



HAL
open science

L'enseignement culturel en langue vivante étrangère au cycle 2 : les effets de la correspondance scolaire

Léa Trouillon

► **To cite this version:**

Léa Trouillon. L'enseignement culturel en langue vivante étrangère au cycle 2 : les effets de la correspondance scolaire. Education. 2020. dumas-03121190

HAL Id: dumas-03121190

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03121190>

Submitted on 26 Jan 2021

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.



Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**L'enseignement culturel en langue
vivante étrangère au cycle 2 : les
effets de la correspondance scolaire**

Présenté par Léa Trouillon

Mémoire de M2 encadré par Christiane Collin

Table des matières

1. Partie 1	5
1.1. Introduction : l'enseignement des langues vivantes à l'école	5
1.2. Etat de l'art.....	6
1.2.1 Les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	6
1.2.2 L'enseignement de la culture	7
1.2.3 L'évolution de l'enseignement de Langue Vivante Etrangère (LVE)	9
1.2.4 L'approche actionnelle	11
1.2.5 La pédagogie de projet.....	12
1.2.6 La motivation des élèves	13
1.3 Problématique.....	15
1.4 Hypothèses.....	15
2. Partie 2	17
2.1 Protocole	17
2.1.1 Mettre en place une correspondance scolaire.....	17
2.1.2 Population	18
2.1.3 Partir des préoccupations des élèves.....	19
2.1.4 Mesurer la motivation des élèves	19
2.1.5 Mesurer les performances des élèves.....	20
2.1.6 Interdisciplinarité	21
2.2 Résultats	21
2.2.1 Motivation des élèves	21
2.2.2 Performances des élèves.....	24
3. Partie 3	27
3.1 Discussion	27
3.1.1 Re-contextualisation.....	27
3.1.2 Analyse des résultats.....	28
3.1.3 Limites et perspectives.....	30
3.2 Conclusion	32
Bibliographie.....	33
Annexes	35
Annexe 1 : Grille d'autoévaluation.....	36
Annexe 2 : questionnaire sur les pratiques de l'anglais.....	37

1. Partie 1

1.1. Introduction : l'enseignement des langues vivantes à l'école

En tant que professeur des écoles stagiaire, j'enseigne l'anglais 1h30 par semaine dans une classe de CE2. Lors de ce temps d'enseignement, j'ai pu observer une certaine incompréhension des élèves. D'abord, face à l'utilité de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère, et d'autant plus de son enseignement culturel. J'ai ainsi pu m'interroger sur ce besoin de sens dans l'apprentissage d'une langue. De plus, ayant deux élèves anglophones dans ma classe, j'ai eu à m'intéresser à la façon de répondre aux besoins d'élèves ayant des compétences très hétérogènes en anglais. Pour répondre à ces besoins, j'ai décidé de mettre en place une correspondance scolaire avec une classe écossaise afin de permettre un enseignement plus authentique de la langue anglaise et de sa culture.

L'enseignement de l'anglais à l'école s'inscrit dans les programmes d'enseignement des langues vivantes par un travail sur la langue, indissociable d'un travail sur la culture. En effet, cet enseignement culturel est nécessaire afin d'ouvrir l'élève sur le monde extérieur, sur la diversité, l'altérité, et lui permettre de se décentrer de sa propre culture qui n'est pas universelle. Ainsi, à travers une démarche comparative et par la mise en perspectives de connaissances, associée à une réflexion menée sur sa propre culture, on permet la construction d'une compétence interculturelle.

L'enseignement de cette culture étrangère, ici écossaise, se fait à travers l'identification de grands repères culturels de l'environnement et du quotidien d'élèves anglophones du même âge. Or, au cours de ma pratique de l'enseignement de la langue anglaise dans une classe de CE2, j'ai pu remarquer que l'enseignement de la culture étrangère, à travers l'enseignement de l'anglais, reste très artificiel et éloigné des élèves. Ceci se ressent dans l'investissement et la motivation des élèves. En effet, les élèves semblent moins motivés et moins investis lors de l'enseignement de la culture étrangère, que lors du travail sur la langue. On peut supposer que les élèves donnent plus de sens au travail sur la langue, parce qu'ils sont conscients de son utilité pour apprendre à parler anglais, alors qu'un travail sur la culture peut rester abstrait et vide de sens pour les élèves.

Mon objectif à travers ce mémoire, est de donner du sens à l'apprentissage culturel de l'anglais à travers une correspondance avec des élèves écossais du même âge. J'ai ainsi pu observer comment la correspondance peut favoriser l'accès à la culture aux élèves, leur permettre de s'ouvrir sur le monde, mais aussi d'améliorer leur motivation et leur apprentissage de la langue.

1.2 Etat de l'art

1.2.1 Les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

L'enseignement de langue vivante étrangère est une discipline à part entière depuis 2002. Les programmes de cet enseignement sont divisés en différents thèmes, associés à des attendus de fin de cycle 2 :

- Activités langagières
 - Comprendre l'oral : comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
 - S'exprimer oralement en continu : utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage.
 - Prendre part à une conversation : poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
- Approches culturelles : une progressivité tout au long du cycle est à élaborer autour de 3 thématiques : l'enfant, la classe, et l'univers enfantin.
- Croisements entre enseignements : ici, on encourage la mise en relation de cet enseignement avec les autres.

Les approches culturelles exigées par les programmes sont aussi soulignées dans le socle commun de compétences, de connaissances, et de culture, à travers le domaine « les représentations du monde et de l'activité humaine ». Cette entrée est particulièrement riche, comme le souligne les

programmes : « permet aux élèves de commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle. ».

Comme exposé sur le site internet Eduscol, l'objectif est aussi de construire un parcours culturel d'apprentissage, notamment à travers le parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève (PEAC). Ce parcours est construit en partant de l'espace familial de l'enfant, vers l'élargissement de cet univers et de ses repères culturels en fonction de la maturité des élèves. Ainsi, l'élève découvre les spécificités, les points communs, et les différences des langues apprises, les mets en perspectives entre elles, mais aussi avec sa propre culture.

La communication et la culture sont deux aspects interdépendants de la langue. À l'école, la découverte de la culture se fait donc privilégiement en l'associant à la langue étrangère étudiée. En effet, l'enseignement de langue vivante étrangère ou régionale est un cadre permettant de développer l'ouverture aux autres cultures. La culture étrangère est alors rendue accessible à travers différents médias (chansons, récits, légendes, art pictural...) afin d'amener les élèves à échanger de manière évolutive et tout au long de la scolarité autour de la civilisation étudiée.

De plus, l'enseignement culturel participe à la réalisation d'un des objectifs de l'école ; le développement de l'esprit critique. En effet, la construction de compétences interculturelles se fait à travers un travail sur la notion de point de vue et des représentations. Ainsi, l'objectif est aussi de construire des représentations non stéréotypées des pays étudiés. Ces compétences interculturelles permettent aussi aux élèves de mieux comprendre et connaître l'autre à travers une éducation à l'altérité, et ainsi communiquer avec lui de manière plus efficace et positive lors d'expériences scolaires, mais aussi lors de voyages ou de mobilités personnels. Les élèves développent alors une attitude confiante, constructive et positive face à la différence et à la diversité.

1.2.2 L'enseignement de la culture

L'enseignement de la culture et de la civilisation au sein des didactiques des langues étrangères reste une problématique actuelle, comme le confirme Porcher (1994). En effet, ce dernier explicite la difficulté de définir une compétence de culture étrangère à travers l'enseignement

de la civilisation dans la didactique des langues. Il nous rappelle que cet enseignement souvent indéfini voir ornemental reste encore aujourd'hui difficile à définir, malgré le fait que son importance ait depuis longtemps été reconnue.

Dès 1983, l'anthropologie culturelle devient une composante obligatoire des filières nationales de didactique du français langue étrangère. De plus, on voit aussi l'importance que cet enseignement prend dans les approches communicatives de didactique des langues.

Abdallah-Preteceille (2017) confirme aussi son importance et notamment ses enjeux dans des contextes pluriethniques, multilingues et pluriculturels. En effet, un enseignement culturel, notamment au sein de l'enseignement de langue vivante étrangère, participe à la reconnaissance de l'autre et de sa culture en tant que sujet singulier et universel. Ceci participe à la formation du citoyen qui est l'un des objectifs de l'école dans notre société de la diversité, ouverte, plurielle, et culturellement hétérogène. L'apprentissage de la rencontre de l'autre est donc aujourd'hui un impératif.

