux complexes lors d'activités circassiennes permet aux élèves d'utiliser leur corps comme point d'ancrage de la verbalisation en respectant les règles intonatives et les schémas d'accentuation de la langue anglaise.

La prosodie est le seul point qui a été très peu abordé par les trois enseignantes. Nous en concluons que l'approche lexicale de la langue est au cœur de leur approche didactique de la langue anglaise. Néanmoins, la prosodie, notamment l'intonation et l'accentuation, est un aspect fondamental d'une nouvelle langue qu'il faut apprendre dès le début des apprentissages. C'est pour cela qu'il serait nécessaire de l'aborder en classe le plus tôt possible. Nous pouvons donc nous questionner au sujet de la pertinence de la formation initiale des enseignants concernant l'enseignement du domaine oral des langues vivantes étrangères. Au vu de l'avancée de nos travaux, nous ne pouvons valider ou invalider cette hypothèse.

Ouverture : la mémorisation

Les trois enseignantes ont évoqué la mémorisation du lexique au cours de la séquence de cirque qui est favorisée par la répétition orale et corporelle dans les séances : « tu vas mémoriser beaucoup plus facilement tu comprends le verbe et l'action qu'on te donne en le faisant » (Mme B.) et « l'interdisciplinarité est très intéressante du point de vue kinesthésique, l'association du geste au langage est bon pour la mémorisation » (Mme A.). Cela permet d'ouvrir sur la possibilité de lier mouvements corporels et mémorisation lexicale. À l'aide des répétitions ainsi que des mouvements corporels, notre séquence aurait pu intervenir lors des processus de mémorisation, plus particulièrement d'encodage. Il a été démontré que l'autorépétition permet aux informations situées dans la mémoire de travail, également appelée mémoire à court terme, de se fixer dans la mémoire appelée sémantique. Les mouvements corporels pourraient donc être utilisés comme l'une des stratégies d'encodage possibles afin que les informations soient stockées dans la mémoire à long terme. L'interdisciplinarité liant les langues vivantes étrangères et les arts permettrait d'aider au développement de la mémoire et au stockage des informations. La mémorisation du lexique constitue une nouvelle piste réflexive dans l'amélioration de l'enseignement des langues vivantes. La séquence proposée pourra être mise en œuvre ultérieurement en accord avec ce nouveau questionnement.

Bibliographie

Sitographie :

L'intonation anglaise | Primlangues. (s. d.). Consulté le 16 avril 2020, à l'adresse <https://www.primlangues.education.fr/activite/lintonation-anglaise>

Ministère de l'Éducation Nationale. (s. d.). Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Consulté le 15 octobre 2020, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf

Articles scientifiques :

Aden, J. (2016). *Langues et langage dans un paradigme enactif*, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, mis en ligne le 19 décembre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : 10.4000/rdlc.1085

Aden J. et Areo A. (2014) Langues en mouvement : didactique des langues et pratiques artistiques, Introduction. E-CRINI n°6, 2014

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 267-284. doi:10.3917/ela.167.0267.

Coasne-Vitoux J. (2013) Pour une approche artistique du cirque au collège. Elaboration d'une ingénierie didactique collaborative en EPS en classe de 5ème. Thèse de doctorat Discipline : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (74ème section)

Col, G. Prosodie et émergence du sens. Propositions pour une étude cognitive de l'intonation. *Canadian Journal of Linguistics / Revue canadienne de linguistique*, University of Toronto Press, 2007, 52 (3), pp.255-277. halshs-00602544

Darcy, I., Ewert, D. & Lidster, R. (2012). Bringing pronunciation instruction back into the classroom: an ESL Teachers' Pronunciation "ToolBox". In Levis, J. & LeVelle, K. (éds.). *Proceedings of the 3rd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames, Iowa State University, 93–108.

Emmanuelle, Maître-de-Pemboke, Alain Mouchet et Joelle Aden, Editorial , *Recherches & éducations HS* | 2018

Eschenauer S. (2014) Faire corps avec ses langues, Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance, E-CRINI n°6, 2014

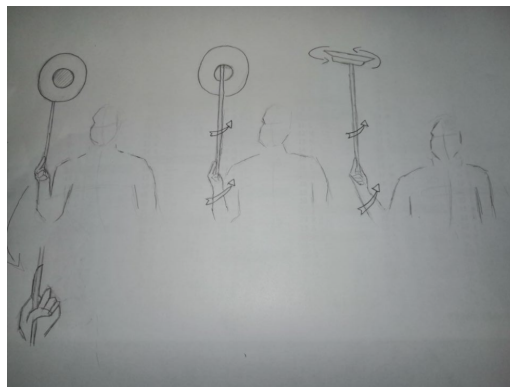
- Eschenauer S. (2018) , « Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues », Recherches & éducations [En ligne], HS | 2018, mis en ligne le , consulté le 15 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>
- Féral, J. (2013). De la performance à la performativité. *Communications*, 92(1), 205-218. doi:10.3917/commu.092.0205.
- Harbonnier-Topin N. 2009 Autour de la proposition dansée : regard sur les interactions professeur élève dans la classe technique de danse contemporaine. Education. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM
- Harbonnier-Topin, N., & Barbier, J.-M. (2014). L'apprentissage par imitation en danse : une « résonance » constructive ? . *De Boeck Supérieur / STAPS*, 1(103), 53-68.
- Huart, R. (2002). Grammaire de l'anglais oral. Paris, Ophrys.
Natalie Mandon, "Principes fondamentaux de l'intonation", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), octobre 2012.
- Soulaine S. (2018) Une approche éactive de l'enseignement-apprentissage des langues : le corps au centre de la formation des futurs enseignants, Recherches & éducations [En ligne], HS | 2018, consulté le 01 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6086>
- Soulaine S. (2014) Le défi d'une transpositions didactique inédite : création d'un gestographe. E-CRINI n°6, 2014
- Soulaine S. (2013) Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : Couplage des dynamiques vocale et corporelle
- Yates, L. & Zielinski, B. (2009). Give it a go: teaching pronunciation to adults. Sydney, AMEP Research Centre on behalf of the Department of Immigration and Citizenship Macquarie University Sydney

