



**HAL**  
open science

# La mise en place d'une pédagogie de projet en Langues Vivantes Etrangères en classe de Ce1

Madeleine Etcheto

► **To cite this version:**

Madeleine Etcheto. La mise en place d'une pédagogie de projet en Langues Vivantes Etrangères en classe de Ce1. Education. 2021. dumas-03285111

**HAL Id: dumas-03285111**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03285111>**

Submitted on 13 Jul 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.

## **Master MEEF**

### **« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

#### **Mention premier degré**

#### **Ecrit réflexif**

## **La mise en place d'une pédagogie de projet en Langues Vivantes Etrangères en classe de Ce1**

**soutenu par**

**Madeleine ETCHETO**

**le 19 mai 2021**

en présence de la commission de soutenance composée de :

Carole Jolly, directrice de mémoire

Rajwant Gakhal, membre de la commission

# Sommaire de l'écrit réflexif

<b>Sommaire</b>	p. 2
<b>Introduction</b>	p. 3
<b>1. Les fondements théoriques</b>	p. 5
1.A. La pédagogie de projet à la base de la démarche	p. 5
1.A.1. Définition et objectifs	p. 5
1.A.2. Les effets sur l'apprentissage	p. 7
1.B. Une application de la démarche par projet à l'enseignement d'une langue vivante étrangère en lien avec les programme	p. 7
1.B.1. Un accent mis sur l'oral	p. 8
1.B.2. Une implication affective	p. 10
1.C. Quelques obstacles actuels à l'application de ces fondements	p. 11
1.C.1. Le quota-horaire	p. 11
1.C.2. La continuité des apprentissages	p. 12
1.C.3. Le contenu des apprentissages	p.12
1.C.4. Pédagogie par projet, programmes et normes scolaires	p.13
1.C.5. Les limites matérielles : une pédagogie par projet au rabais ?	p.13
<b>2. L'application de ces fondements : le projet Little Travellers</b>	p.14
2.A. Présentation du projet	p.14
2.A.1. Un projet porté par la plateforme eTwinning	p.14
2.A.2. Le calendrier des apprentissages	p.15
2.B. Analyses et résultats du projet	p.19
2. B. 1. Les critères d'observation	p.19
2. B. 2. Les évolutions dans la gestion du projet	p.21
2. B. 3 Pédagogie par projet et acquisition de compétences	p.23
2.B.4. L'évolution positive de la prise de parole...	p.26
2.B.5. ...et de l'appétence des élèves pour l'anglais ?	p.29
2.B.6. La motivation : un critère à relativiser.	p.32
<b>Conclusion</b>	p.34
<b>Bibliographie</b>	p.36
<b>Annexes</b>	p.38
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	p.54

## Introduction

Lorsque j'interrogeai une enseignante du secondaire sur les appétences de ses élèves de 6<sup>ème</sup> en anglais, celle-ci me répondit que beaucoup d'entre eux déclaraient ne pas aimer cette matière : « *certains à la rentrée m'ont clairement dit qu'ils détestaient l'anglais, qu'ils trouvaient cette matière ennuyante* ». Je fus assez étonnée de ces propos, l'anglais, matière à priori ludique, engendrerait chez les élèves un certain désamour pour cette langue. De manière plus quantitative, les études nationales montrent en effet que les langues arrivent à la 4<sup>ème</sup> voire à la 5<sup>ème</sup> position des matières les plus aimées à l'école (derrière les mathématiques, le français ou l'histoire-géo)<sup>1</sup>. En parallèle, j'observais chez mes collègues de primaire un désintérêt voire une aversion pour cette discipline lorsque je les interrogeais sur leurs pratiques dans ce domaine, déclarant ne pas avoir le temps ou le niveau pour l'enseigner. Ce que j'avais perçu localement se confirmait de manière nationale, l'étude du CNETCO sur les langues vivantes en 2019 avait certes mis en avant une quasi-généralisation des cours de langue au primaire mais notait cependant des horaires et des activités pédagogiques disparates et parfois éloignés des attendus des programmes, pointant le manque de formation continue. Cette même étude révélait les améliorations récentes du niveau de langue chez les élèves en fin de cycle 3, surtout à l'écrit, mais les opposait aux réelles difficultés de compréhension orale. En effet, en fin de primaire, en anglais, seul un élève sur deux maîtrise la syntaxe des questions et des phrases simples. D'autre part, le rapport notait les lacunes en termes d'expression orale en continu, exposant la difficulté à mobiliser le lexique de base, pourtant reconnu à l'écrit<sup>2</sup>, mais aussi le manque d'occasion de pratiquer la langue orale. Dès lors, mes interrogations se portaient sur la didactique de l'anglais et sur les manières possibles d'améliorer les compétences en termes de compréhension orale mais aussi d'expression en continu. En effet, le CNETCO préconise de développer les compétences d'expression des élèves dès le primaire dans une langue étrangère, ici l'anglais : « *à cet âge, la recherche montre que les élèves ont, à la fois, eu le temps*

---

<sup>1</sup> A titre d'exemple, à la question « *quelles étaient vos matières préférées à l'école ?* », avec deux réponses possibles, le français arrive en tête avec 37% des réponses, suivi des mathématiques avec 33% et de l'histoire-géographie avec 31% selon l'étude du CSA datant d'octobre 2017 pour Le Point.

<sup>2</sup> Ici il est à noter qu'une connaissance du vocabulaire n'implique donc pas nécessairement son utilisation lors de la prise de parole.

*de découvrir cette langue et acquis une capacité de raisonnement qui facilite leur capacité à s'exprimer (et non plus seulement à répéter) ».*<sup>3</sup> Comment alors favoriser l'interaction orale en langue étrangère entre les élèves ? Et comment augmenter le temps de parole individuel ? Les diverses lectures en didactique des langues m'amenèrent alors du côté de la démarche actionnelle et communicante qui permettrait aux élèves de développer cette compétence orale. Plus précisément, nous nous intéresserons à la pédagogie de projet qui se base sur une action organisée et construite vers un but précis, associant le penser au faire.

Dès lors, nous nous demanderons en quoi un enseignement de l'anglais dans le cadre d'une pédagogie de projet, basée sur la démarche actionnelle, peut-il permettre à des élèves de CE1 d'apprendre à s'exprimer oralement en continu ?

Nous faisons ici l'hypothèse que l'apprentissage par tâches est l'une des sources de l'acquisition d'une langue étrangère, ici l'anglais, qu'il consolidera la mémorisation des structures langagières, mais qu'aussi, en s'appuyant sur des actions non verbales (qui relèvent de compétences sociales par exemple), il permettra aux apprenants, considérés comme des acteurs sociaux à part entière, de construire des connaissances sur la langue grâce à leur activité. De la même manière, nous faisons l'hypothèse que la finalité, le but de cet enseignement, ici celui d'interagir avec des enfants de pays étrangers, stimulera l'appétence des apprenants pour ce domaine, les motivera et les amènera à prendre la parole de manière plus récurrente et à être plus investis dans la réalisation des tâches. En résumé, nous faisons l'hypothèse que la motivation et la place active de l'apprenant est vectrice d'apprentissages relatifs à la mémorisation des structures grammaticales ainsi qu'à leur réutilisation correcte dans le cadre d'une prise de parole en continu.

---

<sup>3</sup> <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/recommandations/>

Dans un premier temps nous expliciterons les fondements théoriques qui nous ont guidé pour ce projet que nous détaillerons par la suite. Puis, nous exposerons notre méthodologie, et analyserons les résultats.

I) Les fondements théoriques

A) La pédagogie de projet à la base de la démarche

1. Définition et objectifs

La pédagogie de projet est un type de méthode active où sont assimilées des notions et compétences par l'appropriation et la découverte par l'élève lui-même. C'est ici l'action qui est mise au premier plan et l'élève, apprenant, est vu comme un acteur social. Plus précisément, l'approche par projet induit un ensemble de tâches dans lesquels les élèves peuvent s'impliquer, elle est une entreprise du groupe-classe, donc collective. Pour Perrenoud (2002, cité par Reverdy C., 2013), l'intérêt suscité permet « *l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décier, planifier, coopérer) et favorise en même temps des apprentissages (...) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines* ». Cette pédagogie favorise ainsi une approche interdisciplinaire qui sert à la construction des savoirs. En effet, cette démarche met ainsi en relation différentes formes de savoirs et d'apprentissage (visuelle, kinesthésique, verbale...) mais peut aider à visualiser les interactions entre concepts difficiles et peut aider à la construction de modèles mentaux permettant une meilleure appréhension de ces concepts (Helle et al. 2006, cités par Reverdy C., 2013). D'autre part, cette démarche privilégie des situations concrètes de la vie courante et part d'abord d'un problème : ici « comment communiquer avec des enfants qui ne parlent pas français ? ». L'utilisation de l'anglais est ainsi amenée par la nécessité d'employer une langue commune permettant l'échange et la compréhension de chacun. Dès lors, les élèves apprennent en étant actifs et en gardant un lien avec le monde qui les entoure.

Quels sont les objectifs de l'utilisation de cette démarche ? Crindal et al. (2004) montrent 3 objectifs de la pédagogie de projet :

- Existentiel : elle permettrait une plus grande motivation et implication des apprenants par l'aspect concret de la tâche, mais cela ne suffit pas, il s'agit aussi pour les élèves de s'approprier le projet. Cela peut par exemple se faire dans le choix de la forme finale ou des étapes de même les élèves étant acteur du projet, ce qui favorise l'autonomie dans la démarche de travail. Cependant la motivation, certes nécessaire, n'est pas suffisante : l'élève doit être impliqué dans le projet. La pédagogie par projet théorise les apprenants comme des acteurs à part entière : dans la définition de la tâche finale, l'organisation des étapes, la planification,... Tout projet ne signifie pas pédagogie de projet sans appropriation par les élèves<sup>4</sup>. Nous le verrons, l'enseignant, lorsqu'il planifie et guide à outrance s'expose à une dérive techniciste. Cela implique donc les deuxièmes et troisièmes objectifs de la pédagogie par projet :

- Opératoire, c'est-à-dire l'existence de résultats concrets. Cela peut se matérialiser par exemple par la réalisation d'une tâche finale venant répondre à une problématique.
  
- Méthodologique c'est à dire la mise en place d'une démarche et un travail d'équipe.

Finalement ce qui caractérise la pédagogie de projet, c'est l'existence initiale d'un problème, d'une question et un produit final qui vient répondre à cette question. Marx et al. cités par Catherine Reverdy (2013) ajoutent à cela la notion de collaboration et d'acquisition de compétences liées aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Nous le verrons, le recours à la captation d'images, l'enregistrement de sons, le partage de documents via le forum eTwinning, sont autant d'approches par les élèves de ces outils.