En effet, l'enseignement culturel est nécessaire afin de développer une compétence interculturelle chez les apprenants. Comme l'explique Narcy-Combes (2009), cette compétence permet à l'apprenant de comprendre que sa vision de la réalité n'est pas universelle. Ainsi, l'acquisition de savoirs culturels étrangers permet de mieux comprendre l'autre et éviter des jugements de valeurs et des malentendus. La nécessité du développement d'une compétence culturelle à travers l'enseignement de langue vivante est aussi confirmée par Wang (2011). En effet, pour elle, l'apprentissage d'une langue se fait aussi en tenant compte de différents comportements sociaux tel que la politesse, la gestuelle, et autres détails de la vie quotidienne, désignés aussi comme « culture partagée ». Toutes ses informations, ainsi que la « culture savante », caractérisent un peuple et sa culture et s'insèrent dans les contenus de l'enseignement d'une langue vivante afin de permettre la construction d'une compétence interculturelle.

Malgré la reconnaissance de l'importance de cet enseignement, sa définition reste encore inachevée. De nombreuses questions restent sans réponse ; que doit-on apprendre ? Qu'en est-il de la notion de progression pour cet enseignement ? Comment la justifier ? Comment articuler culture cultivée, culture anthropologique et pratiques culturelles ? En effet, définir une compétence culturelle demande de savoir définir ce qu'est la culture, tout en prenant en compte ses subcultures (sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales, religieuses...). De plus, comme l'explique Porcher (1994) toute culture est métissée, et le patrimoine d'origines

multiples. Enfin, d'autres difficultés s'ajoutent à la définition d'une culture telle que les pratiques culturelles de chacun. Celles-ci reposent aussi, à travers la musique, la cuisine, la littérature, les objets, etc, sur des consommations d'origines étrangères. Quelles places leur donner dans un enseignement de la civilisation ?

On ne peut observer qu'un seul point de concordance entre les différentes méthodologies d'aujourd'hui : l'importance des documents authentiques dans la construction d'une compétence culturelle étrangère.

1.2.3 L'évolution de l'enseignement de Langue Vivante Etrangère (LVE)

La didactique des langues a connu de nombreuses évolutions comme nous l'explique Puren (1988 ; 2004). Une première approche de la LVE s'est faite entre 1840 et 1900 par la grammaire. Dans cette approche, les leçons sont alors organisées autour de points de grammaire particuliers, avec comme support et exemple des phrases isolées. Les apprenants traduisent des textes afin d'intégrer le vocabulaire nouveau. Cette méthode dite « traditionnelle » ne permet donc pas la communication, l'oral ou les échanges.

Suite à cela, la méthode directe, ou approche par le lexique s'impose entre 1900 et 1910. Cette fois, les leçons ne s'organisent plus autour de points de grammaire, mais autour d'unités de sens, de points de vocabulaire thématique. Celle-ci ne s'intéresse plus à la traduction ou à la mémorisation, mais, a pour objectif de placer l'apprenant dans les conditions qu'il obtiendrait s'il était en pays étranger. De plus, on s'intéresse à l'univers de l'apprenant et à ses centres d'intérêt. En effet, l'ordre des leçons s'organise de telle sorte que l'on part de la personne en tant qu'élève, puis à la classe, l'école, pour s'éloigner et s'élargir au fur et à mesure. De plus, cette méthode se développe à un moment (début du XXe siècle) où le monde connaît une forte augmentation des échanges internationaux, qui s'accompagne donc d'une augmentation de la demande en termes d'apprentissage de langues étrangères. L'émergence d'une nouvelle méthode d'apprentissage est donc nécessaire afin de répondre aux nouveaux besoins de communication. Ces objectifs pratiques d'échanges langagiers, mettent donc encore de côté la problématique culturelle. On reste alors restreint à un enseignement littéraire de la culture étrangère et de sa civilisation, c'est-à-dire une culture cultivée.

A partir de 1920, l'enseignement scolaire des langues se recentre sur son objectif culturel. On voit alors apparaître une approche par la culture : la méthode active. Cette dernière se construit autour de trois approches culturelles distinctes : historique, géographique et littéraire, notamment à travers les récits de voyages. Ce type de texte est finalement remplacé par le roman, plus polyvalent, et plus motivant pour les élèves. Les unités didactiques se construisent d'abord chacune autour d'un texte de référence pour l'enseignement langagier et culturel. On commence d'ailleurs à voir émerger le dialogue, plus tard généralisé à travers la méthode structuro-globale audio-visuelle. Puis, l'enseignement culturel est plus tard organisé autour de « dossiers de civilisation » regroupant différents documents. Cette approche semble être un compromis entre les deux méthodes précédentes qui proposaient un enseignement de la culture « cultivée » principalement à travers la littérature. La méthode active quant à elle propose une définition de la culture plus moderne, plus anthropologique, autour des manières de vivre et de penser d'un peuple.

Vers la fin des années 1950 émerge la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) de Petar Guberina. Cette approche est alors innovante car elle donne sa place à l'oral. Cette méthode est construite dans l'utilisation de l'image et du son de manière complémentaire. Mais l'apprentissage, encore construit autour de points de grammaire, se fait à partir de petits dialogues, de répétitions, de questions fermées. Ceci a pour conséquence d'inhiber les élèves, obligés de produire un discours « parfait » ne laissant pas de place au plaisir et aux essais dans la pratique de la langue. De plus, Lescure (2010) souligne l'exigence de cette méthode par la mise en place d'un dispositif lourd et contraignant pour un apprentissage « seulement » fondamental de la langue, en plus d'une formation des enseignants souvent plus technique que pédagogique.

En opposition aux méthodes audio-visuelles se développent dès les années 1970, l'approche communicative par une volonté de développer des compétences à l'oral et à l'écrit dans un contexte un peu plus authentique. Cette approche se développe en parallèle d'une nouvelle définition d'apprentissage dans les années 1975 – 1980, par une orientation d'une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères vers l'analyse des besoins langagiers des apprenants avant l'élaboration de cours de langue. La langue est alors vue comme un outil de communication et d'interaction sociale.

Suite à ces différentes évolutions, l'approche préconisée à l'heure actuelle, l'approche actionnelle, s'impose dès la fin des années 1990. En effet, plusieurs points la différencient de l'approche communicative. Avec l'approche communicative, l'apprenant adopte un rôle lors d'actions simples au cours d'une situation éphémère. Lors de ces interactions simulées, il y a peu de prise de risque et l'investissement personnel reste faible. Au contraire, dans l'approche actionnelle, l'apprenant est personnellement investi dans une situation réelle, par des actions complexes qui s'inscrivent dans la durée. On lui demande d'agir et d'interagir, son investissement est donc fort.

1.2.4 L'approche actionnelle

En 2001, la publication du cadre européen commun de référence (CECR), amorce le passage à une nouvelle approche didactique : l'approche actionnelle, aussi appelée perspective actionnelle.

Pour Rosen, Robert et Reinhardt (2011), celle-ci repose sur l'action et propose d'initier les apprenants à communiquer, mais aussi à agir avec l'autre. En effet, avec la construction de l'Europe, l'apprenant doit être préparé à suivre une partie de ses études à l'étranger, à y faire en partie ou en totalité sa carrière professionnelle, voire même travailler en France en langue étrangère.

Puren (2006) confirme aussi cette vision de cette nouvelle approche, qui serait la plus adaptée, car répondant aux besoins linguistiques des citoyens européens, par la recherche d'une action commune et non plus la simple communication. En effet, pour l'action sociale, la communication ne suffit pas. En considérant l'apprentissage de la langue comme une préparation à son utilisation active pour communiquer, l'approche actionnelle remet l'action, l'agir avec l'autre, au centre de l'apprentissage de la langue comme une préparation à son utilisation active.

Cette approche permet aussi de redonner à l'apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative n'avait plus.

Lescure (2010) explique que l'approche actionnelle met l'accent sur les différentes tâches nécessaires à la réalisation d'un projet global. Dans ce cadre, les apprenants sont des acteurs sociaux ayant à accomplir différentes tâches dans des circonstances, un environnement, et un domaine spécifique. De plus, cette approche prend en compte chacun en tant qu'individu avec ses propres capacités et ressources cognitives et affectives. Chaque apprenant met en œuvre ses compétences spécifiques dans différents contextes pour accomplir les tâches à effectuer. Ainsi, cette approche insiste aussi sur la place qui revient à l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Enfin, pour Lescure (2010), cette approche favorise la prise de conscience d'une citoyenneté transnationale, et permet d'ouvrir les apprenants sur d'autres cultures et d'autres conceptions de monde.