Annexes :

Annexe 1 : Règles circassiennes des assiettes chinoises

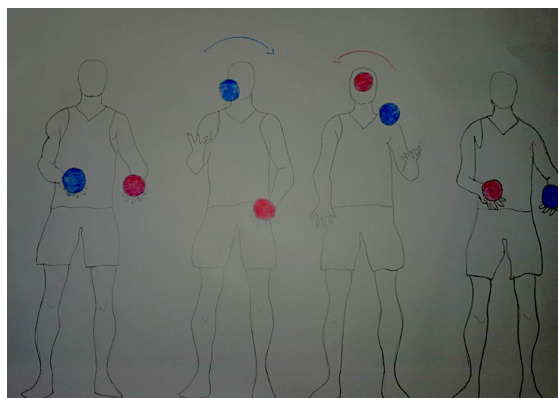
Règles pour l'assiette chinoise

- Étape 1 : Il faut placer la baguette dans le creux de sa main puis la refermer. Le doigt doit être contre la baguette et pointer vers le haut. L'enseignant peut expliquer aux élèves qu'ils doivent tenir la baguette en bois comme une baguette magique par exemple. L'assiette est à poser à la verticale et doit être collée à la baguette.
- Étape 2 : Tourner le poignet afin de faire tourner la baguette. Il faut commencer par tourner doucement puis de plus en plus vite afin de faire monter l'assiette à l'horizontale.
- Étape 3 : Une fois l'assiette à la verticale, la baguette va venir elle-même se placer au milieu de l'assiette. L'artiste peut arrêter de tourner son poignet, l'assiette tournera seule.²⁸



Annexe 2 : Règles circassiennes du jonglage

- Étape 1 : les balles se tiennent au niveau du bassin et se lancent au niveau du visage. Les pieds doivent être dans la continuité des épaules. Le poids du corps repose sur la voûte plantaire pour assurer l'équilibre. Pour commencer, une balle, qu'elle soit pleine ou vide, se lance d'une main à l'autre en réalisant un mouvement circulaire avec le poignet. Les bras ne bougent pas. L'artiste récupère la balle lancée avec la main opposée.
- Étape 2 : lorsque l'artiste jongle avec deux balles, il lance la balle comme présenté lors de l'étape 1. Lorsque celle-ci atteint son point culminant (au niveau du visage), l'autre balle peut être lancée.
- Étape 3 : si l'artiste souhaite jongler avec trois balles, il tient deux balles dans une main et une dans l'autre main. Toujours en utilisant la même technique, il lance une des deux balles qu'il tient dans sa main. Les mouvements restent les mêmes sauf qu'une des trois balles restera toujours en l'air, c'est-à-dire que l'artiste n'aura que deux balles dans ses deux mains.
- Comportements typiques des élèves : lorsque les élèves maîtrisent la première étape avec une balle, ils peuvent commencer à jongler avec deux balles. La plupart du temps, les élèves lancent la première balle en l'air afin qu'elle atteigne son point culminant puis "passe" la deuxième balle d'une main à l'autre sans la lancer dans les airs. En tant qu'enseignant, nous devons détruire cette mauvaise représentation de la pratique de cet art en enseignant la technique du jonglage qu'utilisent les artistes du cirque.²⁹



²⁸ Schéma réalisé par Jean-François Guillaume suite à la demande des étudiants

²⁹ Schéma réalisé par Jean-François Guillaume suite à la demande des étudiants

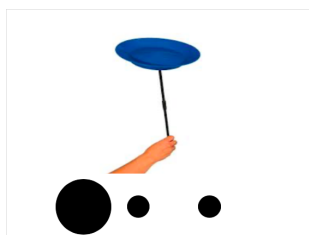
Annexe 3 : Exemples de flashcards utilisées pour la séquence sur le cirque