---

<sup>4</sup> Boutinet en 2005 écrit « *Tout projet pédagogique n'implique pas une pédagogie si les élèves ne font pas un travail d'appropriation du projet ou si le projet est imposé.* »

## 2. Les effets sur l'apprentissage

Il est en réalité difficile de montrer l'efficacité d'une pratique méthodologique par rapport à une autre, la difficulté est ici d'ordre méthodologique. Cependant, certaines études ont montré que la pédagogie par projet permettait l'acquisition de certaines compétences par rapport à d'autres types de méthodes : une meilleure confiance en soi dans l'acquisition des savoirs, les compétences liées à la collaboration mais aussi la mémorisation des notions acquises<sup>5</sup>.

En effet, le projet met au cœur de sa démarche la coopération dans un but collectif mais qui repose sur la responsabilité individuelle de chacun. Selon Slavin (2010, cité par Reverdy C. 2013), les élèves doivent avoir pleinement conscience de cette responsabilité individuelle afin de s'impliquer dans le projet. L'intérêt n'est pas moindre, selon lui « *l'apprentissage coopératif augmente les performances des élèves, et ceci quel que soit le point de vue théorique pris en compte : motivationnel, de cohésion sociale, cognitif-développementaliste ou d'élaboration cognitive* ». C'est d'ailleurs cette interaction fondamentale entre les pairs comme fondement de la construction des savoirs dans les théories socio-constructivistes qui est reprise comme élément central chez les penseurs de la pédagogie de projet.

### B) Une application de la démarche par projet à l'enseignement d'une langue vivante étrangère en lien avec les programmes

Germain et Netten (2010) montrent que la didactique des langues revêt trois aspects fondamentaux : l'aspect linguistique (la langue à apprendre), l'aspect pédagogique (les stratégies d'enseignement) mais aussi l'aspect psychologique

---

<sup>5</sup> Boaler en 1998 mène une étude comparative des résultats des élèves d'un collège témoin et d'un collège dont l'enseignement est basé, entre autres, sur l'enseignement par projet (au total, 300 élèves sont concernés). Les deuxièmes ont de meilleurs résultats en mathématiques mais aussi utilisent de manière plus aisée les procédures mathématiques acquises.

Brab et al. en 2000 montrent quant à eux une meilleure acquisition des connaissances en astronomie que lors des cours d'astronomie se basant uniquement sur la lecture de manuels.

Mais attention, si les études montrent globalement de meilleurs résultats lorsque la pédagogie par projet est appliquée, ce résultat est à nuancer. D'autres entrent aussi en compte : les élèves sont différents et les enseignants aussi.



(l'acquisition de la langue). Or, ces deux derniers aspects ont longtemps été négligés, la langue étant le plus souvent enseignée en tant que savoir plutôt qu'en tant qu'objet de communication. L'apprentissage d'une langue, parce que son objectif est différent des autres matières, requiert donc une pédagogie et une didactique différentes. Selon les deux auteurs, il faut d'abord assurer le développement chez l'élève d'une compétence implicite. Ici par compétence implicite, nous entendons des notions non-conscientes, automatisées et qui sont mobilisées dans des situations de communication fluide. Elle requiert une appropriation non-consciente par une exposition à la langue. En effet, Van Patten (2003) montre que les connaissances explicites (par exemple l'apprentissage et la mémorisation d'une structure grammaticale) sont essentielles mais ne sont pas le moteur principal de l'acquisition. Elles sont coûteuses et demandent une importante sollicitation de la mémoire de travail. Les deux éléments doivent donc être travaillés en parallèle afin d'améliorer l'acquisition de la langue vivante et de développer la compétence « parler en continu ». Dans ce cadre, j'ai souhaité mettre en place plusieurs orientations lors des séances d'anglais qui répondent de même aux exigences du programme du cycle 2 :

### 1) Un accent mis sur l'oral

- Apprendre en situation de communication...

L'accent est mis sur l'oral dans les programmes de cycle 2. En effet, les compétences travaillées en cycle 2 sont avant tout orales : « Comprendre l'oral » (écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur), « S'exprimer oralement en continu » (en s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter) et « Prendre part à une conversation » (participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne).

Les recherches actuelles montrent d'autre part l'avantage de l'apprentissage précoce sur le plan oral et audio. L'oreille des jeunes enfants est plus à même de discriminer et d'apprendre des sons nouveaux. Selon les études d'Hagège en 1996,

les enfants sont mieux à mêmes de maîtriser les sonorités, le rythme et la prosodie du fait de la malléabilité de leurs organes phonatoires. Durant les séquences, un accent sera donc notamment mis sur la phonologie et la prosodie. Cependant, il convient ici de nuancer les effets de l'âge car les facteurs d'apprentissage d'une langue étrangère sont multiples et ne doivent pas être oubliés: la durée d'exposition à la langue, l'implication affective, le degré de connaissance de la langue maternelle ce qui influe, nous le verrons, sur la pédagogie et la didactique de l'enseignant.

Cet accent peut aussi être justifié par la possibilité pour les apprenants d'entrer en communication. Cet objectif explicite la prédominance de l'oral lors de l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire car elle permet aux apprenants de participer à des situations de communication authentiques, qui se basent ici sur un texte natif, qu'ils pourront réinvestir de façon réelle.

- ...afin de faire de l'élève un acteur...

Ainsi, l'apprentissage est considéré comme une préparation à une utilisation réelle de la langue pour agir et communiquer et se décline sous forme de tâches. Il s'agit, en se basant sur l'approche actionnelle, réaffirmée dans le guide national pour l'enseignement des LVE2, de considérer l'apprenant en tant qu'acteur social qui a besoin de communiquer pour agir dans son environnement social et culturel, en faisant appel non seulement à ses compétences linguistiques mais également à celles relevant de la culture des pays étudiés. La construction des séquences se base donc sur l'implication et la participation des élèves qui doivent réaliser des tâches. Il est important de garder à l'esprit qu'il n'y a tâche que lorsque l'élève est motivé par l'action proposée. Dès lors, en travaillant à la réalisation d'une tâche finale, la réalisation d'un projet avec une école à l'étranger, l'anglais sera utilisé comme outil de communication et confèrera ainsi une dimension authentique à la situation d'apprentissage.

- ...sans pour autant négliger l'aspect explicite de la langue.

Au cycle 2, il n'est pas encore nécessaire que les élèves apprennent les termes grammaticaux pour toutes les structures abordées, selon l'évaluation du CNETCO, il est tout de même préconisé de donner une place à l'enseignement explicite de certains aspects de la langue, passant par exemple par la mémorisation du lexique lié à l'univers enfantin et l'acquisition des structures grammaticales des questions et réponses simples.

## 2) L'implication affective

- Le rôle de l'affectif dans l'apprentissage d'une nouvelle langue

Jane Arnold met en avant plusieurs facteurs susceptibles de conditionner l'apprentissage de langues étrangères. Elle montre ainsi l'importance de l'anxiété causée par cette matière. Elle demande aux apprenants de prendre la parole à haute voix, avec un instrument linguistique peu stable, « ce qui implique un haut niveau de vulnérabilité » mais aussi entamer l'estime de soi. L'évaluation du CNETCO appuie cet élément, la langue étrangère mettrait l'élève en insécurité parce qu'elle met en péril son identité même, celle qui est construite dans le cadre familial. L'élève ressent un décalage entre sa pensée structurée et mûre de sa première langue et la ressource linguistique immature. Ainsi, le cognitif ne peut être séparé de l'affectif. Arnold et Brown (1999 : 26-7) vont jusqu'à faire le postulat que les langues étrangères seraient même l'une des disciplines qui provoquerait le plus d'anxiété, anxiété exacerbée par les méthodes qui privilégient la communication. En effet, *« l'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. Dans certains cas, peut-être la méthodologie utilisée peut renforcer l'anxiété. Au contraire, d'autres, par exemple la méthodologie de grammaire traduction, en réduiraient les risques, les apprenants investissant très peu d'eux-mêmes dans la réalisation des tâches requises. Par contre, avec les méthodes centrées sur la communication, les possibilités d'interactions à risque d'anxiété augmentent de manière importante, sauf à faire des efforts pour la construction d'un*

*environnement émotionnellement sécurisant* ». (Arnold et Brown, 1999 : 26-7, cités par Arnold, J. 2006)

Quelles conséquences pour la posture de l'enseignant ?

Plusieurs solutions s'offrent à l'enseignant afin de minorer l'anxiété. Par exemple, l'enseignant se doit de créer une atmosphère de coopération, de bienveillance. De même, il peut rassurer ses élèves lorsque ceux-ci font des erreurs, en ne considérant pas l'erreur comme une « faute » mais avant tout comme un levier d'apprentissage de la langue. L'élève doit passer par une suite d'essais-erreur dans le but d'éprouver son système d'hypothèses avant de modifier ou compléter ses propos. La correction ne doit pas non plus se limiter à l'aspect grammatical des propos mais doit aussi s'attarder sur la qualité orale des sons, des accents de mots, du rythme et de l'intonation de la langue. Il s'agit au final de « *créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de grande qualité... Cette nouvelle équation comprend les relations internes des personnes et leur relation au groupe* » (Underhill, 1999).

### C) Quelques obstacles actuels à l'application de ces fondements

#### 1) Le quota-horaire

Le nombre d'heures de Langue vivante étrangère est en élémentaire d'1h30 hors récréations, soit 1h20 avec les récréations. A titre d'exemple, la méthode communicante préconise un quota de 300 heures par an<sup>6</sup> afin que l'enseignement d'une seconde langue ait un impact significatif chez l'enfant. Or, l'enseignement de l'anglais est aujourd'hui en France de 54h par an en école élémentaire (et de 43 heures effectives).

---

<sup>6</sup> Claude Germain, Joan Netten: La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. LINGVARVM ARENA- VOL. 1 - N.º 1 - 2010 - 9 - 24.

## 2) La continuité des apprentissages

Le manque d'harmonisation des programmations et progressions au cours des cycles pose la question de la continuité des apprentissages. En effet, bien souvent les apprentissages restent répétitifs et centrés sur le vocabulaire décontextualisé. Selon Nadine Herry-Benit (2008), « *les élèves se limitent le plus souvent à répéter ce que les professeurs demandent, produisant parfois des énoncés sans qu'il y ait correction de la qualité orale des sons, des accents de mots, du rythme et de l'intonation de la langue anglaise, seules les fautes de grammaire/syntaxe sont traitées* »<sup>7</sup>.