1.2.5 La pédagogie de projet

Souvent, l'approche actionnelle se combine avec une pédagogie de projet. On retrouve les racines de cette pédagogie chez Dewey et l'apprentissage par l'action, mais aussi dans la pédagogie de Freinet.

Pérrichon (2009) expose que dans la pédagogie de projet, le passage de l'action à la co-action est nécessaire. L'approche actionnelle permet, à travers la pédagogie de projet, l'union et le partage des connaissances, la co-action avec les autres, et donc la co-construction des savoirs et savoir-faire. Pour Perrichon (2009), on passe d'actions individuelles à des actions collectives puis à la coaction à travers différents processus. D'abord, la coordination des actions individuelles en vue d'une action commune, mais aussi, la coopération et la collaboration qui sont deux conceptions du fonctionnement en groupe. Celles-ci permettent un conflit socio-cognitif, mais aussi de responsabiliser et autonomiser les apprenants. Donc, la mise en place d'un projet pédagogique permet de mettre à contribution les cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permettrait une plus grande motivation des élèves, et donc un plus grand investissement.

Le projet pédagogique qui se limite au champ scolaire ne joue qu'avec deux acteurs : l'enseignant et le groupe d'élève. Ce type de projet permettrait un travail linguistique et culturel dans une perspective de co-construction du savoir dans le but d'obtenir des produits matérialisés. Cela permet de ne pas enseigner la langue étrangère comme un simple objet

d'étude mais d'en faire un outil au service de la communication et de la réalisation de tâches aboutissant généralement à des productions concrètes.

Perrichon (2009) explique donc que le projet pédagogique engendrerait une meilleure compréhension mutuelle, car il permet d'agir avec autrui et de le comprendre, ce qui conduit à développer une compétence citoyenne.

En effet, pour Rosen *et al.* (2011) aussi, cette pédagogie permet en plus d'atteindre les objectifs d'apprentissage, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet et à la socialisation des apprenants.

De plus, Rosen *et al.* (2011) nous exposent différents écueils à éviter dans la pédagogie de projet. D'abord de faire du projet une fin en soi, où le produit est la seule finalité. La réalisation finale concrète du projet ne doit pas être une fin en soi. Elle participe à la motivation des élèves, la valorisation de leurs travaux, et doit aussi être partagée avec un public, ce qui donne tout son sens aux apprentissages. La pédagogie de projet permet ainsi de donner du sens à l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école.

Enfin, une autre des caractéristiques de la pédagogie et la démarche de projet est l'interdisciplinarité. En effet, elle est nécessaire dans la mise en place d'un projet qui demande aux élèves de réinvestir des savoirs et savoir-faire multiples dans sa réalisation. Ceci permet, de plus, de faire le lien entre les différents contenus enseignés à l'école et les connaissances associés, tout en favorisant et diversifiant les apprentissages.

1.2.6 La motivation des élèves

Perrichon (2009) et Rosen *et al.* (2011) s'accordent sur le fait que la motivation des élèves est un des leviers indispensables à un apprentissage efficace. En effet, sans motivation il n'y a ni apprentissage ni enseignement possible.

Pour Perrichon (2009), le projet est lié à la temporalité. Il propose aux élèves de se projeter et permet ainsi de répondre à un besoin biologique humain d'anticipation, de projection dans le futur et de contrôle. Pour elle, la pédagogie de projet place les apprenants dans une situation où

chacun peut exercer son autonomie, son pouvoir de décision, ainsi que sa volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants pour aboutir à un travail collectif.

Rosen *et al.* (2011) exposent la différence entre motivation extrinsèque et intrinsèque. Un apprenant exprime une motivation extrinsèque ou externe lorsque qu'il travaille pour une bonne note, une récompense, la reconnaissance de ses parents, ou de ses maîtres par exemple. Ce type de motivation est fragile car extérieure et conditionnée par l'environnement. La motivation intrinsèque ou interne, elle, s'exprime par l'apprentissage pour le plaisir d'apprendre, ou pour devenir autonome (en anglais par exemple). Elle vient de l'élève lui-même, et est solide car fait partie d'un projet personnel.

De plus, pour Rosen *et al.* (2011), le projet pédagogique permet de réaliser une tâche concrète, précise, et motivante. En effet, l'apprenant est associé à l'élaboration de ses savoirs par un moyen d'action basé sur sa motivation, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète. Ce projet propose ainsi un ensemble de tâches dans lesquelles chaque élève peut s'impliquer et jouer un rôle actif selon ses moyens et intérêts.

Perrichon (2009) souligne aussi l'importance de proposer un projet proche des préoccupations des élèves. En effet, pour qu'il y ait une co-action, il est nécessaire que la connaissance soit partagée, et d'établir des objectifs communs tout en permettant à chacun de trouver un intérêt dans l'action collective. Cet objectif commun ne pouvant être atteint uniquement à travers l'action collective, l'individu est mis en valeur par la tâche qui lui est confiée en fonction de ses compétences. En effet, elle complète en soulignant qu'afin de construire collectivement, il est important de privilégier le contrat plutôt que la contrainte avec les apprenants, de permettre à chacun l'expression de son individualité, et de garder son ambition personnelle au service du projet commun. Ceci permet la co-action, la réussite du projet, et de prendre en compte chacun en tant que sujet pensant et agissant en société.

Pour Lescure (2010) aussi, l'approche actionnelle doit en effet accorder de l'intérêt aux motivations et au plaisir d'apprendre. Pour cela, Rosen *et al.* (2011) expliquent que l'enseignement doit porter sur des thèmes qui sont chers aux enfants. Le choix des contenus est important pour aiguïser la motivation des apprenants. Il dépend de ces derniers, à travers leurs cultures, leurs centres d'intérêt, et leurs représentations du monde.

Rosen *et al.* (2011) poursuivent en exposant que l'authenticité du projet est aussi fondamentale pour la motivation des élèves et pour permettre l'implication d'un groupe dans une expérience authentique, forte et commune, en modifiant les rapports entre l'enseignant et les élèves.

1.3 Problématique

L'approche actionnelle ainsi que la pédagogie de projet permettent une pédagogie qui remet l'élève au centre des apprentissages, et leur donne du sens. Suite aux questionnements soulevés par ma pratique de l'enseignement de l'anglais comme langue vivante étrangère et par mes lectures, je me suis interrogée sur les effets de la mise en place d'un projet de correspondance scolaire avec une classe anglophone. Ce projet, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, permettrait de donner du sens et une authenticité aux apprentissages, notamment à travers l'enseignement culturel. A partir de ces réflexions, je me suis demandé si un tel projet aurait des effets sur les performances et la motivation des élèves en anglais ?

1.4 Hypothèses

La mise en place de ce projet donne du sens aux apprentissages et motive les élèves, je suppose donc que :

Hypothèse 1 : la classe expérimentale donnera plus de sens aux apprentissages de l'anglais.

En effet, la mise en place d'une correspondance permet la mise en place d'activités authentiques. Les élèves travaillent dans un but concret, pour de réels destinataires. Cela donnerait donc du sens aux apprentissages.

Hypothèse 2 : la classe expérimentale sera plus motivée, et on observera plus de motivation intrinsèque chez elle.

Grâce au sens qu'apporte la correspondance, les élèves seraient plus motivés dans les activités scolaires. En effet, ils ne travailleraient non plus parce que c'est ce que l'on attend d'eux, mais parce que ces échanges concrets les motivent. Les élèves ont plaisir à apprendre à travers la découverte de la culture de leurs correspondants.

Hypothèse 3 : la classe expérimentale aura de meilleures performances en anglais que la classe témoin sur les mêmes notions.

La motivation qu'engendre la correspondance a un effet sur l'ensemble des apprentissages lors de l'enseignement de langue vivante. Ceci aurait donc un effet positif sur les performances des élèves dans cet enseignement.

Hypothèse 4 : les élèves de la classe expérimentale auront une meilleure estime de leur propre niveau en anglais que la classe témoin.

Souvent, un manque de sens des apprentissages engendre la démotivation des élèves. Ceci peut se traduire par un manque de confiance en soi ou la dévaluation de ses capacités dans les apprentissages. Ici, la correspondance permettrait de motiver les élèves et d'améliorer leurs performances. De plus, elle aurait aussi pour effet d'améliorer la vision que les élèves ont de leurs propres capacités.

2. Partie 2

2.1 Protocole

2.1.1 Mettre en place une correspondance scolaire

La mise en place d'une correspondance scolaire demande une certaine anticipation, une bonne organisation, et surtout une communication constante et de qualité. L'école écossaise avec laquelle nous avons échangé est une petite école de campagne. Elle accueille vingt-cinq élèves, divisés en deux classes selon l'âge des enfants qui apprennent tous le français. Une classe de *lower primary* avec des élèves de quatre à huit ans, et une classe de *upper primary* avec des élèves de neuf à douze ans. Les élèves les plus grands ont un niveau de français à peu près équivalent au niveau d'anglais de mes élèves.