pedalo



balance board



chinese plate



circus scarves



Annexe 4 : Extrait de la séquence de cirque

	Déroulement de la séance / Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
<p>Séance 1</p> <p>EPS</p> <p><i>Découverte de l'activité jonglage</i></p> <p><u>Durée</u> : 40 minutes</p> <p><u>Matériel</u> : balles pleines, balles vides, balles lestées et foulards</p>	<p align="center">Phase 1 (10 min) : Échauffement</p> <p><u>Modalité</u> : en collectif debout en cercle.</p> <p><u>Objectif</u> : Mobiliser le vocabulaire du corps en anglais</p> <p><u>Consignes</u> : <i>“Make a circle ; make circles with your arms ; shake your hands ; turn your head ; put your hand on your hips and make circles with your hips”.</i></p> <p><u>Position</u> : l'enseignant fera partie du cercle formé et sera visible de tous. En dictant la consigne en anglais, il produira le mouvement correspondant. Par exemple, lorsqu'il dira <i>“make circles with your arms”</i>, il fera des cercles avec ses bras. Cela permettra aux élèves de reproduire les gestes que fait l'enseignant sans qu'il n'ait à parler français.</p>	<p>L'échauffement permet d'échauffer son corps et préparer son esprit et son corps à entrer dans une activité sportive. Cela rendra les élèves disponibles pour la nouvelle activité.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : après avoir écouté l'enseignant, les élèves réaliseront les tâches corporelles demandées en corrélation avec les phrases en anglais.</p> <p><u>Productions corporelles</u> : les élèves formeront un cercle dont l'enseignant fera partie. Ensuite ils lâcheront les mains de leurs camarades et ils feront un pas en arrière. Les élèves effectueront ce que l'enseignant leur dictera tel que faire des cercles avec leurs bras, tourner leur tête ou encore faire des cercles en ayant les mains sur leurs hanches.</p> <p><u>Productions orales</u> : ils répéteront ce que dit l'enseignant comme <i>“make circles with your arms” ...</i></p>
	<p>Phase 2 (15 min) : Découverte du matériel de jonglage.</p> <p><u>Modalité</u> : laisser les troupes d'artistes découvrir le matériel (en assurant leur sécurité).</p> <p><u>Objectif</u> : faire découvrir le matériel de jonglage et observer les élèves en assurant leur sécurité.</p> <p><u>Consignes</u> : <i>“What is it ? What can you do with this? We will work in troops. Each troop will try one kind of objects. When I will use the whistle, you will stop, change and go to try the next object.”</i></p>	<p>Les élèves découvriront le matériel de jonglage mis à disposition (balles pleines, vides, lestées et foulards). Ils devront trouver par eux-mêmes ce qu'ils peuvent faire avec le matériel et comment le faire. Ils devront également respecter l'organisation mise en place par l'enseignant.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : les élèves vont découvrir les possibilités offertes par le matériel : le faire rouler, le lancer ou jongler avec par exemple.</p>

	<p><u>Position</u> : après avoir divisé la classe en troupes et disposé le matériel sur les tapis, l’enseignant expliquera l’organisation temporelle et spatiale du gymnase. L’espace est divisé en quatre ateliers représentant chaque matériel. En expliquant les consignes, l’enseignant devra montrer le sifflet, faire les gestes représentant la rotation afin d’aider les élèves à comprendre ou bien montrer les différents objets. Chaque atelier durera environ 3 minutes. Pendant l’exercice, le professeur passera dans les différents ateliers afin d’observer les élèves.</p>	<p><u>Productions corporelles</u> : les élèves pourront faire des jongles avec leurs mains mais également avec les pieds, faire rebondir la balle sur leur tête, un autre membre de leur corps ou bien sur le sol...</p> <p><u>Productions orales</u> : la classe répondra questions de l’enseignant. Par exemple pour la balle, ils diront : “<i>It is a ball.</i>”</p>
	<p>Phase 3 (5min) : Réalisation d’un premier mouvement de jonglage individuel.</p> <p><u>Modalité</u> : laisser les élèves découvrir le matériel (en assurant leur sécurité).</p> <p><u>Objectif</u> : création d’un premier mouvement à l’aide d’une ou plusieurs balle(s) / foulard(s).</p> <p><u>Consignes</u> : “<i>With the ball or the scarf, create a movement. Like this, for example.</i>”</p> <p><u>Position</u> : après avoir arrêté les élèves, l’enseignant les réunira. En expliquant la consigne, il montrera et donnera des exemples comme jongler, lancer ou faire rebondir. Pendant la durée de l’activité, l’enseignant prendra des photos.</p>	<p>Les élèves devront choisir un objet circassien et réaliser un premier mouvement qui pourra être repris lors de la création du numéro en groupe.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : l’élève reproduit ce qui a été fait lors de la phase de découverte en perfectionnant son mouvement.</p> <p><u>Productions corporelles</u> : ils pourront faire des jongles avec leurs mains mais également avec leurs pieds, faire rebondir la balle sur leur tête ou un autre membre de leur corps...</p> <p><u>Production orale</u> : aucune</p>
	<p>Phase 4 (10 min) : Réalisation d’un mouvement à plusieurs (2 ou 3).</p> <p><u>Modalité</u> : par troupes d’artistes</p> <p><u>Objectif</u> : réalisation d’un mouvement de jonglage à plusieurs</p>	<p>En binôme ou trinôme, les élèves devront réaliser un mouvement qui sera repris lors de l’élaboration du numéro. Après s’est mis d’accord, ils devront s’entraîner.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : des désaccords peuvent apparaître entre les élèves. L’enseignant pourra servir de médiateur si besoin. De plus,</p>