## 3) Le contenu des apprentissages

L'enseignement de l'anglais en primaire laisse encore très peu de place à l'expression orale en continu. Une étude menée avec des professeures des écoles au cours de l'année scolaire 2007-2008 a constaté que « *seuls quelques élèves parlaient, et ce sont souvent les mêmes qui sont invités à prendre la parole* »<sup>8</sup>. Afin de pallier cet écueil un tableau de suivi de participation des élèves et de chronométrage de la prise de parole en séance d'anglais sera mis en place. D'autre part, « *l'hétérogénéité des acquis des élèves oblige les professeurs de collège à ne pas tenir compte du cursus antérieur de ces élèves* » (Hannacht, p. 147, 2005) ce qui oblige les enseignants du secondaire à débiter les enseignants à la base, entraînant alors une lassitude chez les élèves.

Nous supposons donc ici que la pédagogie de projet peut permettre de développer la compétence du parler en continu en permettant la prise de parole de tous et en plaçant l'élève avant tout comme un sujet acteur.

---

<sup>7</sup> Herry-Benit, Nadine, Apprendre à parler l'anglais à l'école primaire : récit d'une expérience. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage, 2008, pp.75-91.

<sup>8</sup> Le temps de parole maximum était alors d'1 mn et 17 secondes sur 45 minutes de cours pour un élève tandis que les autres élèves n'avaient pas ou quasi pas pris la parole (Herry-Bénit & Bénit 2008 ; Herry-Bénit & Young 2008)

#### 4) Pédagogie par projet, programmes et normes scolaires

Tel que l'a montré Krajcik (2008) dans ses recherches, il existe ainsi parfois des tensions entre les programmes officiels et l'apprentissage par projet puisque les savoirs nécessaires pour un projet donné peuvent dépasser les savoirs de chaque discipline concernée. La pression sociale du suivi des programmes très denses limite ainsi à certains égards le contenu des projets. De la même manière, dans l'article « Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique » de 2016 de la revue Phronesis, est mis en avant la difficulté pour un enseignant novice de mettre en place une pédagogie par projet tout en respectant les normes scolaires et attendus, « *en effet, pour un enseignant débutant, il convient notamment de respecter les programmes d'études, de mettre en œuvre des évaluations conformes aux standards attendus* » (p.5).

#### 5) Les limites matérielles : une pédagogie par projet au rabais ?

Dans ses écrits, Dewey souligne le lien étroit entre démocratie et éducation<sup>9</sup>, les prises de décision devant « relever d'un accord consensuel d'équipe ». La classe est alors pensée telle une micro-société fondée sur des principes démocratiques. L'exemple le plus proche d'une mise en place de ces principes est l'expérience pédagogique menée par Sharp aux Etats-Unis dans les années 1930, appliquant le principe du *learning by doing* en milieu naturel. Il est alors prévu deux adultes/enseignants pour dix enfants, ce qui assure un étayage personnalisé, la réelle prise en compte des compétences de chaque enfant et surtout la participation de chacun dans la prise de décision collective. Il semble dès lors à priori difficile d'appliquer ces principes dans des classes composées de plus d'élèves, ce qui peut faire hésiter l'enseignant à tenter d'aller au bout de la démarche.

---

<sup>9</sup> Nous ne développerons pas plus ici cet aspect de la pédagogie par projet.

## II) L'application de ces fondements : le projet *Little Travellers*

### A) Présentation du projet

#### 1) Un projet porté par la plateforme eTwinning

Le programme eTwinning est une action européenne qui offre aux enseignants des 43 pays participant la possibilité d'entrer en contact afin de mener des projets d'échange à distance avec leurs élèves à l'aide du numérique.

Avec des enseignants de trois autres pays (La Turquie, La Slovénie et la Pologne), nous avons créé le projet *Little Travellers*. Le projet a tenu place dans une classe de CE1, lors d'une année de stage, donc à mi-temps. Il est à préciser ici rapidement le profil de la classe au niveau très hétérogène, composée à la rentrée d'un groupe lecteur et d'un deuxième groupe en très grande difficulté (5 non-lecteurs et 5 lecteurs en très grande difficulté) pour qui les difficultés cumulées provoquaient un désinvestissement dans les différentes matières où l'écrit prédominait.

Sur le thème général du voyage et des transports, les élèves sont amenés à échanger entre eux en partageant des chants, des cartes postales ou des dessins. L'utilisation du numérique est un élément à part entière du projet, permettant de développer les compétences numériques mais aussi de s'adapter au contexte sanitaire, l'utilisation de ces outils rendant possible l'échange avec les enfants pour qui les enseignements sont passés au distanciel. Une fois par mois, une tâche commune est réalisée par les élèves participant au projet.

Quinze autres enseignants ont ensuite rejoint le projet avec au total huit pays participants (La Slovénie, La Turquie, l'Espagne, L'Italie, La Pologne, La Roumanie et la Slovaquie).

D'autre part, il est à noter que nous avons ici fait le choix de parler majoritairement en anglais durant les séances, sauf pour les passations de consignes,

afin de favoriser l'acquisition phonologique et développer les connaissances implicites de la langue.

## 2) Le calendrier des apprentissages :

Il est à noter que dans chaque tâche/séquence, la compétence « s'exprimer oralement en continu » est toujours travaillée : reproduire un modèle oral, utiliser des expressions courtes ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire, raconter une histoire, maîtriser la syntaxe de la description simple, etc. De la même manière la compétence « Prendre part à une conversation » est essentielle avec l'apprentissage de questions courtes et réponses courtes.

D'autre part, tel que théorisé par la méthode active, plusieurs moyens de mémorisation sont utilisés :

- Visuel : les flashcards sont par exemple un appui indéniable pour l'acquisition du vocabulaire. D'autre part, des affichages intermédiaires sont disposés durant les séquences, permettant aux élèves de se reporter aux apprentissages précédents. Les livres de littérature jeunesse sont aussi disponibles dans la bibliothèque de la classe.
- Kinesthésique : par exemple, pour apprendre le vocabulaire, des gestes sont associés ce qui facilite la mémorisation. L'annexe 1 montre par exemple l'acquisition du vocabulaire de la séquence « Animals », associant un mime à chaque animal. Le dessin est aussi un autre moyen de mémorisation et d'évaluation en travaillant la compréhension orale notamment (voir annexe 2 présentant une évaluation portant sur les couleurs et les parties du visages).
- Verbal : les séquences présentent la plupart du temps une mise en scène ou la réalisation de saynètes ce qui permet une reformulation en contexte, permettant une appropriation active du contenu.



<u>Mois</u>	<u>Compétences principales travaillées et lexique / Structure grammaticale<sup>10</sup></u>	<u>Matériel et appuis</u>	<u>Tâche finale</u>
<b>Octobre</b>	<p>Prendre part à une conversation &gt; Savoir saluer, se présenter</p> <p>S'exprimer oralement en continu &gt; Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire.</p> <p>Lexique étudié et structures grammaticales :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les formules de présentation : « Hello », « My name is... », « Goodbye », « I am 6/7/8 years old”</li> <li>- Apprentissage des parties du corps et des couleurs (« I have blue eyes »)</li> </ul>	<p>Flashcards</p> <p>Vidéos/écoute de dialogues courts.</p>	<p>Réaliser une vidéo où les élèves se présentent à leurs correspondants.</p> <p>Annexe 3 : captures d'écran de la vidéo « <i>This is me</i> ».</p>
<b>Novembre</b>	<p>Lexique : les trajets quotidiens de l'enfant, connaître les moyens de transport.</p> <p>Prendre part à une conversation : connaître le répertoire élémentaire des moyens de transport.</p> <p>Structure grammaticale :</p>	<p>Chant “Driving in my car”</p>	<p>Réaliser un livre présentant la manière dont les élèves se rendent en cours</p> <p>Annexe 4 : capture d'écran du e-book.</p>

<sup>10</sup> Ici toutes les compétences travaillées ne seront pas développées, pour plus de détail, voir l'annexe n° présentant une séquence.

	<p><i>"I go to school by"</i></p> <p><i>"I don't go to school by"</i></p>		Annexe 5: exemple d'une fiche de séquence.
Décembre	<p>S'exprimer oralement en continu &gt; Lire à haute voix de manière expressive un texte bref.</p> <p>Lexique lié aux grandes fêtes et coutumes : les fêtes de fin d'année.</p> <p><i>"We wish you a happy New Year"</i></p>	<p>Cartes de voeux</p> <p>Chant "Jingle Bells"</p>	Envoyer une carte de vœux à un pays correspondant / recevoir et lire les cartes de vœux reçues.
Janvier	<p>S'exprimer oralement en continu &gt; Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.</p> <p>Lexique: le goût, les habitudes alimentaires de l'enfant et des enfants du Royaume-Uni.</p> <p>Structure grammaticale :</p> <p>« This is... »</p> <p>About food:</p>	<p>Demi-groupes en salle informatique</p>	<p>Réalisation de saynètes présentant la France et la Vendée par le biais de sa géographie et de sa nourriture.</p> <p>Captation décalée au mois de juin, le fond vert n'ayant pas été reçu.</p>
Février		<p>Caméras/fond vert</p> <p>Livre jeunesse "Ketchup on my cornflakes"</p> <p>Chant: "Do you like bananas?"</p>	

	<p>“I like...” / “I don’t like...”</p> <p>“Do you like ?” “Yes, I do / No I don’t”</p>	<p>Utilisation en salle en informatique de Libre office”</p>	
Mars	<p>Lexique : les animaux</p> <p>Structure grammaticale:</p> <p>« This is a... »</p> <p>Le but est aussi de travailler la compétence : Raconter une histoire courte à partir d’images ou de modèles déjà rencontrés, avec la réalisation de courtes saynètes mettant en scène la rencontre des animaux dans le livre.</p>	<p>Livre jeunesse « The Gruffalo »</p> <p>Chant : “Do the animal dance”</p>	<p>Reproduire en saynète des épisodes du livre (voir annexe 6)</p> <p>Réalisation de marque-pages animaliers à envoyer aux autres classes afin de rebrasser le vocabulaire acquis dans chaque classe.</p> <p>Annexe 7 : photographie des <i>bookmarks</i> réalisés en arts visuels .</p>
Avril	<p>“My first English book”</p> <p>Réalisé en distanciel</p> <p>Rebrasser le vocabulaire appris sur les couleurs et sur les animaux afin de créer un « premier livre d’anglais ».</p>		<p>Annexe 8 : photographies des « First English book »</p>

	Structure : adjectif de couleur + nom : « a blue elephant ».		
<i>Mai</i>	<i>Le vocabulaire des sentiments</i>  <i>“I’m worry”, “I’m scared”, “I’m surprised”, “I’m angry”, “I’m happy”, “I’m sad”, “I’m tired”.</i>	Livre jeunesse  Utilisation en salle informatique de Chatter Pix	La création d’un dictionnaire européen, récapitulant le vocabulaire acquis durant l’année.