Afin d'élaborer un projet commun, nous avons d'abord pris contact par messages électroniques (ce qui est d'ailleurs resté notre outil de communication principal). Nous avons ainsi chacune pu nous présenter, exposer à l'autre nos attentes, nos envies, nos contraintes, nos objectifs, ce que nous attendions l'une de l'autre, et comment nous souhaitions amener nos élèves à échanger les uns avec les autres. En fonction de cela, nous avons ainsi pu négocier et planifier au mieux notre correspondance scolaire.

Ensuite, nous avons pu négocier et planifier au mieux notre projet en fonction de cela. Une des compétences principales à avoir dans ce projet à deux fut donc la flexibilité afin de respecter les idées et les objectifs de chacun. Pour cela, il a été nécessaire de communiquer régulièrement au fur et à mesure de l'avancement et de l'évolution de notre correspondance.

Concernant nos échanges de production d'élèves, nous avons choisi différents outils de communication. Dans un souci d'efficacité, nous avons fait le choix d'avoir recours à la fois à internet et à des envois postaux, ce qui devait nous permettre de transmettre et de recevoir rapidement des supports numériques (enregistrements audio et vidéo réalisés par les élèves), et également d'échanger par la poste des productions d'élèves (affiches, dessins, cartes de vœux, mini-objets...) qui viendraient encore ajouter une touche d'authenticité à notre correspondance.

Pour faciliter et structurer nos échanges entre enseignants, nous aurions aussi pu mettre en place un carnet de route à deux voix comme il est proposé sur le site internet de primlangue. En effet, celui-ci permet d'organiser et planifier les différentes étapes et activités du projet. Il permet également de prendre en compte au mieux les idées, réactions, propositions et commentaires de chacun des partenaires tout au long des différentes étapes du projet de correspondance, et ainsi faciliter la communication nécessaire entre les partenaires. Notre communication lors de la mise en place de notre projet étant déjà très bonne et efficace, nous avons choisi de partager simplement ces informations de manière plus « informelle » par email.

2.1.2 Population

Je suis, cette année, responsable de l'enseignement de l'anglais dans ma classe de CE2 qui fait partie d'une école située en REP. Ayant pu apprendre l'anglais à l'étranger lors de mes études, ma collègue de l'autre classe de CE2 de l'école, moins à l'aise avec cet enseignement, m'a aussi confié l'enseignement de l'anglais dans sa classe par un décroisement. J'ai ainsi pu mener mon expérimentation sur ma classe (que j'appellerai « classe expérimentale ») avec laquelle j'ai effectué le projet de correspondance scolaire, tout en ayant une « classe témoin », avec laquelle j'ai abordé les mêmes objets d'enseignements sur la même période de temps, à travers un enseignement de la langue plus « classique » et non sous forme de projet.

La classe expérimentale est composée de 23 élèves, et la classe témoin de 24 élèves.

Concernant le relevé des données, seulement pour les résultats des autoévaluations des élèves (annexe 1), et du questionnaire sur les motivations et pratiques des élèves pour l'apprentissage de l'anglais (annexe 2), le relevé des résultats après expérimentation n'a pas pu être fait dans les mêmes conditions, ni avec le même nombre d'élèves. Pour cette autoévaluation et ce questionnaire, et seulement pour les résultats après expérimentation, seul les réponses de 4 élèves de la classe témoin et 5 de la classe expérimentale ont pu être relevées.

2.1.3 Partir des préoccupations des élèves

Le but de mon expérimentation est d'apporter authenticité et sens à l'enseignement culturel à travers l'enseignement de langue vivante étrangère par des productions avec de réels destinataires, une réelle communication, et donc un meilleur investissement et une plus grande motivation des élèves. C'est pourquoi j'ai élaboré les contenus de cette correspondance en partant des élèves, de leurs envies, de ce qu'ils souhaitaient partager avec les élèves écossais, et découvrir de l'autre culture. J'ai ainsi pu élaborer les différents projets dans cette correspondance, tout en veillant à rester dans le cadre des programmes de l'école primaire. J'ai ainsi laissé le plus possible de choix et de liberté aux élèves tout en suivant des objectifs préalablement réfléchis. Il a aussi fallu faire preuve de flexibilité et m'adapter aux réponses de la classe étrangère dans l'évolution de cette correspondance scolaire, tout en trouvant un compromis entre liberté et efficacité afin de placer les élèves au cœur du projet tout en respectant les textes officiels et en veillant aux apprentissages. Pour commencer, j'ai interrogé les élèves sur ce qu'ils aimeraient partager avec des élèves anglophones de leur âge, si ils en avaient l'occasion, et quelles questions aimeraient-ils leur poser. Je suis donc partie de leurs réponses, et c'est en « collaboration » avec mes élèves que j'ai décidé des thèmes et enseignements qui seraient abordés à travers ce projet de correspondance. Le but étant que les élèves deviennent acteurs dans leur apprentissage et soient donc plus investis dans le projet.

2.1.4 Mesurer la motivation des élèves

Afin de pouvoir mesurer le potentiel impact sur la motivation d'échanges avec de réels destinataires, j'ai interrogé deux fois mes élèves : avant de leur annoncer le projet de correspondance avec une classe anglophone, et après leur avoir annoncé. J'ai ainsi pu observer si leurs comportements avaient changé entre le moment où je leur ai parlé d'une hypothétique correspondance et le moment où cette correspondance est devenue une réalité. De plus, pour mesurer l'impact de ce projet sur la motivation des élèves, j'ai proposé un questionnaire (annexe 2) aux deux classes (témoin et expérimentale) avant et après cette expérimentation. Celui-ci devait me permettre de mieux comprendre les pratiques et les motivations des élèves vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais, ainsi que leur évolution.

2.1.5 Mesurer les performances des élèves

Nous avons d'abord travaillé autour d'une séquence sur : se présenter, se décrire. Les élèves ont créé une affiche avec une photo de classe que nous avons envoyée à nos correspondants. Cette photo était entourée de bulles dans lesquelles les élèves avaient écrit un petit texte pour se présenter, parler d'eux, et posaient une question pour l'autre classe. Nous avons ensuite créé un « qui est-ce ? ». Nous avons pris les élèves en photo individuellement, puis chacun d'entre eux s'est enregistré en train de se décrire en français. Nous avons ensuite transmis ces photos et enregistrements à la classe écossaise. Cette dernière nous a à son tour envoyé son propre jeu du « qui est-ce ? » ce qui devait nous permettre de travailler en classe les notions associées en anglais. Au cours de mon travail, divers produits matériels sont réalisés par les élèves autour de différents projets dans l'objectif de partage culturel avec la classe écossaise. A travers cette correspondance, je me suis efforcée d'éviter l'écueil de faire de ces productions une fin en soi. En effet, les objectifs sont bien de donner du sens aux apprentissages, à travers le partage de sa culture, la découverte d'une autre, une ouverture sur le monde, et non pas les productions qui nous ont aidé à atteindre ces objectifs.

Nous avons ensuite travaillé autour d'une autre séquence sur la nourriture et les recettes de cuisine traditionnelles. La classe a d'abord choisi une recette française qu'ils voulaient faire découvrir à l'autre classe : la fondue savoyarde. Par groupe, les élèves ont créé des affiches présentant les différents ingrédients, puis nous avons élaboré une vidéo présentant les différentes étapes de cette recette. La classe écossaise a aussi créé une vidéo, celle-ci présentant une recette traditionnelle de leur pays. Grâce à celle-ci, nous avons aussi pu travailler en anglais autour de ces notions de nourriture et de recette en classe. De plus, cela a aussi servi de point de départ d'un travail sur les habitudes alimentaires.

Afin de mesurer l'impact du projet mené avec la classe expérimentale, j'ai travaillé avec la classe témoin dans la même période de temps, sur les mêmes notions, et lui ai proposé la même évaluation.

De plus, pour mesurer l'impact de ce projet sur leur propre vision de leurs compétences en anglais, un même questionnaire d'autoévaluation des compétences en anglais (annexe 1) a été proposé aux deux classes (témoin et expérimentale) avant et après le projet de correspondance.

Enfin, j'ai voulu observer les évolutions de la participation des élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale en filmant les temps d'enseignement de langue vivante. J'ai ainsi pu observer le nombre d'élèves participant à l'oral, et le nombre de leurs interventions avant et après la mise en place de la correspondance dans chacune des classes.