	<p><u>Consignes</u> : “<i>You will work in troops of 2 or 3. With the ball or the scarf, create a movement with a friend. First, you have to agree with him or her.</i>”</p> <p><u>Position</u> : en amont, l’enseignant doit avoir réfléchi à la composition des troupes d’artistes. Il accompagnera sa consigne de gestes et de démonstrations en utilisant un élève avec qui il lancera la balle ou effectuera un autre mouvement puis lui demandera de la lui renvoyer en faisant des gestes. Il est possible qu’il doive régler des conflits entre élèves en désaccord ou manquant d’imagination concernant la création du mouvement. Il devra donc intervenir et aider les élèves à se décider en montrant d’autres mouvements par exemple.</p>	<p>il pourra donner des exemples aux élèves s’ils ne savent pas quoi produire.</p> <p><u>Productions corporelles</u> : nous pouvons nous attendre à une reprise des productions précédentes. Chaque élève pourra apporter des modifications au mouvement proposé.</p> <p><u>Productions orales</u> : les élèves travaillant à plusieurs, ils devront s’accorder sur le mouvement à faire. Nous pouvons prévoir que ces discussions se feront en français.</p>
<p>Séance 2</p> <p>Langue</p> <p><i>Réinvestissement de la séance de cirque</i></p> <p><u>Durée</u> : 30 minutes</p>	<p>Phase 1 (15min) : Apprentissage du lexique</p> <p>Grâce aux flashcards apportées par l’enseignant, les élèves vont mémoriser le lexique des verbes d’action ainsi que les objets de jonglage. Les jeux décrits ci-dessous serviront de support pédagogique.</p> <p><u>Modalité</u> : en classe entière.</p> <p><u>Objectif</u> : mémorisation du lexique nécessaire à la description des activités sportives effectuées lors de la séance de cirque</p> <p><u>Compétences travaillées</u> : compréhension orale et expression orale en interaction.</p> <p><u>Consigne 1</u> : “<i>We will play the game point to. When I will say “Point to the pedalo”, you will have to show me with your</i></p>	<p>Les jeux seront effectués en début de séance et auront pour objectif de fixer le lexique nécessaire au bon déroulement de la séance.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : Après avoir répété plusieurs fois le lexique, les élèves devront essayer de s’en rappeler pour gagner ou faire gagner leur équipe.</p> <p><u>Apport lexical du matériel</u> : <i>balls, scarf</i>³¹</p> <p><u>Apport lexical des verbes d’action</u> : <i>to throw, to catch, to roll, to juggle</i></p> <p><u>Production corporelle</u> : l’élève pointe la carte demandée ou va montrer au tableau la carte.</p> <p><u>Productions orales</u> :</p>

³¹ Flashcards en annexes

	<p><i>finger the flashcard of the pedalo. "Where is the scarf?" "The scarf is here"."</i></p> <p><u>Position</u> : avant de commencer le jeu, l'enseignant fait répéter le lexique selon la technique backward building³⁰. En amont, l'enseignant devra avoir préparé les flashcards et les disposer dans la classe. Au fur et à mesure ce sont les élèves qui préciseront "<i>The ... is here.</i>"</p> <p><u>Variables didactiques</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La classe peut être divisée en 2 équipes. • L'enseignant peut faire pointer les élèves vers la carte demandée ou demander à un élève de se lever et de venir montrer la carte voulue. <p><u>Consigne 2</u> : "<i>We will play Kim's game. When I will say "close your eyes", you will close your eyes and I will take one of the cards. After opening your eyes, one of you will have to say which one I took. Don't forget to raise your hand before speaking. Let's try.</i>"</p> <p><u>Compétence travaillée</u> : compréhension orale</p> <p><u>Position</u> : avant de commencer les jeux rituels, l'enseignant veillera à faire répéter le lexique pour s'assurer qu'il est maîtrisé. Lorsqu'il prononcera la consigne "close your eyes", l'enseignant fermera ses yeux quelques secondes pour donner l'exemple aux élèves. Pour poursuivre son exemple, il pourra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Point to</i>: la classe répète "<i>The ... is here.</i>" Petit à petit ce sont les élèves eux-mêmes qui verbaliseront "<i>The ... is here.</i>" • <i>Kim's game</i>: l'élève dit quelle carte a disparu : "<i>The scarf is here.</i>"
--	---	---

³⁰ All together

Boys only / Girls only

The front row / the row on the right / the row in the left / the back row

Repeat X (interroger un élève).

	<p>également retirer une carte en expliquant que les élèves devront trouver la carte disparue.</p> <p><u>Variables didactiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La classe peut être divisée en deux équipes. L’enseignant expliquera alors que l’équipe qui aura le plus de points gagnera la partie. Cette variable instaurera une compétition et une motivation extrinsèque. • Si les élèves maîtrisent le lexique, l’enseignant peut retirer deux cartes au lieu d’une sans le dire aux élèves afin qu’ils s’en rendent compte par eux-mêmes. 	
	<p>Phase 2 (15min) : Production orale à l’aide du lexique mémorisé</p> <p>L’enseignant va réutiliser les photos prises lors des différents ateliers et s’en servir comme support pour l’activité.</p> <p><u>Consignes</u> : “<i>By using the verb be, you will describe what the pupil is doing on the photograph. Listen: I am juggling. You can see “am” (be) and “-ing” at the end of the verb. Do you remember how do we make questions in English? Wh- word + be + verb with “-ing”.</i> What can you see? What is she/he doing? Raise your hand before speaking.”</p> <p><u>Compétences travaillées</u> : compréhension orale et expression orale en interaction.</p> <p><u>Position</u> : avant tout, l’enseignant devra expliquer la nouvelle structure du présent continu. En parlant, l’enseignant écrira au tableau les phrases qu’il dira. Il soulignera le “<i>am</i>”, autrement dit, le verbe “<i>be</i>” conjugué puis mettra en évidence le “<i>-ing</i>” à</p>	<p>Les élèves devront décrire les photos prises par l’enseignant lors de la séance d’EPS sur lesquelles ils utilisent le matériel de jonglage. Ils emploieront le lexique des verbes d’actions effectués ainsi que du matériel utilisé.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : les élèves utiliseront la structure en Be+-ing qui sera introduite. Ils répèteront plusieurs fois les exemples donnés par l’enseignant puis la réutiliser afin de former leurs propres phrases.</p> <p><u>Production corporelle</u> : lever la main pour demander la parole.</p> <p><u>Production orale</u> : répondre aux questions posées par l’enseignant : “<i>She is juggling</i>”. “<i>He is rolling the ball on his arm.</i>”</p>