A noter, tous les matins de la semaine est effectué le rituel du Petit Anglais qui permet de réviser les questions et les réponses apprises précédemment et ainsi de faciliter la mémorisation des structures afin de fluidifier leur utilisation.

## B) Analyses et résultats du projet

### 1) Les critères d’observation

Afin de répondre à nos hypothèses, plusieurs critères ont été utilisés.

Critères	Observables	Mode de passation et calendrier
1. La participation des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre de fois qu’un élève a parlé durant la séance, évolution.</li> <li>- Pertinence<sup>11</sup> de la prise de parole par rapport à l’objectif de séance.</li> </ul>	Grille d’observation remplie une fois par mois lors d’une séance d’apprentissage / grille d’observation remplie

<sup>11</sup> C’est-à-dire que la prise de parole répond à la question posée et/ou est en lien avec l’objectif de la séance.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participation des élèves lors des visioconférences.</li> </ul>	lors des visioconférences
2. Appétence pour le domaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnaire / sondage réalisé avec les élèves en amont.</li> <li>- Questionnaire en aval (appétence pour l'anglais, qu'ont-ils appris cette année ?)</li> </ul>	<p>Un questionnaire au 1<sup>er</sup> trimestre</p> <p>Un questionnaire au 3<sup>ème</sup> trimestre</p>
3. Les progrès	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grille de suivi des compétences</li> <li>- Prononciation (lié aux enregistrements) / vocabulaire suffisant / structures langagières.</li> </ul>	Pour chaque séquence
4. Acquisition des structures grammaticales et capacité à s'exprimer oralement en continu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enregistrement audio<sup>12</sup> : faire en sorte que les élèves s'enregistrent.</li> </ul>	Coin enregistrement lors des ateliers, un groupe de 4 élèves par semaine
5. La motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les 4 premiers critères</li> <li>- Analyse subjective de la motivation des élèves, de leur investissement</li> </ul>	Nous le verrons, ce critère posera un questionnement ultérieur.

<sup>12</sup> Durant la période 3, les élèves ont eu à disposition des micros enregistreurs qu'ils ont pu utiliser lors d'atelier afin de s'entraîner à répéter les structures grammaticales apprises.

## 2) Les évolutions dans la gestion du projet

Au fil du projet et des apprentissages relatifs à la pédagogie de projet, j'ai pris conscience que la démarche n'était pas appréhendée telle qu'elle avait été théorisée. En effet, le projet prenait une dérive techniciste : une majorité des étapes était prise en charge et planifiée par l'enseignant, ce qui éloignait la démarche de la pédagogie de projet. Je réalisais peu à peu que la place de l'enseignant était plutôt celle d'un cadre guidant, étayant un projet pensé et discuté par les élèves. L'enseignant fait naître le projet avec les élèves, qui devient peu à peu le projet des élèves. Ce changement s'accompagnait aussi d'une modification de la vision même de l'enseignement qui était au départ très descendante, privilégiant alors la coconstruction du savoir. Il a été tenté par la suite d'essayer d'impliquer de plus en plus les élèves, dans le projet et son évaluation, notamment lors de la tâche des mois d'avril et mai. En effet, à la fin du projet, une question s'est posée : comment compiler le savoir que nous avons acquis par l'échange avec ces enfants ? Les traces audios et vidéos seraient en effet éphémères car supprimées du forum à la fin du projet<sup>13</sup>, comment dès lors garder trace du travail effectué et notamment du vocabulaire appris ? La question fut posée aux élèves et plusieurs propositions furent émises : l'écriture d'une histoire retraçant tous les thèmes abordés, la réalisation d'un dictionnaire illustré où chaque pays choisirait un thème, la réalisation d'une pièce de théâtre où chaque scène résumerait le vocable et les structures grammaticales acquises. Après un vote, à la majorité, ce fut le deuxième projet qui retint l'attention des élèves. Cependant, il est encore tôt en CE1 d'introduire l'écrit en langue vivante étrangère car l'acquisition des techniques de lecture en français est en cours. Je posai alors la question aux élèves : comment réaliser un dictionnaire sans passer par l'écrit ? Un élève répondit alors : « *on pourrait faire parler les mots, ou les images* ». Après échange avec mes collègues du programme eTwinning, ceux-ci nous donnèrent l'idée d'utiliser l'application ChatterPix qui permettait de « faire parler les images », rendant possible la création d'un dictionnaire interactif permettant de garder trace du vocabulaire acquis tout au long de l'année. D'autre part, afin de travailler la compétence « parler en continu », le vocabulaire pouvait être intégré dans une phrase.

---

<sup>13</sup> La charte eTwinning du projet notifie que les vidéos postées où le visage des élèves est visible se doivent être supprimées à la fin du projet.

Par exemple pour le vocabulaire sur le temps, les élèves devaient demander « *what is the weather like today ?* » et répondre « *It is cloudy* ».

### Les étapes du projet

1. Poser une situation déclenchante	<p>Enseignant</p> <p>Comment garder une trace écrite du vocabulaire acquis et des thèmes abordés ?</p>
2. Et 3. Recueillir les représentations initiales et inventorier les possibles	<p>Elèves</p> <p>Propositions individuelles faites à la classe.</p>
3. Choisir ce que l'on décide de faire	<p>Elèves et enseignants</p> <p>Vote à la majorité en suivant les différentes propositions</p> <p>Les élèves ont ensuite ajouté des propositions : pour illustrer le vocabulaire appris cela pourra se faire par du dessin, une mise en scène photographiée.</p> <p>Enfin, 4 propositions de mises en pages ont été formulées. L'enseignant en retient 3 réalistes. Une seule a été retenue par vote de la majorité.</p>
4. Planifier (échancier, cahier des charges)	<p>Elèves et enseignant</p>

	<p>Les élèves se sont réparti les mots à illustrer et ont décidé de la date finale : le 11 mai. Puis avec l'aide de l'enseignant, les étapes du projet ont été co-construites : choix des mots, de la manière de les illustrer,...</p>
5. Mettre en œuvre et réguler	<p>Elèves et enseignant :</p> <p>Les réalisations des groupes seront évaluées par les pairs ce qui permettra d'ajuster le rendu en fonction des retours de la classe.</p> <p>L'enseignant apporte une aide et un étayage aux élèves</p>
6. Evaluer la portée du projet	<p>Tous les enseignants du projet (au niveau global)</p> <p>Evaluation formative : collaboration au sein du groupe, participation de chacun, respect des normes définies par la classe.</p> <p>Evaluation sommative lors de la présentation orale par chaque groupe de sa page de dictionnaire.</p>

### 3) Pédagogie par projet et acquisition de compétences

Nous l'avons vu, l'accent a été mis notamment sur le travail de deux compétences orales : le parler en continu et le fait de pouvoir prendre part à une conversation. Concrètement, quels sont les résultats en termes d'acquisition de

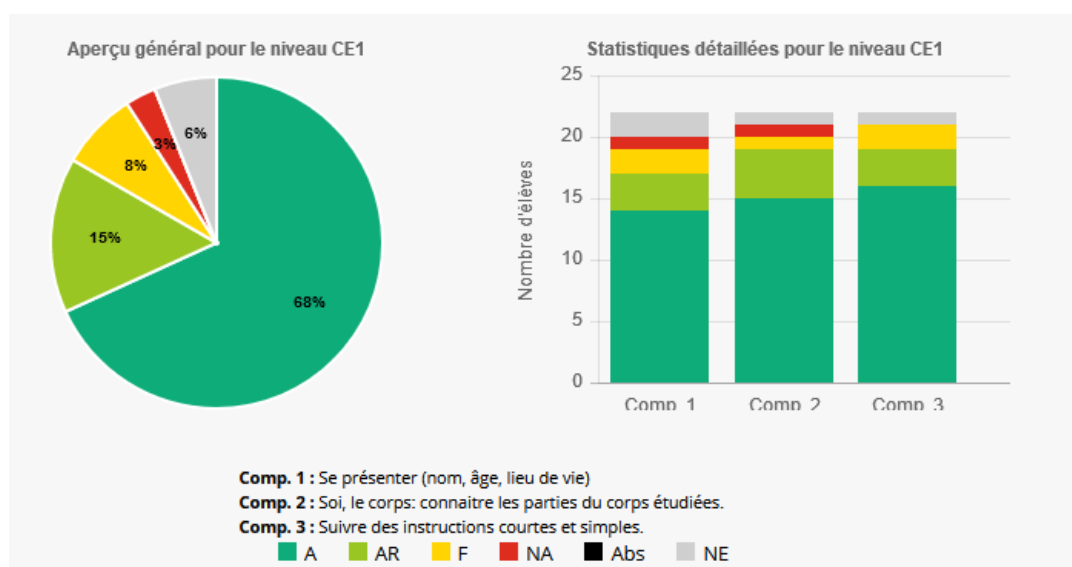


compétences? D'une part nous analyserons les résultats d'évaluations sommatives puis détaillerons ceux des diverses évaluations formatives.

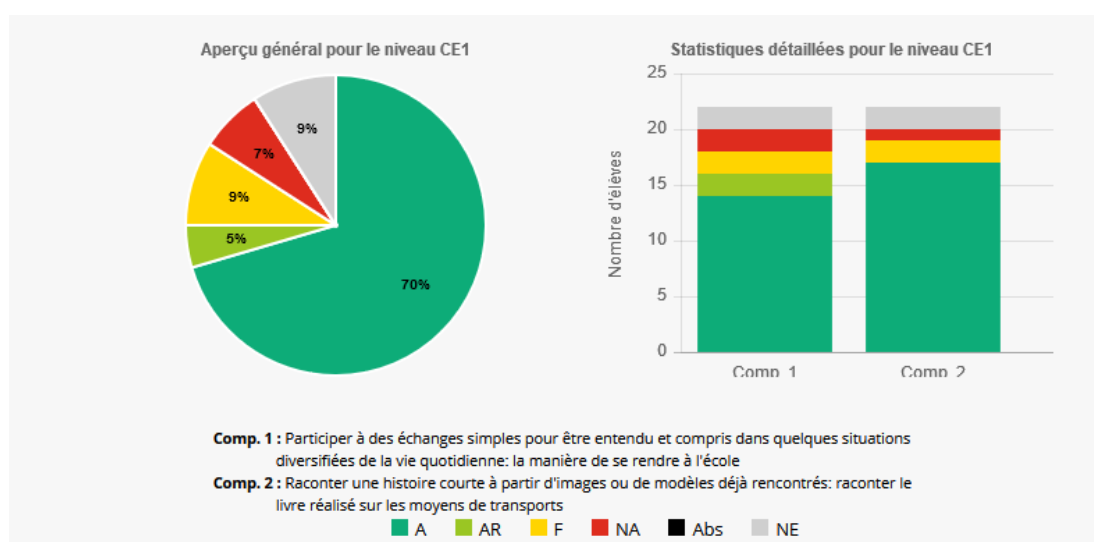
- Le résultat des évaluations sommatives

Elles ont été formulées de différentes manières : par exemple par un bingo du vocabulaire à acquérir (voir annexe 9) ou la présentation finale de saynètes préparées en amont. Les graphiques suivants montrent les résultats des élèves aux différentes évaluations au fil de l'année.