2.1.6 Interdisciplinarité

Afin que ce projet de correspondance soit le plus pertinent et le plus enrichissant possible pour les élèves, j'ai fait en sorte qu'il soit interdisciplinaire. En effet, cette interdisciplinarité a facilité les liens entre les différents contenus enseignés, et a permis aux élèves de réinvestir des savoirs et savoir-faire au sein des différents enseignements. Ainsi, en lecture dans les enseignements de français et de langue vivante, les élèves ont pu étudier différents ouvrages les sensibilisant à la culture Ecossaise. En français *Hello Scotland* de Claudette Bull-Buttay, illustré par Deborah Mocellin, et en anglais *Hello, I'm fiona from scotland* de Mark Graham, illustré par Mark Sofilas. Cette découverte et apprentissage de la culture écossaise par la littérature leur a permis de faire des liens entre les histoires fictives lues et ce que nous apprenions les correspondants à travers nos échanges. J'avais également pour projet la création d'un « carnet de voyage » par les élèves à travers l'enseignement d'art visuel et de différentes productions plastiques.

2.2 Résultats

2.2.1 Motivation des élèves

Pour mesurer la motivation des élèves par rapport à l'enseignement de l'anglais et son utilité, j'ai pu observer l'évolution des réponses des élèves des deux classes à différentes questions du questionnaire (annexe 2) :

« Aimes-tu apprendre l'anglais ? » (Correspondant au 1 sur les graphiques suivants), « aimes-tu les cours d'anglais ? » (Correspondant au 2), et « penses-tu que c'est important d'apprendre l'anglais ? » (Correspondant au 3).

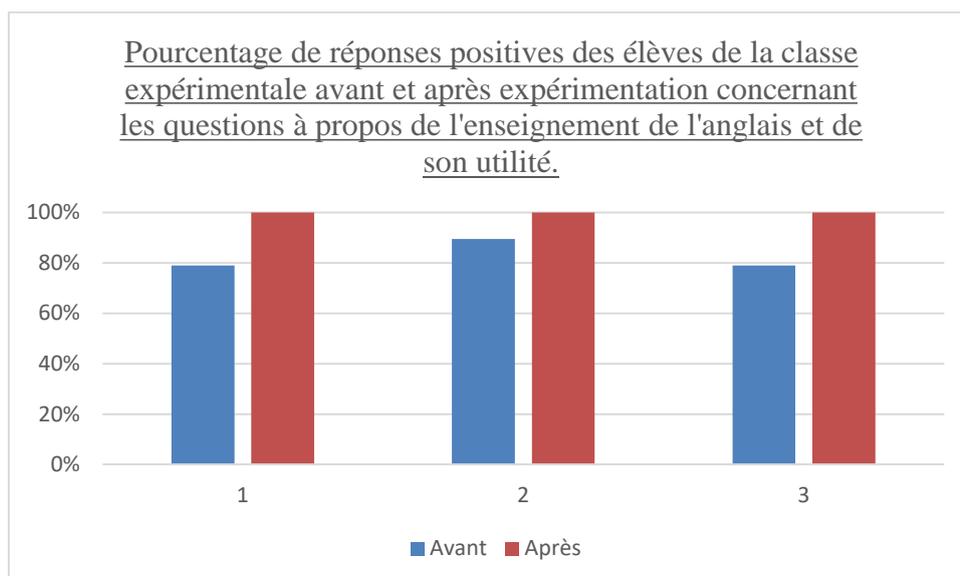


Figure 1. Diagramme des réponses positives de la classe expérimentale à propos de l'enseignement de l'anglais et son utilité.

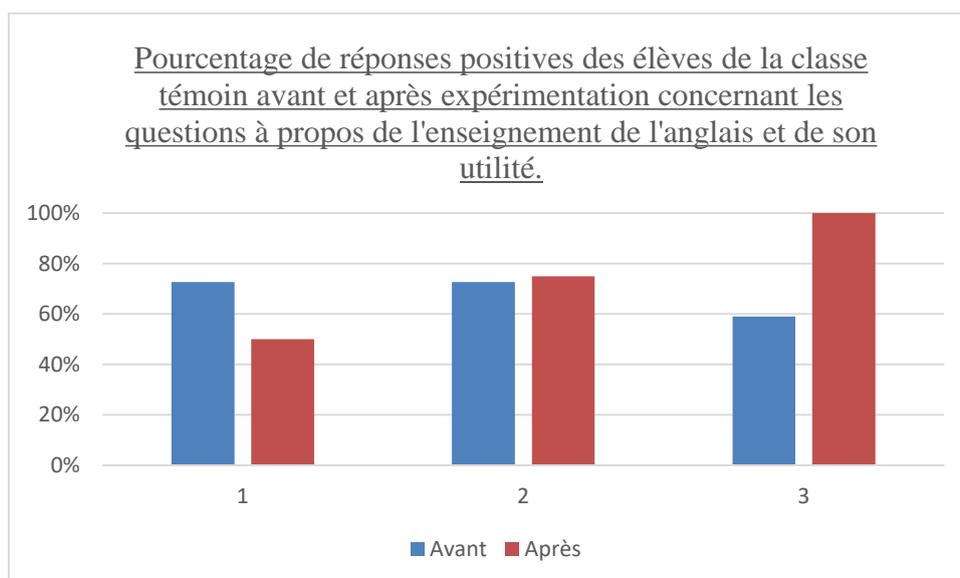


Figure 2. Diagramme des réponses positives de la classe témoin à propos de l'enseignement de l'anglais et son utilité.

On observe pour la classe expérimentale sur la figure 1 une augmentation jusqu'à 100% des réponses positives pour toutes les questions. De plus, j'ai pu lire une plus grande variété de justifications sur pourquoi il est important d'apprendre l'anglais après expérimentation.

Pour la classe témoin, on peut voir sur la figure 2 le nombre de réponses positives pour la question 3 augmente aussi jusqu'à 100%. Pour la seconde question, le nombre de réponses positives reste stable. Enfin, pour la question 1 le nombre de réponses positives baisse d'environ 23%.

Mais ces résultats sont à considérer avec pondération car les relevés « après » pour les deux classes n'ont pu être faits seulement sur des échantillons de 4 et 5 élèves.

J'ai aussi pu observer une évolution dans les réponses des élèves de la classe expérimentale sur « ce que j'ai envie de partager avec un élève anglophone du même âge », et « ce que je voudrais découvrir/lui demander ». En effet, je leur ai demandé de réfléchir à ces deux points une première fois avant de leur annoncer la mise en place de la correspondance. Il n'y avait alors pas encore de projet de réellement pouvoir communiquer avec des élèves anglophones. Puis une seconde fois, après leur avoir annoncé que nous allions correspondre avec une classe d'élèves écossais.

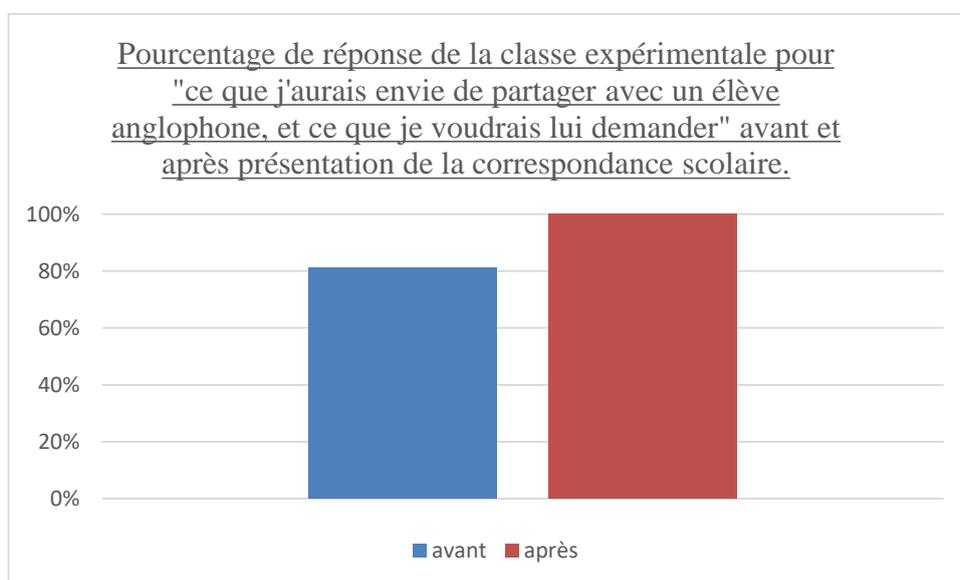


Figure 3. Diagramme du pourcentage de réponse de la classe expérimentale à propos de « ce que j'aurais envie de partager avec un élève anglophone » et « ce que je voudrais lui demander ».