	<p>la fin du verbe d'action. Il utilisera les mêmes couleurs (vives et distinctes) telles que vert ou rouge lors de l'explication des questions pour que les élèves puissent faire le lien entre la forme interrogative et affirmative (question et réponse). Le support de cet exercice sera les photos prises lors de la séance d'EPS sur lesquelles les élèves utilisaient leur corps pour produire un mouvement. Après avoir donné plusieurs exemples, il posera les questions aux élèves qui devront répondre de la même manière en suivant l'explication colorée au tableau. Il pourra aider les élèves.</p>	
<p>Séance 3</p> <p>EPS</p> <p><i>Réinvestissement de la séance de jonglage</i></p> <p><u>Durée</u> : 40 minutes</p> <p><u>Matériel</u> : balles pleines, balles vides, balles lestées et foulards</p>	<p style="text-align: center;">Phase 1 (10min) : Échauffement</p> <p><u>Modalité</u> : en collectif en cercle.</p> <p><u>Objectif</u> : mobiliser le lexique du corps en anglais et réinvestir la structure be+-ing introduite lors de la séance de langue précédente</p> <p><u>Consignes</u> : “<i>I am making a circle ; I am making circles with my arms ; I am shaking my hands ; I am turning my head ; I am putting my hands on my hips and I am making circles with my hips.</i>”</p> <p><u>Position</u> : l'enseignant fait partie du cercle formé et sera visible de tous. En dictant la consigne en anglais, il devra produire le mouvement correspondant. Par exemple, lorsqu'il dira “<i>I am making circles with my arms</i>” il fera des cercles avec ses bras. Cela va permettre aux élèves de reproduire les gestes de l'enseignant sans qu'il n'ait à recourir au français. De plus, cela va permettre le réinvestissement de la structure Be+-ing abordée lors de la séance 2. L'enseignant mettra son corps en exemple de cette structure qui exprime le</p>	<p>L'échauffement permet d'échauffer son corps et préparer son esprit et son corps à entrer dans une activité sportive. Cela rendra les élèves disponibles pour la nouvelle activité.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : après avoir écouté l'enseignant, les élèves réaliseront les tâches corporelles demandées en corrélation avec les phrases en anglais.</p> <p><u>Productions corporelles</u> : les élèves formeront un cercle dont l'enseignant fera partie. Ensuite ils feront un pas en arrière et lâcheront les mains de leurs camarades. Les élèves effectueront ce que l'enseignant leur dictera tel que faire des cercles avec leurs bras, tourner leur tête ou encore faire des cercles en ayant les mains sur leurs hanches.</p> <p><u>Productions orales</u> : les élèves répéteront ce que dit l'enseignant : “<i>I am making circles with my arms</i>” ...</p>

	<p>déroulement de l'action en même temps que la production orale</p>	
	<p style="text-align: center;">Phase 2 (10min) : Réinvestissement</p> <p><u>Modalité</u> : en troupe d'artistes.</p> <p><u>Objectif</u> : réinvestir ce qui a été étudié en langue et effectué lors de la dernière séance d'EPS.</p> <p><u>Consignes</u> : <i>“In troops, take what you took to do your movement. Try to remember what you did. Do it again and say what you are doing. For example, I’m juggling.”</i></p> <p><u>Position</u> : en prononçant la consigne, l'enseignant donne un exemple (<i>“I’m juggling”</i> tout en jonglant afin que les élèves comprennent qu'ils doivent expliquer ce qu'ils font en le faisant). Pour aider les élèves, le professeur pourra montrer les flashcards étudiées lors des premières séances. Le rôle du professeur des écoles ici est de passer auprès des élèves et de les aider à verbaliser leurs actions.</p>	<p>Le réinvestissement va permettre aux élèves de se rappeler ce qu'ils ont effectué lors de la séance de langue de la veille en lien avec la séance d'EPS.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : Après s'être mis en troupes, les élèves reprendront le matériel utilisé la veille lors de la création du mouvement individuel. Il est possible de penser que les élèves le feront plusieurs fois sans le dire en même temps. Ils vont pouvoir le faire puis le dire ou le contraire.</p> <p><u>Productions corporelles</u> : produire le mouvement retenu lors de la séance d'EPS précédente</p> <p><u>Production orale</u> : à l'aide du lexique et de la structure apprise lors de la séance de langue, les élèves vont devoir dire ce que qu'ils font en même temps qu'ils s'exécutent.</p>
	<p style="text-align: center;">Phase 3 (15min) : Représentation devant le reste de la troupe.</p> <p><u>Modalité</u> : en troupe d'artistes.</p> <p><u>Objectif</u> : faire verbaliser les élèves dans les troupes et mettre les élèves dans les différents rôles (spectateur et artiste)</p> <p><u>Consignes</u> : <i>“You will demonstrate in front of the class. You need to do what you prepare and say what you are doing. For example: I’m juggling. The audience will check if you used the good words.”</i></p>	<p>Lors de cette représentation, les élèves devront refaire leur mouvement devant leurs camarades de chaque troupe en verbalisant ce qu'ils font en même temps. Les spectateurs devront aider l'élève s'il/elle est en difficulté ou le corriger si besoin.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : Nous pouvons nous attendre à ce que les élèves aient des difficultés à faire et dire en même temps. L'enseignant peut accepter que les élèves disent après ce qu'ils ont fait en utilisant la même structure. Les élèves devront être respectueux les uns envers les autres et assurer les différents rôles d'artiste et spectateur.</p>