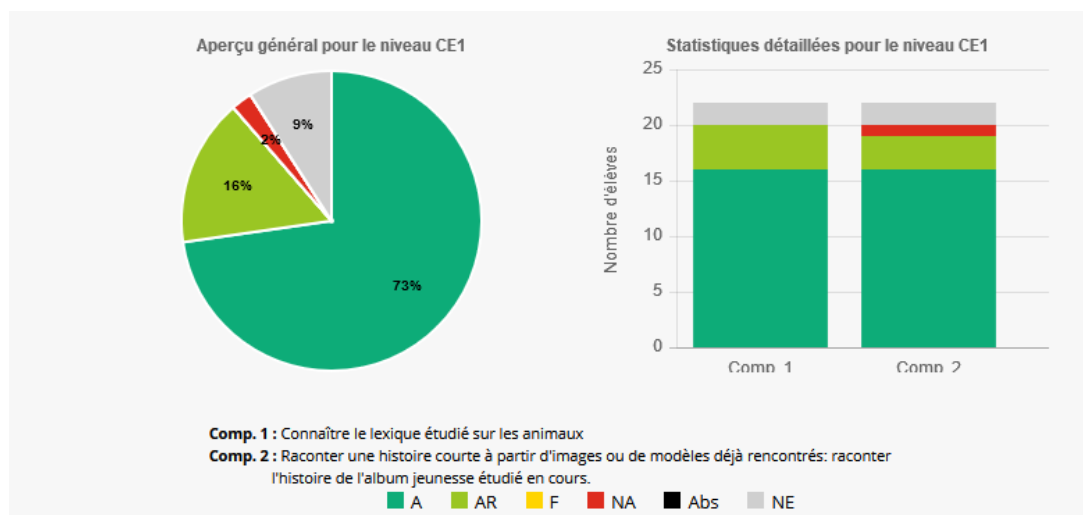
Octobre 2021



Décembre 2021



Avril 2021



Au niveau de la compétence « Parler en continu », il est à noter une évolution positive. Les élèves sont plus nombreux en réussite. Cela est dû à différentes causes : ils semblent plus en confiance et l'erreur n'est plus perçue comme une faute pour la plupart. D'autre part et cela est dû à l'évolution en tant que stagiaire, les contenus proposés sont aussi plus en adéquation avec leur niveau. Enfin, les élèves transfèrent à certains moments des structures grammaticales apprises auparavant dans la réalisation de nouvelles tâches ce qui fluidifie le parler. De grandes difficultés persistent chez les deux élèves diagnostiqués dysphasiques de la classe pour qui le langage oral, en français, reste fragile. Il semble cependant que l'appui visuel omniprésent en anglais ait été source de progrès et d'investissement plus grand dans ce domaine. L'évaluation formative quant à elle relève d'autres critères : la prise de parole et l'évolution des enregistrements faits en ateliers. Pour la prise de parole ; l'annexe 10 montre la mise en place d'une grille de coévaluation afin d'évaluer les compétences orales « S'exprimer en continu » et « Prendre part à une conversation ». La présence des critères d'évaluation permet à l'élève de mieux s'approprier les activités et donc de mieux s'évaluer. Cette grille d'évaluation permet aussi à l'enseignant de recueillir le ressenti de l'élève sur sa position en séance d'anglais et ainsi de noter l'évolution de la confiance en soi.

D'autre part, les enregistrements sont essentiels pour accompagner les élèves. Ils permettent au professeur de noter les difficultés rencontrées par les élèves, ici par exemple au niveau de la prononciation, et d'y remédier à la séance suivante. La

création de petits groupes hétérogènes entre pairs peut aussi permettre à certains élèves pour qui la prise de parole en groupe-classe est anxiogène de prendre davantage la parole. L'échange permet alors la co-construction du savoir.

Tapuscrit d'un échange enregistré lors des ateliers d'anglais.

Enregistrement du 8 février 2021

Elève 1 : « hello ! »

Elèves 2 et 3 : « hello ! ». *Rires.*

Elève 1 : « Do lou yike banana?»

Elève 2: "Mais nan mais c'est pas ça ! »

Elève 1 : « Si c'est ça ! ».

Elève 2 : « C'est do YOU LIKE bananas, tu sais comme dans la chanson ! »

Elève 3 : « Yes, yes ! »

Elève 1 : « Bon on reprend... Are you ready?"

Elèves 2 et 3: "YES"

Elève 1: "Do you like banana ?"

Elève 2: "Yes, I do"

Elève 3: "No, I don't, beurk!". *Rires.*

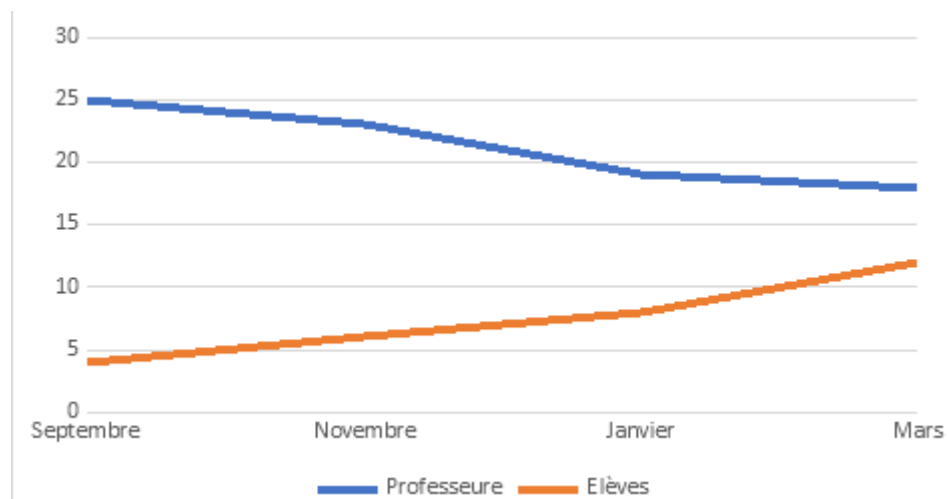
Nous le remarquons ici, l'échange se fait principalement en français, mais il se fait au bénéfice d'une modification de la prononciation de l'élève 1. Tous les élèves ont pu prendre la parole et ainsi réinvestir la structure grammaticale appréhendée lors de la lecture du livre « *Ketchup on your Cornflakes* ».

#### 4) L'évolution positive de la prise de parole...

- Le partage de la parole lors de la séance

Durant quatre séances d'apprentissage, le partage du temps de parole a été chronométré (le temps total de parole n'est pas de 35 minutes car souvent les séances

d'anglais comportent des temps d'écoute, de déplacement au coin bibliothèque qui est le lieu de la lecture d'albums).

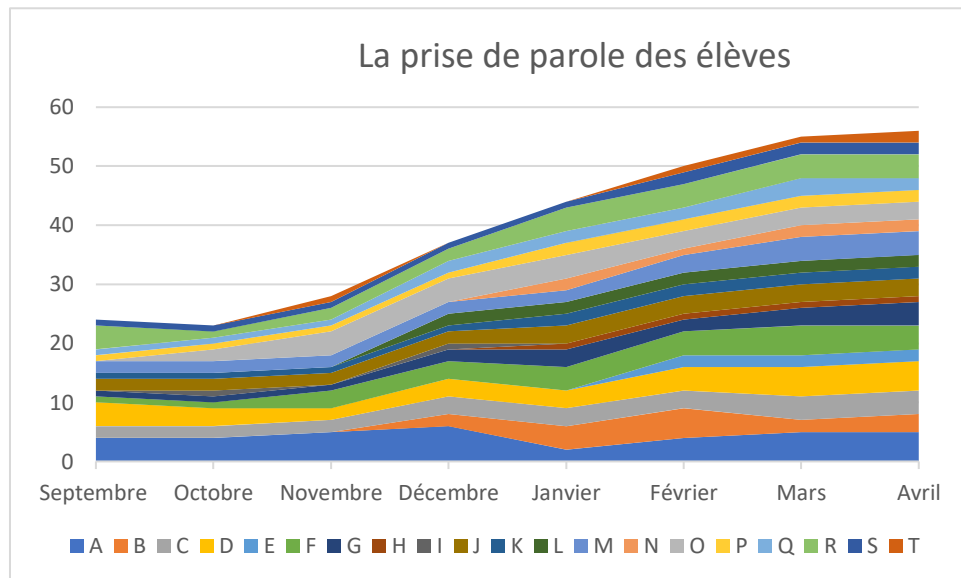


*Graphique n°1 représentant le partage du temps de parole moyen sur une séance de 35 minutes.*

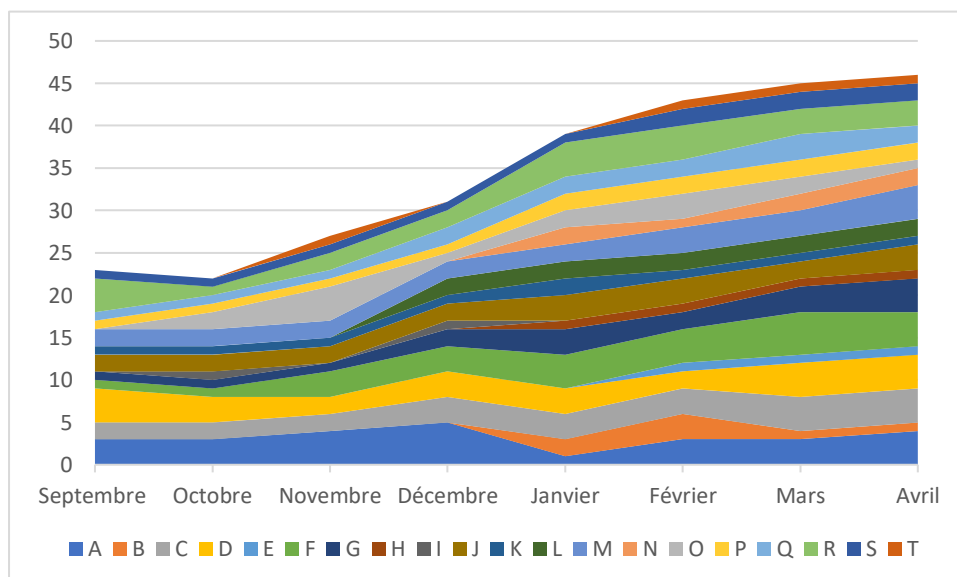
Ce graphique est particulièrement parlant quant à l'évolution de la posture enseignante. D'une posture très transmissive au mois de septembre : 25 minutes du temps du parole, « monopolisé » par l'enseignant, laissant moins de 5 minutes aux élèves, le temps de parole tend à être mieux partagé. Si des améliorations sont à noter et viennent soutenir l'efficacité de la mise en place d'une pédagogie par projet, il est cependant ici à noter que sur deux séances de 35 minutes, les élèves vont finalement parler 20 minutes, au total, ce qui est peu<sup>14</sup>. Nous le verrons en dernière partie, des pistes seront émises afin d'augmenter ce temps de prise de parole en anglais permettant de laisser encore plus de place aux élèves et au parler en continu en anglais.