On observe alors, comme le montre la figure 3, que plus d'élèves répondent (20% de plus) à ces questions quand les élèves savent qu'ils vont réellement communiquer avec des élèves anglophones. En effet, avant la présentation du projet de correspondance, 20% des élèves de la classe expérimentale ne répondent pas, ou répondent « rien » à ces deux questions.

Enfin, j'ai aussi pu observer des différences dans la qualité de productions d'arts visuels, destinées ou non à nos correspondants. Les élèves ont eu l'occasion de produire des cartes de vœux en arts visuels à l'occasion de fêtes de fin d'année, sans destinataires particuliers, puis lors de la nouvelle année, cette fois destinées à nos correspondants écossais. J'ai pu observer pour les cartes de bonne année des productions plus soignées, de meilleures qualités, ainsi qu'un plus grand investissement des élèves lors de leurs réalisations.

2.2.2 Performances des élèves

J'ai d'abord observé la participation des élèves pour chaque classe lors de l'enseignement de l'anglais avant et après la mise en place de la correspondance. J'ai ainsi pu assister à une augmentation des participations orales pour la classe expérimentale, ainsi qu'une augmentation du nombre d'élèves participant à l'oral lors de ces temps d'enseignement. En revanche, le nombre de participants et le nombre d'interventions est resté globalement le même avec la classe témoin entre le début et la fin de mon expérimentation.

Ensuite, j'ai pu mesurer les performances des élèves de la classe expérimentale et de la classe témoin aux différentes évaluations d'anglais.

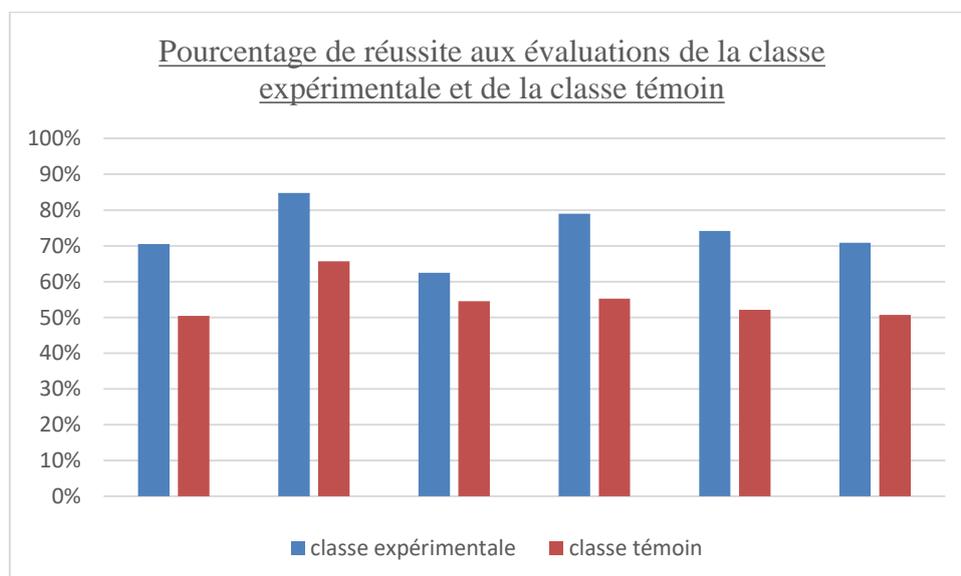


Figure 4. Diagramme des pourcentages de réussite aux évaluations des deux classes.

On observe sur la figure 4 de meilleurs résultats, en moyenne de 18,8% pour la classe expérimentale par rapport à la classe témoin.

Enfin, les élèves des deux classes ont eu à remplir une autoévaluation de leur niveau d'anglais (annexe 1) avant et après l'expérimentation. On observe donc sur les figures 5 et 6 l'évolution de ce que pensent les élèves de leur propre niveau d'anglais avec : 1 correspondant à « je pense savoir faire la plupart du temps », 2 à « cela dépend des fois », et 3 « jamais ».

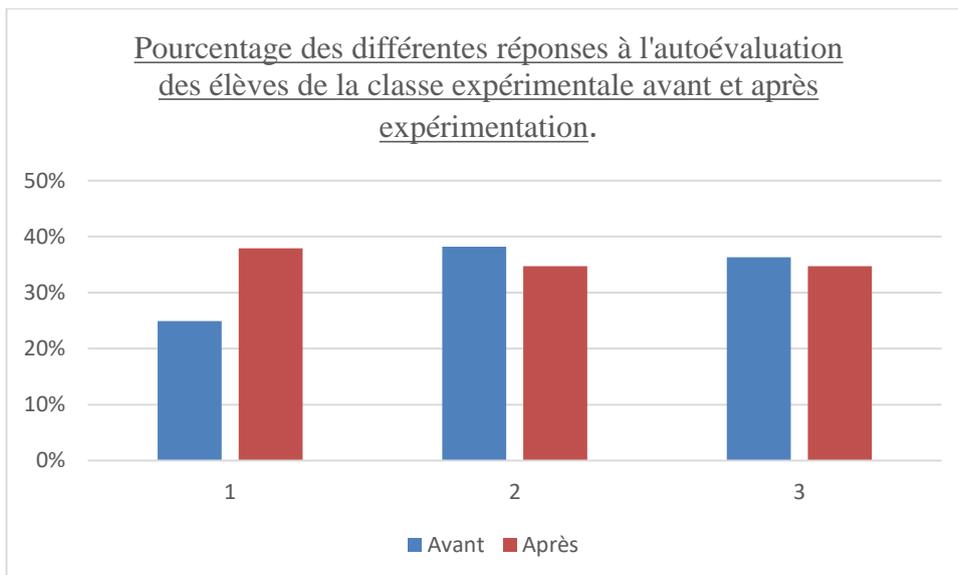


Figure 5. Pourcentage pour chaque réponse à l'autoévaluation de la classe expérimentale.

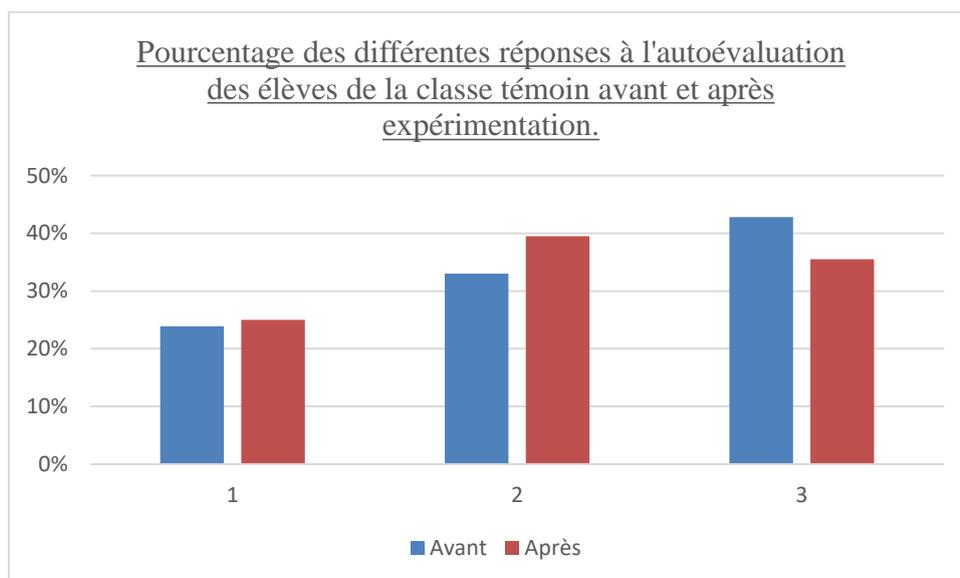


Figure 6. Pourcentage pour chaque réponse à l'autoévaluation de la classe témoin.

On voit sur la figure 5 pour la classe expérimentale une forte augmentation de 13% de positionnement dans « je pense savoir faire la plupart du temps » sur l'ensemble de l'autoévaluation. Pour « cela dépend des fois » et « je ne sais jamais faire », le nombre de positionnement baisse légèrement.

Pour la classe témoin, on observe sur la figure 6 une baisse d'environ 7% de positionnement dans « je ne sais jamais faire », et une augmentation presque correspondante pour les positionnements dans « cela dépend des fois ». Les positionnements dans « je pense savoir faire la plupart du temps » restent stables entre avant et après l'expérimentation.