	<p><u>Position</u> : comme lors de la phase précédente, l'enseignant pourra utiliser un exemple pour accompagner sa consigne. Les flashcards seront toujours à disposition des élèves si besoin. Le professeur passera dans les troupes afin de veiller au respect des consignes, de l'utilisation du lexique et de l'intonation des phrases affirmatives. L'enseignant devra prendre des photos ou des vidéos des productions des élèves.</p>	<p><u>Productions corporelles</u> : L'élève reproduit le mouvement effectué lors de la première phase.</p> <p><u>Productions orales</u> : Chaque élève doit prononcer une phrase respectant la structure du présent continu en Be+-ing en utilisant le lexique adapté et une intonation montante-descendante.</p>
<p>Séance 4</p> <p>Langue Translangager à proposition des productions de jonglage</p> <p><u>Durée</u> : 30 minutes</p>	<p>Phase 1 (10min) : Commencer à translangager.</p> <p><u>Modalité</u> : en classe entière avec l'enseignant face aux élèves</p> <p><u>Objectifs</u> : continuer l'apprentissage de l'acquisition de la nouvelle structure. Passer du langage corporel connu à un langage anglais connu</p> <p><u>Consignes</u> : “<i>Answer the question : What are you doing ?</i>”</p> <p><u>Compétences travaillées</u> : compréhension orale et expression orale en interaction.</p> <p><u>Position</u> : avant de début de la séance, l'enseignant aura préparé les photos qu'il projettera grâce au vidéoprojecteur de la classe. Ainsi, tous les élèves pourront voir les photos et entendre la description de leur camarade. Le professeur des écoles s'adressera directement à l'élève présent sur la photo pour que celui-ci utilise la première personne du singulier et la nouvelle structure. Il pourra pointer du doigt l'élève en s'adressant à lui pour faire comprendre aux élèves qu'il s'adresse à l'élève en question.</p>	<p>A l'aide des photos prises lors de la séance précédente sur le réinvestissement du lexique anglais au cours de la séance d'EPS, les élèves commenceront à verbaliser les mouvements qu'ils effectuent sur les photos.</p> <p><u>Attente prévisible</u> : les élèves utiliseront la première personne du singulier pour décrire ce qu'ils font sur la photo prise par l'enseignant.</p> <p><u>Production corporelle</u> : aucune</p> <p><u>Production orale</u> : répondre aux questions de l'enseignant en utilisant la structure du présent continu et la première personne du singulier, par exemple : “<i>I am juggling</i>”.</p>

	<p>Phase 2 (15min) : Nouvelle structure ce qui va donc imposer une nouvelle intonation.</p> <p><u>Modalité</u> : en classe entière, l’enseignant face aux élèves puis les élèves en binômes</p> <p><u>Objectif</u> : acquérir une nouvelle structure syntaxique associée à une nouvelle intonation. Veiller à la bonne intonation des élèves.</p> <p><u>Consignes</u> : “<i>Do you remember what we learnt last time ? We studied Be + -ing. Do you remember how we use it this time? We use the auxiliary “be” and we add “-ing” at the end of the verb. We will use the same example as yesterday. Answer the question: What is she/he doing? In pair, player A asks the question and player B answer. Then, you change the role.</i>”</p> <p><u>Compétence travaillée</u> : compréhension orale et expression orale en interaction.</p> <p><u>Position</u> : l’enseignant réutilisera l’explication de la forme affirmative avec les couleurs distinctes telles que vert et rouge lors de la séance précédente pour montrer le lien entre les deux. Les exemples peuvent être identiques mais devront décrire la production corporelle d’un élève. L’enseignant mettra ensuite les élèves en binôme. Lors de cet exercice, ils devront parler en interaction sous la forme d’un dialogue questions-réponses. Il devra passer dans les rangs afin de corriger les élèves si besoin et veiller à l'utilisation de l’intonation des questions. Il devra également s’assurer que tous les élèves participent et qu’ils ne parlent pas en français.</p>	<p>Les élèves apprendront la forme interrogative de la structure en Be + -ing. Ils utiliseront la nouvelle structure et y répondront correctement en suivant le schéma intonatif présenté aux élèves.</p> <p><u>Apport grammaticale</u> : questions ouvertes en Be+-ing avec apprentissage de la nouvelle intonation (cf. schéma intonatif présenté aux élèves)</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : les élèves pourront avoir besoin d’aide, l’enseignant sera présent pour les aider. Ils utiliseront les explications de l’enseignant qui resteront au tableau lors des exercices.</p> <p><u>Production corporelle</u> : aucune</p> <p><u>Production orale</u> : ils formeront des questions en Be +-ing et y répondre.</p>
--	--	--

	<p><u>Variable didactique</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laisser les flashcards au tableau afin d'aider les élèves en difficultés. <p>Phase 3 (5min) : Préparation de la séance d'EPS suivante.</p> <p><u>Modalité</u> : en classe entière</p> <p><u>Objectif</u> : introduire le lexique de l'équilibre, le faire répéter par les élèves en insistant sur l'accentuation des mots.</p> <p><u>Consigne</u> : <i>“Listen and repeat “Rola Bola”, “Pedalo”... Now, only boys will repeat “Pedalo”, now, only girls “pedalo”. Just the front row. Then, the row on the right, on the left. After, the back row.”</i></p> <p><u>Position</u> : l'enseignant apportera le lexique des éléments d'équilibre afin de préparer la prochaine séance de cirque. Pour ce faire, il utilisera un jeu. Il divisera la classe en fonction des rangs et donnera la parole à chaque rang. Il pourra également diviser les élèves en fonction de leur sexe : seules les filles parlent, puis juste les garçons. En plus des explications, il désignera les élèves qui parleront. L'accentuation des mots devra être respectée.</p>	<p>Les élèves seront préparés à la prochaine séance d'EPS en présentant les flashcards qui seront utilisées. Pour ce faire, ils vont commencer à s'approprier le lexique utilisé dans la séance de cirque.</p> <p><u>Apport lexical</u> : lexique des différents éléments d'équilibre présent sur les flashcards tels que le <i>“rola bola”, “the Chinese plate”, “to balance”</i>.</p> <p><u>Attentes prévisibles</u> : les élèves répèteront ce que l'enseignant dit en respectant l'accentuation des mots. Ils respecteront également les consignes données et la répartition de la parole demandée.</p> <p><u>Production corporelle</u> : aucune</p> <p><u>Production orale</u> : répétition de ce qui est demandé par l'enseignant en respectant les tours de paroles ainsi que l'accentuation de chaque mot.</p>
--	---	--

Annexe 5 : 4 extraits des

verbatim Extrait 1 Mme N.