<sup>14</sup> Soit, en moyenne, moins d'une minute par élève par semaine.

- La participation des élèves mais aussi de la pertinence de cette participation :



Graphique n°2 représentant l'évolution du nombre de fois où les élèves ont pris la parole (prises de paroles notées lors d'une séance d'apprentissage une fois par mois).



Graphique n°3 représentant l'évolution du nombre de fois où les élèves ont pris la parole de manière pertinente (prises de paroles notées lors d'une séance d'apprentissage une fois par mois).

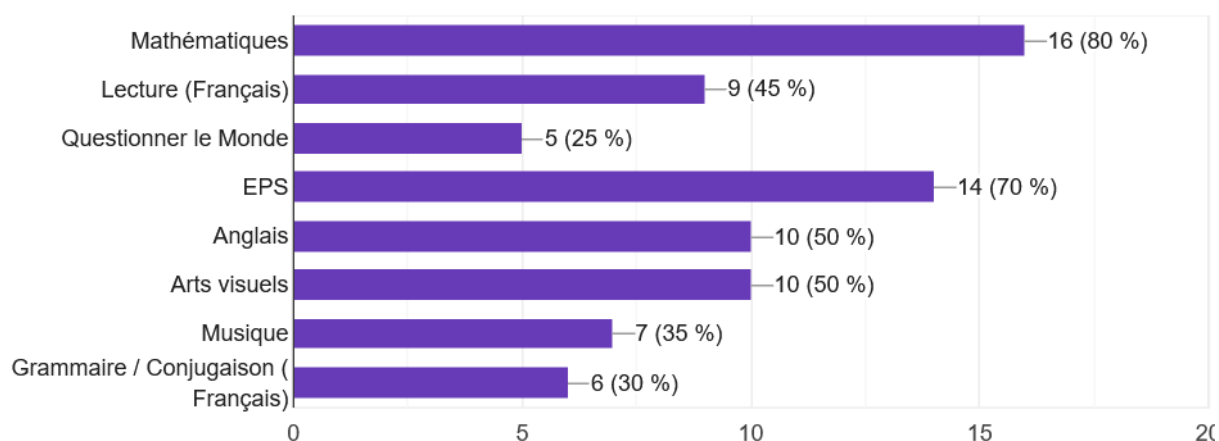
Ici clairement, les élèves ont pris lors des cours d'anglais de plus en plus la parole, et ce de manière pertinente. Ces données semblent montrer de ce fait une prise de confiance plus grande en la pertinence de leurs propos mais aussi l'engagement des élèves dans ce domaine.

#### 5) ...et de l'appétence des élèves pour l'anglais ?

Un questionnaire simple a été donné aux élèves en amont<sup>15</sup>, les interrogeant sur leurs domaines préférés et sur ce qu'ils aimaient faire en anglais.

En début d'année (octobre), l'anglais arrive bien derrière les mathématiques et l'EPS qui sont les domaines les plus plébiscités par les élèves (une limitation de 4 choix avait été imposée).

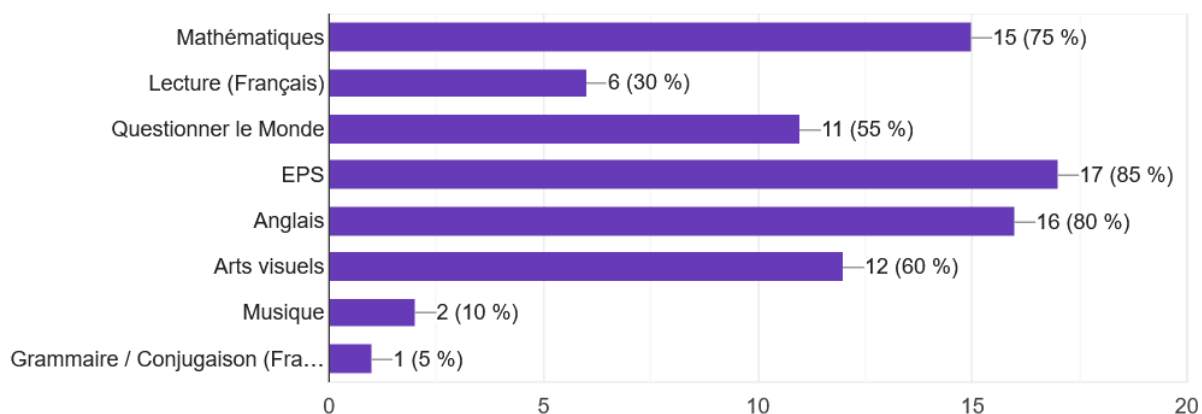
« *Quelles matières préfères-tu ?* » (4 choix maximum)



Graphique n°4 : les matières préférées des élèves en début d'année.

<sup>15</sup> Un ordinateur a été placé au fond de la classe, après explication des questions, les élèves ont répondu par binôme au cours de deux journées (les élèves ayant le plus de facilité en lecture avec ceux ayant le plus de difficulté).

Le même sondage a été passé au début du 3<sup>ème</sup> trimestre :



*Graphique n°5 : les matières préférées des élèves au mois d'avril.*

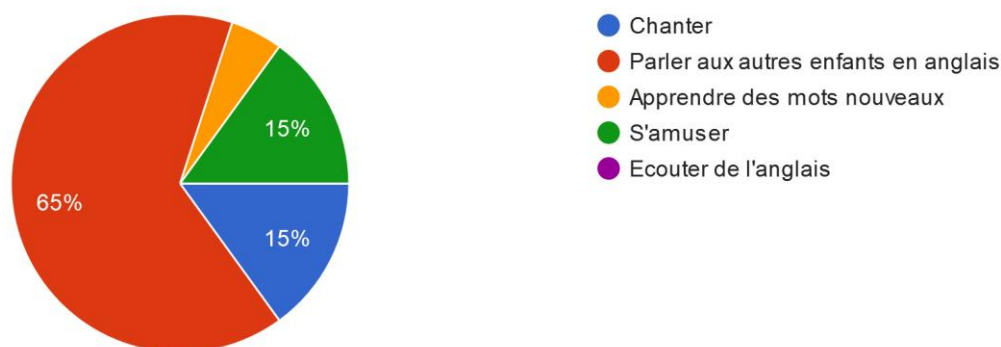
Plusieurs éléments découlent de ces résultats :

- L'anglais est plus plébiscité qu'en début d'année, ce domaine revient dans 80% des réponses ce qui peut être un signe d'appétence (contre 50% en début d'année).
- Cette augmentation ne s'est pas faite au dépend des autres domaines déjà plébiscités en début d'année qui sont les Mathématiques et l'EPS.

Plus précisément, a été évalué ce que chaque élève aimait faire lors des cours d'anglais.

Qu'aimes tu faire en anglais? (1 seul choix)

20 &nbsp;réponses



*Graphique n°6 : les appétences des élèves en cours d'anglais.*

De ce premier sondage, plusieurs éléments ressortent :

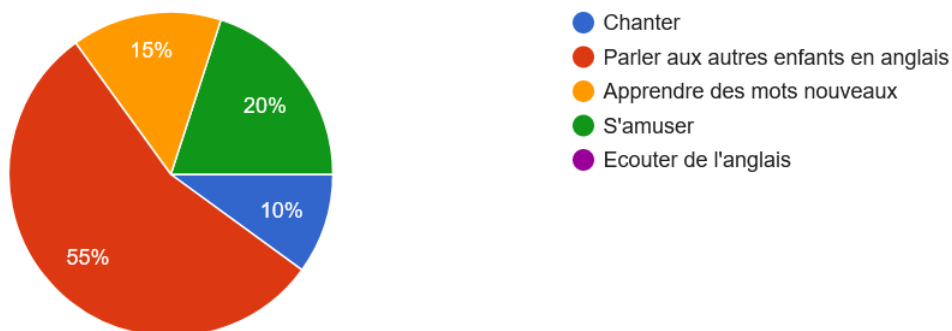
- C'est tout d'abord l'aspect communicationnel qui semble se dégager. En effet le fait de parler aux autres enfants arrive en tête des réponses. C'est aussi ce qui ressortait de manière informelle dans les interactions avec les élèves qui étaient demandeurs de ces moments d'interaction que ce soit en direct (visioconférence) ou indirectement sur la plateforme de partage d'eTwinning.
- A l'inverse, l'écoute n'est pas du tout identifiée par les élèves ce qui semble aller dans le sens d'une démarche active afin de susciter leur intérêt. Elle reste cependant essentielle dans l'apprentissage de la langue, que ce soit pour la phonologie ou l'acquisition de compétences implicites du langage.



## Sondage 3<sup>ème</sup> semestre :

Qu'aimes tu faire en anglais? (1 seul choix)

20 réponses



*Graphique n°7 : ce que les élèves aiment faire en cours d'anglais.*

Il est noté une baisse du pourcentage d'élèves pour qui le fait de parler avec les autres enfants est la réponse première, cet item restant pour autant majoritaire. Ce résultat peut mettre en lumière une certaine lassitude dans la mise en place de ce projet mais aussi le fait que cet échange soit moins « nouveau » et donc marquant. Cependant, il est aussi possible d'analyser ce résultat comme étant la conséquence d'une hausse des autres réponses : « S'amuser » et « apprendre des mots nouveaux », ce dernier étant passé à 15% des réponses. Cette dernière réponse semble dénoter une hausse de la curiosité de certains élèves pour la langue qui pousse les élèves à vouloir aller au-delà de ce qui leur est présenté : acquérir un nouveau vocabulaire afin d'étendre leurs possibilités d'échange dans la langue cible.

### 6) La motivation : un critère à relativiser

Ce critère préalablement exposé montre-t-il une motivation des élèves pour les projets ? Motivation qui serait vectrice d'apprentissages ?