Ici aussi, comme pour les résultats concernant les questions sur l'enseignement de l'anglais, les relevés « après » pour les deux classes n'ont pu qu'être faits sur des échantillons de 4 et 5 élèves.

3. Partie 3

3.1 Discussion

3.1.1 Re-contextualisation

L'objectif de cette étude est d'abord d'évaluer les effets de la mise en place d'un projet de correspondance avec une classe anglophone dans le cadre de l'enseignement de l'anglais.

En premier lieu, j'ai voulu mesurer l'influence d'une pédagogie de projet et de l'approche actionnelle sur la motivation et les performances des élèves. En effet, ces approches didactiques permettraient un plus fort investissement des élèves, et donc, je suppose, une plus grande motivation qui aurait des effets positifs sur les performances des élèves.

De plus, j'avais aussi pour objectif de mettre ces pédagogies et approches didactiques en œuvre à travers un enseignement culturel plus authentique, ayant plus de sens pour les élèves, par ce projet de correspondance. En effet, la correspondance entre ma classe et la classe d'élèves anglophones a, je suppose, permis une plus grande authenticité des échanges et des outils utilisés, et a donc donné du sens à l'enseignement culturel.

A travers la mise en œuvre de ce projet de correspondance, j'ai donc voulu évaluer si cela permettait de donner plus de sens et d'authenticité aux apprentissages, et d'en mesurer les effets sur les performances et la motivation des élèves.

Pour pouvoir effectuer ces mesures, j'ai observé et comparé deux classes. Une classe « expérimentale » avec laquelle j'ai pratiqué la pédagogie de projet et une approche actionnelle à travers la correspondance avec la classe écossaise. Et une classe « témoin » avec laquelle j'ai travaillé sur le même temps, les mêmes notions, avec les mêmes évaluations, mais sans l'introduction de la correspondance, et par un enseignement plus « traditionnel » et directif de la langue et sa culture.

J'avais donc plusieurs hypothèses :

Hypothèse 1 : la classe expérimentale donnera plus de sens aux apprentissages de l'anglais.

Hypothèse 2 : la classe expérimentale sera plus motivée, et on observera plus de motivation intrinsèque chez elle.

Hypothèse 3 : la classe expérimentale aura de meilleures performances en anglais que la classe témoins sur les mêmes notions.

Hypothèse 4 : les élèves de la classe expérimentale auront une meilleure estime de leur propre niveau en anglais que la classe témoin.

3.1.2 Analyse des résultats

Malgré le manque de réponses auxquelles j'ai pu accéder à cause de la situation sanitaire pour le questionnaire sur les pratiques de l'anglais (annexe 2) et l'autoévaluation des élèves (annexe 1), j'ai pu observer que les résultats de mon expérimentation confirment mes hypothèses.

Ma première hypothèse était que la classe expérimentale donnerait plus de sens aux apprentissages de l'anglais. En effet, malgré le manque de données relevées pour le questionnaire « après » expérimentation, j'ai pu observer qu'un plus grand pourcentage d'élèves pensent qu'il est important d'apprendre l'anglais, mais aussi pour des raisons plus nombreuses comme pouvoir travailler et étudier à l'étranger, communiquer avec des personnes qui ne parlent pas notre langue, et pouvoir communiquer lorsque l'on voyage. On peut interpréter ces résultats comme une conséquence de la mise en place de la correspondance qui a permis des échanges authentiques et a donné des interlocuteurs réels aux élèves dans leurs apprentissages de la langue. On observe aussi que les élèves donnent plus de sens à l'enseignement culturel. A travers la correspondance, les élèves donnent du sens à cet enseignement car ils découvrent la culture écossaise à travers des élèves anglophones de leur âge, par des échanges authentiques, tout en partageant aussi leur propre culture. Les élèves ont envie de partager, et sont curieux d'en apprendre plus sur leurs correspondants. Ils construisent une compétence interculturelle par l'utilisation de documents authentiques permettant la mise en perspective de la culture écossaise et de leur propre culture. Cette démarche a aussi permis une meilleure articulation entre langue et culture grâce à des thèmes choisis pour leurs apports culturels et linguistiques. Ces résultats rejoignent Rosen et al. (2011) qui affirment que la pédagogie de projet permet de donner du sens aux apprentissages. De plus, ces résultats nous font aussi rejoindre Puren (2006) à propos de l'approche actionnelle, qui répond aux besoins linguistiques des apprenants à travers une action sociale. Cette approche, à travers « l'agir avec l'autre », permet de redonner une authenticité à l'apprentissage scolaire.

Ma deuxième hypothèse était que la classe expérimentale serait plus motivée, et que l'on observerait plus de motivation intrinsèque chez celle-ci. En effet, si on analyse plus finement les réponses données par les élèves sur pourquoi il est important d'apprendre l'anglais, on n'observe plus, après expérimentation, des réponses telles que « pour avoir de bonnes notes à l'école », ou « pour faire plaisir à la maîtresse ou aux parents ». Les élèves donnent, après expérimentation, plus de sens à l'apprentissage de la langue, pour des objectifs personnels (faire ses études, communiquer, voyager, etc...) et non plus extérieurs (faire plaisir à quelqu'un). J'ai aussi pu observer une augmentation de la motivation de la classe expérimentale par l'analyse des temps d'enseignement de langue vivante étrangère. Plus d'élèves participent à l'oral, et il y a plus d'interventions orales par élève. De plus, les élèves sont de manière générale plus enthousiastes, parlent entre eux et à leurs parents de la correspondance, me demande « quand est-ce qu'on va les rencontrer en vrai ? ». Ils discutent de ce qu'ils ont découvert, et de ce qu'ils voudraient dire ou envoyer aux élèves écossais. Ceci rejoint les affirmations de Perrichon (2009) et Rosen *et al.* (2011), pour qui la pédagogie de projet engendre une plus grande motivation des élèves, notamment à travers la planification et la réalisation de tâches concrètes, mais aussi par l'authenticité du projet.

Ma troisième hypothèse était que la classe expérimentale aurait de meilleures performances en anglais que la classe témoin sur les mêmes notions. En effet, on observe pour les évaluations écrites de compréhension orale, comme pour les évaluations portant sur la culture écossaise, de meilleurs résultats pour la classe expérimentale. On peut supposer que les élèves, plus motivés par l'apprentissage de l'anglais, et curieux de la culture de leurs correspondants ont donc de meilleurs résultats aux différentes évaluations d'anglais. Ceci serait en accord avec Perrichon (2009) et Rosen *et al.* (2011), affirmant que la motivation des élèves est un des leviers indispensable à un apprentissage efficace.

Enfin, ma quatrième et dernière hypothèse était que les élèves de la classe expérimentale auraient une meilleure estime de leur propre niveau en anglais que la classe témoin. Malgré un manque de données pour les autoévaluations « après » expérimentation, on observe, comme attendu, des autoévaluations plus positives pour la classe expérimentale. On peut alors penser qu'une plus grande motivation et un plus grand investissement des élèves dans les apprentissages auraient en plus d'un effet positif sur l'ensemble des apprentissages, un effet positif sur la vision de leur propre niveau d'anglais.

3.1.3 Limites et perspectives

On peut mettre en évidence plusieurs limites de l'étude menée. Tout d'abord, même si l'expérimentation a pu porter sur deux classes (témoin et expérimentale), ceci reste un petit groupe d'élèves. Pour pouvoir produire des résultats plus fiables, il faudrait que la population sur laquelle est menée l'étude soit bien plus importante.

Aussi pour obtenir des résultats plus fiables, il aurait été pertinent de mener cette étude sur un temps plus long, comme une année scolaire complète (voir plus) afin de pouvoir observer ses effets sur le long terme. En effet, dans l'idéal, nous aurions pu mieux anticiper cette expérimentation par une préparation commune et antérieure avec l'enseignante de la classe anglophone de la planification et des moyens investis dans cet échange.

La distance due à la correspondance avec la classe écossaise a aussi été une difficulté notamment par rapport au temps de transmission avec l'enseignante écossaise de production d'élèves par voie postale, mais aussi pour la gestion globale, et le déroulement de notre projet de correspondance. Il aurait donc été utile de tenir un carnet de route comme préconisé sur le site Primlangue.

Les productions créées et utilisées par les élèves au cours de ce projet ont permis d'apporter une certaine authenticité à mon enseignement, mais étaient souvent au format papier. Il aurait aussi été intéressant de communiquer via un outil informatique de visio-conférence avec la classe écossaise. Cela aurait pu permettre un compromis avec un voyage à l'étranger par des échanges encore plus concrets, et une pratique de l'oral dans un contexte plus authentique. Cela aurait contribué à développer les compétences de compréhension et d'expression orales à partir d'un réel besoin de communication, et avec véritable souci de compréhension de l'autre et de se faire comprendre.