« oui par exemple il me mime quelque chose en disant l'm juggling et en fait il est en train de faire autre chose et que ses copains fassent semblant de buzzer pour dire non il n'y a pas adéquation entre ce qu'il dit et ce qu'il fait. Voilà vous allez dire si votre camarade dit vrai ou pas. Vraiment de déterminer pour voir s'ils associent vraiment le vocabulaire à l'action en fait. Et puis ça ferait un petit côté rigolo il pourrait faire exprès mais un enfant qui se tromperait du coup serait moins gêné. Je pense que voilà ça peut permettre un feedback sympathique. L'idée c'était d'essayer de trouver des solutions où les élèves pouvaient aussi un peu s'auto-évaluer quoi. »

Verbatim	Analyse / codification
oui par exemple il me mime quelque chose	Mme N. débute l'évocation de son action pensée. Elle pose le contexte.
il me mime quelque chose en disant l'm juggling et en fait il est en train de faire autre chose et que ses copains fassent semblant de buzzer pour dire non il n'y a pas adéquation entre ce qu'il dit et ce qu'il fait	Elle est dans l'évocation de son expérience imaginée. Elle décrit la manière dont elle perçoit l'activité.
Voilà vous allez dire si votre camarade dit vrai ou pas	Évocation de l'action Elle dit la consigne telle qu'elle la donnerait à ses élèves, elle donne à voir ce qu'elle est en train de penser. Elle est dans la parole incarnée.
Vraiment de déterminer pour voir s'ils associent vraiment le vocabulaire à l'action en fait.	Mme N. exprime son but intentionnel.
Et puis ça ferait un petit côté rigolo	Elle est dans le jugement et émet une appréciation personnelle sur ce qu'elle propose.
il pourrait faire exprès mais un enfant qui se tromperait du coup serait moins gêné	Elle émet un jugement, une hypothèse pour expliciter son choix.
Je pense que voilà ça peut permettre un feedback sympathique.	“je pense que” traduit un jugement de la part de l'enseignante.
L'idée c'était d'essayer de trouver des solutions où les élèves pouvaient aussi un peu s'auto-évaluer quoi.	Elle retourne à l'explication de son intention puis justifie sa réflexion.

Extrait 2 Mme N.

« Rien que dans l'échauffement par exemple je pensais que un enfant pouvait beaucoup plus tôt mener l'échauffement et prendre lui-même les consignes et l'enseignant serait toujours dans le cercle puisqu'il voit si c'est validé ou pas s'il a compris ou pas. Si les copains font bien ce qu'il a dit c'est qu'il s'est pas trompé là il y a un bon retour direct de la tâche qu'il a, de la consigne qu'il a donnée à ses camarades. Ça permet de voir s'il est capable peut-être de prendre en charge dans un autre groupe après ou pas et ensuite dans les petits groupes. Ouais ça donne un bon feedback je trouvais de pouvoir donner ou même à l'oral un autre jeu ça serait de dire toi tu fais ça. Après il faut le mettre en adéquation avec la phrase au présent j'avais réfléchi à ça mais voilà là ça n'allait plus du coup pour la syntaxe mais je suis sûre qu'il y a des choses à trouver. »

Verbatim	Analyse / codification
Rien que dans l'échauffement par exemple je pensais que	“par exemple”, “je” signifie que Madame N.

	réfléchit en parlant. Elle est en train de mettre en ordre sa pensée en même temps qu'elle parle. Elle pose du contexte de l'action pensée puis amorce le film de l'action.
un enfant pouvait beaucoup plus tôt mener l'échauffement et prendre lui-même les consignes et l'enseignant serait toujours dans le cercle puisqu'il voit si c'est validé ou pas s'il a compris ou pas. Si les copains font bien ce qu'il a dit c'est qu'il s'est pas trompé	Elle décrit l'action envisagée et explique comment elle ferait puis l'action envisagée.
il y a un bon retour direct de la tâche qu'il a, de la consigne qu'il a donnée à ses camarades	L'enseignante commente le résultat positif souhaité suite à l'action décrite précédemment.
Ca permet de voir s'il est capable peut-être de prendre en charge dans un autre groupe après ou pas et ensuite dans les petits groupes.	"peut-être" est assimilé à un jugement. Elle décrit le but intentionnel : quel est son objectif, pourquoi elle pense de cette manière l'action.
Ouais ça donne un bon feedback je trouvais de pouvoir donner	Elle est dans l'appréciation, elle émet un jugement avec l'emploi de "je trouvais" De plus, elle convoque ses savoirs didactiques sur les feedback.
ou même à l'oral un autre jeu ça serait de dire toi tu fais ça.	Elle effectue un retour sur le contexte avec une nouvelle action pensée et donne un exemple de nouvelles règles.
Après il faut le mettre en adéquation avec la phrase au présent j'avais réfléchi à ça mais voilà là ça n'allait plus du coup pour la syntaxe mais je suis sûre qu'il y a des choses à trouver.	Ici, l'enseignante effectue un commentaire, une appréciation sur l'adéquation de l'action avec l'objectif. Elle se rend compte que ses idées ne conviennent plus, elle fait elle-même la remarque, puis réfléchit sur d'autres propositions possibles.