Certains éléments d'analyse l'ont laissé entendre, il a parfois été difficile, sur la longueur de maintenir le degré de motivation et d'investissement. Le fait d'avoir modifié les modalités de travail et les tâches finales a pu relancer l'intérêt de la grande majorité des élèves. Cependant, comment évaluer cette notion de motivation et ses impacts? La motivation est un « *ensemble de mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, son orientation, son intensité et sa persistance* » (Lieury, Fenouillet, 1996 cités par Leloup, 2000). Elle est plutôt définie par un acte extérieur et est donc à différencier de la mobilisation, action interne et plus durable. Le concept de mobilisation, ou de motivation interne, semble donc plus fécond. D'autre part, selon Stéphanie Leloup (2000), la motivation est difficile à évaluer et ne peut se faire que de manière indirecte : participation en classe, intérêt montré par l'élève. En outre, elle ne semble pas être un critère si intéressant que cela, un élève qui n'a par exemple pas assez confiance pour prendre la parole ou qui a la sensation de ne pas être légitime, ne participera que très peu en classe alors même qu'il est intéressé par le cours. Plus encore, la motivation est un phénomène qui n'est pas linéaire et entretient avec la performance, la réussite scolaire une relation complexe. Au niveau de la « performance » des élèves aux évaluations d'anglais, Lieury et Fenouillet (1996) montrent qu'elle n'est pas forcément signe de motivation de la part des élèves, mettant en avant le « paradoxe de la motivation » : l'ennui, une faible motivation, peut être associé à une bonne performance lors des tests, et inversement.

## Conclusion

A l'aune des différents éléments mis en avant, l'apprentissage par tâche semble effectivement être l'une des sources d'acquisition d'une langue étrangère. La communication avec les élèves des pays étrangers a permis de mettre en contexte le contenu appris et par cette activité construire le savoir. Lors des évaluations sommatives et formatives, le vocabulaire cible est connu de la grande majorité et est réinvesti lors des mises en scènes. Les questions simples réutilisant ces structures grammaticales et ce vocabulaire étant revues chaque matin de la semaine, dans une perspective spiralaire, la mémorisation est alors confortée par la répétition.

Cependant, pour la compétence « S'exprimer oralement en continu », nos conclusions seront plus nuancées. Si les élèves parviennent à reproduire un modèle oral dans un même contexte, lorsque nous le transposons à un autre contexte, dans une temporalité différente, l'exercice devient difficile. Les syntaxes des questions simples vues lors de séances précédentes, si elles ne sont pas rappelées en amont, sont difficilement mémorisées par une partie de la classe. Cela peut s'expliquer pour plusieurs raisons :

- Le calendrier des tâches se succédant, il a été difficile de réellement revenir sur les notions et structures grammaticales acquises. D'autre part, ces tâches étaient le plus souvent segmentées, le rituel du Petit Anglais ne suffisait pas à rebrasser tous les apprentissages. Il s'agit alors pour la mise en place de futurs projets de donner plus de lien entre les différents apprentissages et différentes tâches afin de ne pas aboutir à une succession de notions déconnectées.
- Nous l'avons vu, seulement 43 heures effectives sont attribuées par an aux langues vivantes étrangères en élémentaire, ce qui a pu limiter les temps de rebrassage des notions vues mais aussi de mise en situation. D'autre part, l'acquisition des compétences implicites est favorisée par ce qui est communément appelé un « bain de langue », ici impossible en classe lorsque les domaines restent segmentés. La présence de l'anglais dans d'autres

domaines pourra donc pallier cette limite et cette frontière et faciliter l'acquisition des compétences implicites.

- Les modalités de travail mises en place par l'enseignant semblent ici centrales: elles étaient le plus souvent en groupe-classe. Cette modalité a donc considérablement réduit le temps de parole de chacun et /ou le temps de mise en situation pour chacun. Une réflexion sur la mise en place de cette pratique par la création d'ateliers tournants hebdomadaires pourra augmenter les temps de pratique réelle des élèves.

Nous nous demandions par ailleurs si la pédagogie par projet stimule l'appétence et la motivation des élèves dans ce domaine, d'après les résultats de la partie précédente, il semble que la réponse soit positive. D'un point de vue plus subjectif, les élèves ont été durant l'année très demandeurs et actifs lors des séances d'anglais. Il convient cependant de relativiser ces résultats, nous l'avons vu, par le manque de robustesse que présente la notion de motivation, en termes de causalité pour les apprentissages. D'autre part, afin de maintenir l'intérêt des élèves tout au long de l'année, il s'agit de renouveler les types et les modalités de tâches au risque que le projet ne s'essouffle.

Au-delà de cela, les élèves ont acquis des compétences transférables : compétences communicationnelles, organisationnelles, sociales et civiques lors des visioconférences ou des travaux de groupe où la coopération est souvent centrale pour la réalisation de la tâche finale.

Au total, la mise en place d'une pédagogie par projet a renouvelé les visions préalables, très frontales, que je tenais de l'enseignement. Ce premier essai me pousse à aller plus loin dans cette démarche, donnant de plus en plus de place à l'élève dans la construction du savoir. Il s'agira aussi de transposer cette démarche à d'autres domaines.

## Bibliographie :

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 144, no. 4, 2, pp. 407-425.

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23–34 : <https://doi.org/10.7202/1038137ar>.

Cnesco. (2019). *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse. Récupéré le 20 novembre 2020 sur le site du cnesco : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>.

Crindal A., Guillaume M., Hartoin A. Jouin B. (2004). Quel processus de structuration des connaissances au cours du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel en lycée professionnel ?, *Aster*, n° 39, p. 123-152.

Germain, C. et Netten J. (2010). La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *lingvarvm arena-* vol. 1 , n.º 1, pp.9 – 24

Hagège C. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

Hannachi R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré*. Linguistique, Université Nancy 2.

Herry-Benit, N. (2008). Apprendre à parler l'anglais à l'école primaire : récit d'une expérience. Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), *Laboratoire Parole et Langage*, pp.75-91.

Krajcik Joseph, Mc Neill Katherine L. & Reiser Brian J. (2008). Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy, *Science Education*, vol. 92, n° 1, p. 1-32.

Leloup, S. (2000). La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ?. *Formation emploi*, n°72, pp 35-47.

MEN (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. Récupéré le 18 novembre 2020 sur le site du ministère : <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>.

MEN (2015). *Programmes d'enseignement de l'école primaire : arrêté du 9-11-2015*. Bulletin officiel, 26 novembre 2015, n° 11.

Reverdy, C. (2013), *Des projets pour mieux apprendre ?*. Dossier de veille de l'IFÉ, <http://ife.enslyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

Rubio, F. D. (2004). La ansiedad en el aprendizaje de idiomas. Huelva, *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva*.

Underhill, A. (1999). Facilitation in language teaching, dans Arnold, J. (ed), *Affect in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.

VanPatten, B. (2003). From input to Output. *A teacher's guide to Second Language Acquisition*, Boston, McGraw-Hill, 2003.

Annexe 2 : évaluation portant sur la connaissance des couleurs et des parties du visage.

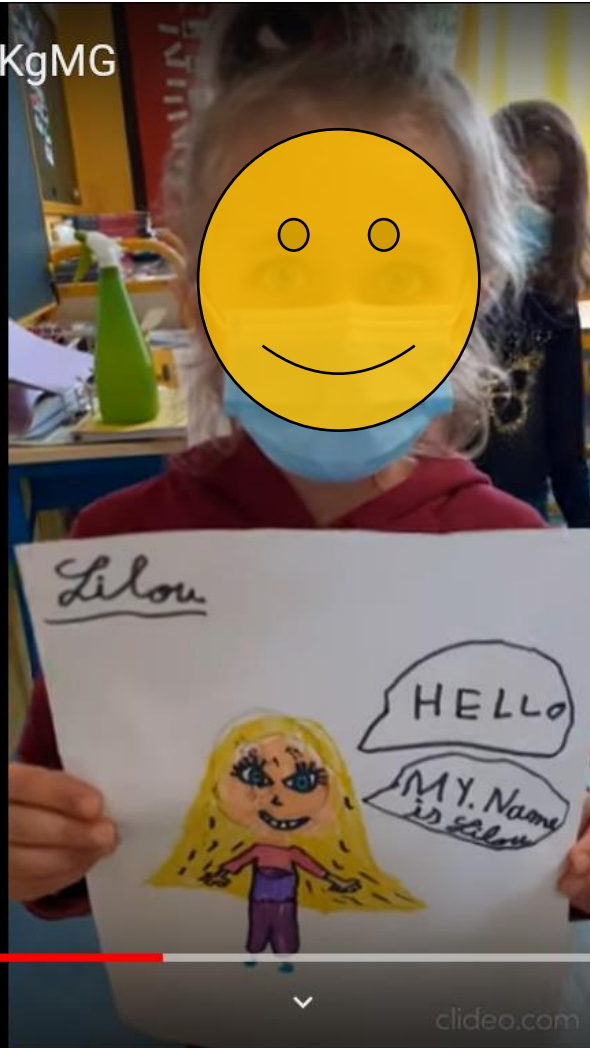


Annexe 3 : captures d'écran de la vidéo « This is me ».