Les choix en termes de thèmes et de productions des élèves, ont été pertinents et porteurs. Leur exploitation a abouti à une réelle ouverture sur le plan culturel grâce au travail sur les productions et les informations transmises par les élèves écossais. Aussi, le travail des élèves français sur leur propre culture, à travers les productions envoyés aux élèves écossais, a permis d'aboutir à une réelle ouverture sur le plan culturel et à une certaine prise de recul par rapport à leur propre culture grâce à une démarche comparative, et à la mise en perspective de ces connaissances. Les élèves ont donc pu commencer à développer une compétence interculturelle à travers cet échange. Il aurait aussi été intéressant d'aborder plus de thèmes, et donc d'effectuer cet échange sur une plus grande période de temps, afin de réellement

permettre la construction d'une compétence interculturelle.

De plus, la situation sanitaire mondiale et imprévisible de cette année 2020 n'a pas permis à cette étude de se dérouler dans les conditions prévues. Notamment pour les relevés de certains résultats qui n'ont pas pu être effectués dans les conditions optimales envisagées.

Pour aller plus loin à partir de cette étude, il serait intéressant de faire aboutir ce projet à une rencontre physique entre les élèves des deux pays, ou de réaliser un projet de correspondance autour d'une rencontre. En effet, cet aspect est beaucoup revenu chez les élèves, qui dès le début et tout au long du projet m'ont questionné sur une potentielle rencontre avec nos correspondants écossais dont ils avaient très envie.

Du point de vue de ma réflexion personnelle sur ma pratique de l'enseignement, cette étude m'a permis de développer des pratiques d'enseignement des langues vivantes plus efficaces et motivantes pour les élèves, mais aussi plus authentiques. J'ai pu expérimenter l'importance capitale du sens des apprentissages dans l'investissement et les performances des élèves.

De plus, ce projet m'a permis de me positionner dans un enseignement moins transmissif, plutôt en tant que personne ressource, et en coaction avec les élèves.

Enfin, j'ai pu expérimenter la mise en place d'une correspondance à travers l'enseignement de l'anglais, et d'observer la richesse des échanges que cela permet, en plus d'une ouverture citoyenne sur le monde pour les élèves. Ce fut donc aussi pour moi une expérience très intéressante et enrichissante.

3.2 Conclusion

Pour conclure, cette étude montre les effets positifs de la mise en place d'une correspondance scolaire avec une classe anglophone dans le cadre de l'enseignement de l'anglais. En effet, grâce à l'authenticité et le sens que cela a apporté à l'enseignement de langue vivante, notamment à travers l'enseignement culturel et la construction d'une compétence interculturelle, j'ai pu observer ses effets positifs sur la motivation et les performances des élèves.

Pour une prochaine étude, il serait intéressant de proposer un véritable séjour à l'étranger avec les élèves afin de permettre des échanges directs et réels avec les élèves écossais. Ce voyage serait préparé en amont avec les élèves afin de les préparer à pouvoir communiquer un peu en anglais sur place (apprendre à se présenter, parler de soi, de sa famille, de ses goûts, de ses loisirs, mais aussi apprendre à commander une boisson ou de quoi manger, etc...). Ce voyage serait aussi l'occasion d'un travail interdisciplinaire au travers des enseignements d'histoire et de géographie liés à des visites de musées, de monuments historiques, mais aussi en arts visuels à travers la fabrication d'un carnet de voyage par exemple. Il y aurait donc un travail en amont, sur place, mais aussi au retour à travers une restitution devant les parents ou une exposition.

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Eduscol, Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée, <http://eduscol.education.fr>

Lescure, R. (2010). Colloque international le français de demain, *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites*.

Narcy-Combes, M. F. (2009). Développer la compétence interculturelle: un défi identitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 28(1), 93-104.

Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie de projet : de la culture individuelle à la culture d'action collective. *Synergie*, n°6, 91-111.

Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. In: *Revue française de pédagogie*, volume 108, 1994. pp. 5-12.

Primlangue, enseignement des langues dans le premier degré,
www.primlangues.education.fr

Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan ; Coll. CLE.

Puren, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures*. Conférence du 2 novembre 2004 Clermont-Ferrand.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, n°347, 37-40.

Rosen, E. Robert, J-P. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette FLE.

Wang, X. (2011). Trois approches de sensibilisation à la dimension culturelle pour l'enseignement-apprentissage du FLÉ. *Synergies chine*, (6), 213-221.

Annexes

Annexe 1 : Grille d'autoévaluation

Coche la case correspondante.



= La plupart du temps



= ça dépend des fois



= jamais

Je pense que je suis capable de :			
Compréhension orale			
Comprendre les consignes de classe			
Suivre des instructions			
Comprendre une histoire courte (album, chanson, comptine)			
Expression orale			
M'exprimer en anglais en articulant et prononçant de manière compréhensible			
Lire à haute voix un petit texte			
Me présenter			
Me décrire / décrire quelqu'un			
Parler de mes loisirs			
Parler de mon école			
Parler d'une recette de cuisine, de ce que je mange			
Donner/ demander la date du jour			
Donner/ demander le temps qu'il fait			
Dire/ demander comment ça va			
Dire/ demander ce que j'aime, ce que je n'aime pas			
Compréhension écrite			
Lire des mots en anglais			
Lire un petit texte en anglais			
Lire un courrier en anglais			
Expression écrite			
Copier des mots anglais			
Ecrire un texte court/ un courrier en anglais			

Annexe 2 : questionnaire sur les pratiques de l'anglais

Prénom :

Date :

Questionnaire anglais

Depuis combien de temps apprends-tu l'anglais ?

.....
.....

Est-ce que quelqu'un parle anglais dans ta famille ? Qui ?

Non

Oui, Qui ?

.....
.....

Aimes-tu apprendre l'anglais ? Pourquoi ?

Non

Oui

Pourquoi ?

.....
.....

Aimes-tu les cours d'anglais à l'école ?

Non

Oui

Pourquoi ?

.....
.....

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

Non

Oui

Pourquoi ?

.....
.....

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

Non

Oui,

Quand ?

.....
.....

Aimerais-tu avoir l'occasion de communiquer avec un anglophone ?

Non

Oui

Pourquoi ?

.....
.....

Si tu en avais l'occasion, qu'aimerais-tu partager avec un élève anglophone de ton âge ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Quelles questions aimerais-tu lui poser ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'enseignement culturel en langue vivante étrangère au cycle 2 : les effets de la correspondance scolaire.

Auteur : Léa Trouillon

Résumé:

L'enseignement culturel au sein de l'enseignement de langue vivante étrangère est aujourd'hui reconnu, mais reste encore à définir sur le fond comme sur la forme. Afin de proposer une mise en place efficace de cet enseignement en contexte scolaire, j'ai décidé de construire cet enseignement autour d'une correspondance avec une classe écossaise. Cette correspondance a été élaborée à travers une pédagogie de projet et une approche actionnelle dans le but de permettre un enseignement culturel plus authentique et porteur de sens pour les élèves de CE2. Les données de cette étude ont été relevées à travers différents questionnaires, l'observation des élèves, et la comparaison d'une classe expérimentale avec une classe témoin. Ceci a permis d'évaluer les effets positifs d'une correspondance scolaire sur la motivation et les performances des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'anglais. Nous pouvons donc en conclure qu'un enseignement culturel plus authentique et porteur de sens a des effets positifs sur la motivation des élèves, mais aussi sur leurs performances culturelles et linguistiques.

Mots clés : LVE, anglais, cycle 2, CE2, correspondance scolaire, enseignement culturel, culture étrangère, pédagogie de projet, approche actionnelle.

Summary :

Nowadays, cultural education in primary school through English teaching is recognized. But, it still remains to be defined. In order to provide an effective cultural teaching in a school context, I elaborate it through a correspondence with a Scottish class. This correspondence was developed through project-based teaching and action-oriented approaches in order to provide a more authentic and meaningful cultural education for CE2 pupils. The data from this study were collected through questionnaires, student observation, and the comparison of an experimental class with a control class. This allowed to assess the positive effects of school correspondence on the motivation and performance of pupils in English teaching. Therefore, we can conclude that more authentic and meaningful cultural education has positive effects on pupils' motivation, and also on their cultural and linguistic performance.

Keywords : living foreign language, English, 3rd grade, school exchange, cultural teaching, project-based teaching approach, action-oriented approach.