Extrait 3 Mme B.

« ouais non je sais pas trop j'essaye de me rappeler un peu tu sais quand ils agissaient comment ils réagissaient les gamins c'est pas facile pour pouvoir répondre mais ce qui est important vraiment ils sont en ... en mouvement moi je trouvais que ce qui était bien tu vois c'est quand il y a un élève qui montrait quelque chose et ben moi avec cet objet là je fais ça et ben ce qu'on pouvait faire après c'est passer un moment où tout le monde essayait de faire pareil ça permettait dans l'action on essayait de s'améliorer oui ce qu'il manque un petit peu là ils ont pas à mon avis pas assez le temps de s'améliorer dans leur pratique parce que c'est quand même des engins difficiles à appréhender et si on va trop vite ben voilà en une séance ils vont pas forcément savoir se servir de l'assiette qui tourne en une séance c'est pas possible il faudrait plusieurs séances pour qu'ils aient plus le temps d'appréhender ces appareils. »

Verbatim	Analyse / codification
ouais non je sais pas trop j'essaye de me rappeler un peu tu sais quand ils agissaient comment ils réagissaient les gamins c'est pas facile pour pouvoir répondre	Mme B. se remémore un moment de classe. Elle essaye de reposer le contexte de situations vécues : "quand ils agissaient". Elle convoque donc ici des savoirs personnels dans le but de les analyser : "pour pouvoir répondre".
mais ce qui est important vraiment ils sont en ... en mouvement	"ce qui est important" : la professeure des écoles émet un commentaire.

moi je trouvais que ce qui était bien tu vois	Mme B. est dans le jugement de la situation évoquée. Elle analyse un moment de classe qu'elle n'a pas encore décrit.
c'est quand il y a un élève qui montrait quelque chose et ben moi avec cet objet là je fais ça	L'enseignante commence par décrire le contexte : "c'est quand il y a un élève qui montrait quelque chose" puis elle décrit l'action menée en s'exprimant à la place de l'élève : "moi avec cet objet là je fais ça"
et ben ce qu'on pouvait faire après c'est passer un moment où tout le monde essayait de faire pareil	La professeure décrit la manière dont elle enseignait elle-même le cirque, elle parle de ce qu'elle a réalisé.
ça permettait dans l'action on essayait de s'améliorer	Mme B. précise ici son intention : "s'améliorer".
oui ce qu'il manque un petit peu là ils ont pas à mon avis pas assez le temps de s'améliorer dans leur pratique parce que c'est quand même des engins difficiles à appréhender et si on va trop vite ben voilà en une séance ils vont pas forcément savoir se servir de l'assiette qui tourne en une séance c'est pas possible	Mme B. émet un jugement sur l'activité proposée dans la séquence de cirque : "à mon avis", "on va trop vite", "c'est pas possible".
il faudrait plusieurs séances pour qu'ils aient plus le temps d'appréhender ces appareils	L'emploi du conditionnel "faudrait" montre qu'elle apporte un commentaire dans le but d'améliorer la situation proposée.

Extrait 4 Mme B.

« alors moi j'ai remarqué quelque chose c'est que la place de la création de l'élève est pas assez importante pour moi déjà il y a une seule séquence euh une seule séance pour la création du spectacle qui a été rapide euh moi j'en prévoirai 2 Et ce qui manque c'est à chaque fin de séance de sport que les élèves puissent montrer à chaque fois le prof n'a pas à montrer quoi que ce soit en fait c'est à chaque séance en fin de séance ça prend deux, trois minutes pas beaucoup mais que les élèves puissent montrer aux autres ce qu'ils ont trouvé ou créé ce qu'ils ont découvert comment est-ce que j'arrive à me débrouiller avec avec le matériel qui permet aux autres d'avoir des idées voir de copier mais pas que ce soit le prof qui montre. »

Verbatim	Analyse / codification
alors moi j'ai remarqué quelque chose	Cette intervention traduit qu'il s'agit d'une pensée personnelle de l'enseignante. Elle amorce sa réflexion.
c'est que la place de la création de l'élève est pas assez importante pour moi	"c'est que" indique qu'elle s'apprête à s'appuyer sur quelque chose qu'elle a lu en le commentant. Elle amène le contexte sur lequel va s'appuyer son jugement. "pour moi" traduit un jugement.
déjà il y a une seule séquence euh une seule séance pour la création du spectacle	L'emploi de l'adverbe "déjà" correspond à une désapprobation, un jugement de la part de l'enseignante.
qui a été rapide euh moi j'en prévoirai 2	L'emploi de l'adjectif "rapide" connote une appréciation. L'enseignante juge la durée de la situation.
Et ce qui manque c'est à chaque fin de séance de sport que les élèves puissent montrer à chaque fois le prof n'a pas à montrer quoi que ce soit en fait	jugement

<p>c'est à chaque séance en fin de séance ça prend deux, trois minutes pas beaucoup mais que les élèves puissent montrer aux autres ce qu'ils ont trouvé ou créé ce qu'ils ont découvert comment est-ce que j'arrive à me débrouiller avec avec le matériel qui permet aux autres d'avoir des idées voir de copier</p>	<p>convocation des savoirs didactiques et pédagogiques action : description d'un moment de classe vécu</p>
<p>mais pas que ce soit le prof qui montre.</p>	<p>retour au jugement</p>