20201109 135211 1bTX3M54 KgMG



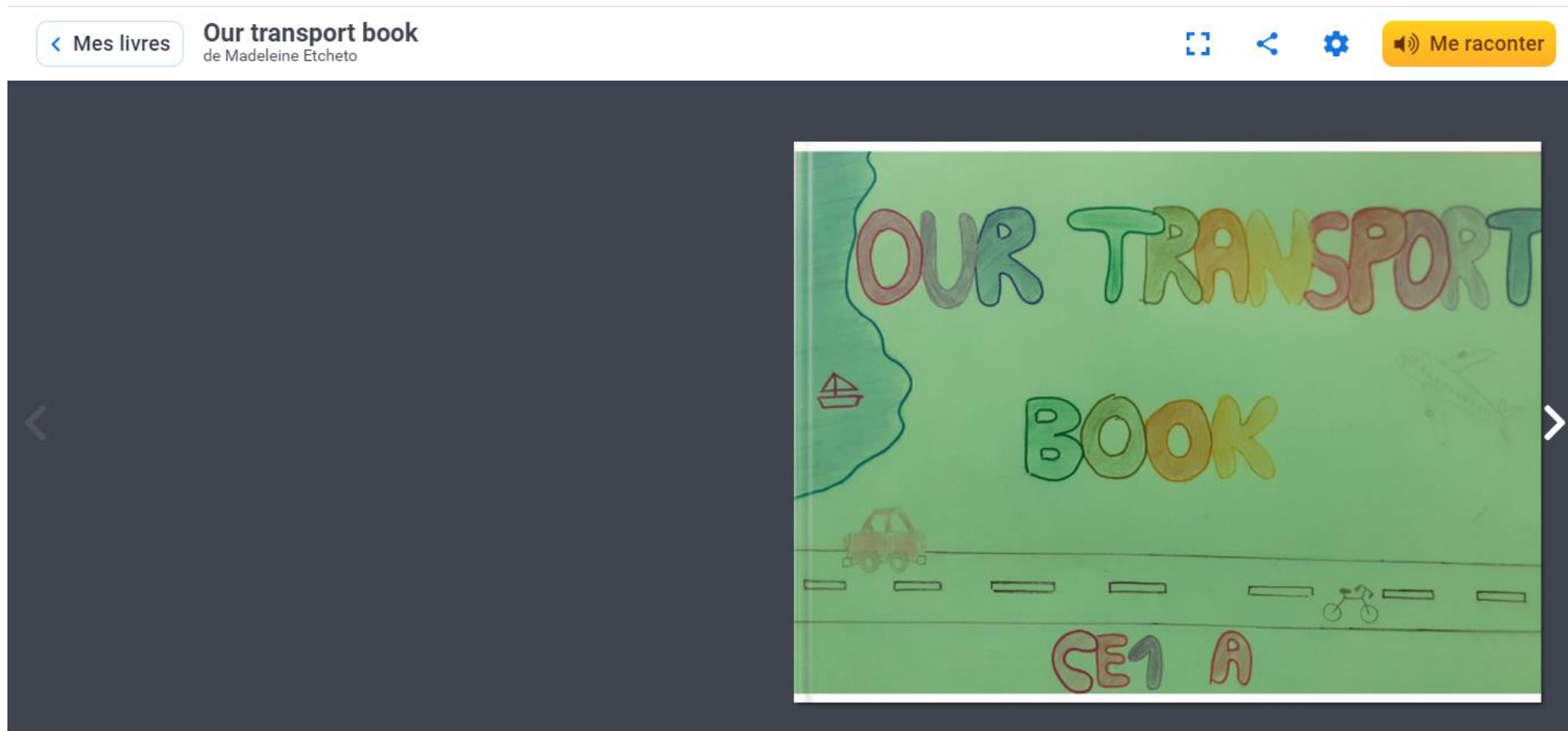
0:47 / 1:51



clideo.com



Annexe 4 : captures d'écran du e-book « Means of transport».



How do you go to school?

*Little Travellers*



I DON'T GO BY TRAIN



I GO BY CAR



Annexe 5: un exemple de fiche séquence pour la période 2

SEQUENCE 2: Let's learn about transportation !





Niveau: Ce1 / cycle 2

<p><i>Formulation(s) travaillée(s) :</i> « I go to school by... ” “and you?”</p>	<p><b>Connaissance(s) : lexique : car, bike, train, airplane, boat, bus, scooter, lorry</b></p> <p>Grammaire : How do you go to school ? I go to school by...</p> <p>Phonologie : r”, “h” of how</p> <p>Culture : Découvrir la manière dont les enfants des pays européens vont à l'école.</p>	<p><i>Évaluation prévue: Bingo des moyens de transport, tâche finale (I go by... )</i></p>
--	--	--

	AL	Séance 1	AL	Séance 2	AL	Séance 3
Objectifs						
Connaissances		Car, boat, train, bike, train, airplane		Car, boat, train, bike, train, airplane		Car, boat, train, bike, train, airplane
Matériel		<a href="#">Chant : Driving in my car</a> <a href="#">Flashcards</a>		Chant : Driving in my car Flashcards		Chant : Driving in my car
Rituels/rebrassage	CO	5'Présentation du projet et de la final task : nous allons présenter à nos correspondants la	SO C	10' suite apprentissage de la chanson	SO C	5' chant

		<p>manière dont nous allons en classe.</p> <p>5' Ecoute de la chanson « driving in my car »</p> <p>10' : apprentissage des paroles (structure répétitive)</p>				
Présentation nouvelle notion						
Appropriation phonologique / mémorisation	SO C  PC	<p>Flashcards des différents mots :</p> <p>L'enseignant montre les cartes et dit « it is a boat », les élèves répètent.</p> <p>Magic eyes : les élèves donnent le nom des cartes au tableau</p>	SO C	10' Jeu de Kim : What is missing?	SO C	10' Jeu de Kim : Point to.....
Vérification des acquis / pratique guidée						10' Evaluation formative : chaque élève dispose des étiquettes des moyens de transport. « can you show me.... A boat ! ». Enseignant note dans le tableau de suivi les éventuelles erreurs

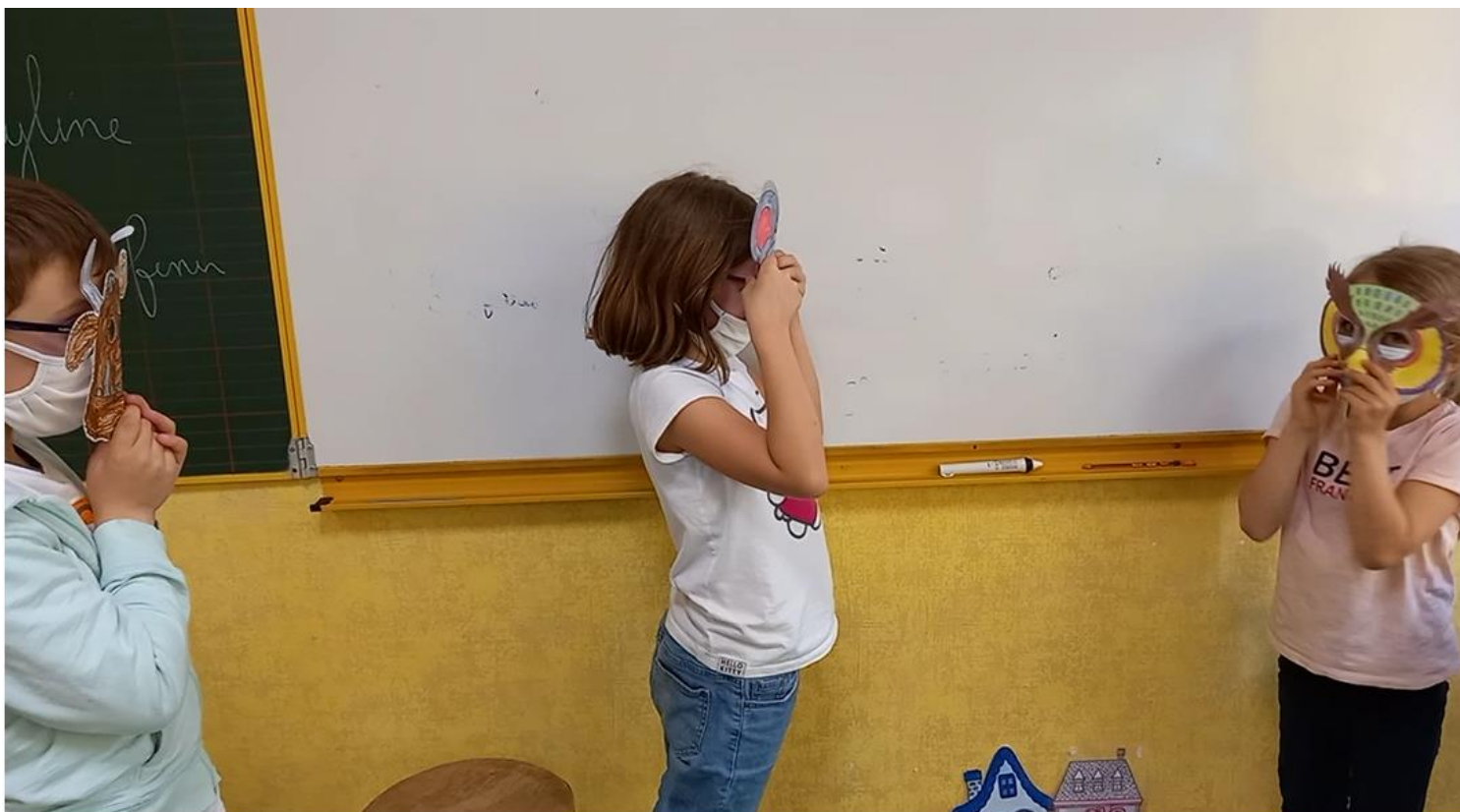
	AL	Séance 4	AL	Séance 5 (courte : 20 minutes)	AL	Séance 6
Objectifs		Apprendre un poème sur le thème de la séquence		Apprendre un poème sur le thème de la séquence		Réinvestir le vocabulaire et la structure grammaticale acquise
Connaissances		Structure grammaticale : « How do you go...? » “I go by...”		Structure grammaticale : « How do you go...? » “I go by...”		“I go by car...” “I don’t go by helicopter”
Matériel		Poème de Richard Scarry		Poème de Richard Scarry		Feuille A4 épaisse
Rituels/rebrassage	SOC	Chanson	SOC	Réciter poème	SOC	Chanson « Driving in my car”
Présentation nouvelle notion	SOC	15’ Lecture du poème de Richard Scarry (modifié : I go by.... » et apprentissage : associer les flashcards aux vers.	PC	Répétition individuelle Puis par binôme	Lire	Réalisation d’une page du livre par élève : choix I go / I don’t o (division de la classe en deux)

		<p>Présentation forme grammaticale How do you go to school ? I go by...</p> <p>We go by car. </p> <p>We go by plane. </p> <p>We go by boat. </p> <p>We go by train. </p>				
Appropriation phonologique / mémorisation		<p>10' L'enseignant demande successivement aux élèves comment vont-ils en cours ?</p> <p>+kid's scooter, walking, bus</p> <p>Ajout de 3 vers</p> <p>I go on foot</p> <p>I go by bus</p> <p>I go by kid's scooter</p>	PC	<p>Réalisation de saynètes en binôme :</p> <p>Les élèves tirent une flashcards et demandent à leur camarade ? Do you go by...?</p> <p>How do ou go to school ?*I go by....</p> <p>Do you go to school by.... Airplane ? "no I don't"</p> <p>Do you go by boat ?</p>	PC	Suite et fin des saynètes

				<p>No I don't.</p> <p>Do you go walking ?</p> <p>Do you go to school by train ?</p> <p>"no"</p>	
Trace écrite et/ou craft				<p>Trame écrite au tableau</p> <p>« I go to school by...»</p> <p>"I don't go to school by ...."</p> <p>Réalisation des deux pages du livre</p>	Réalisation du livre



Annexe 6 : photographie de la saynète de rencontre entre « owl », « mouse » et « Gruffalo » jouée par trois élèves.



Annexe 7 : photographie des *bookmarks* réalisés en arts visuels .



Annexe 8: photographies des « First English book »

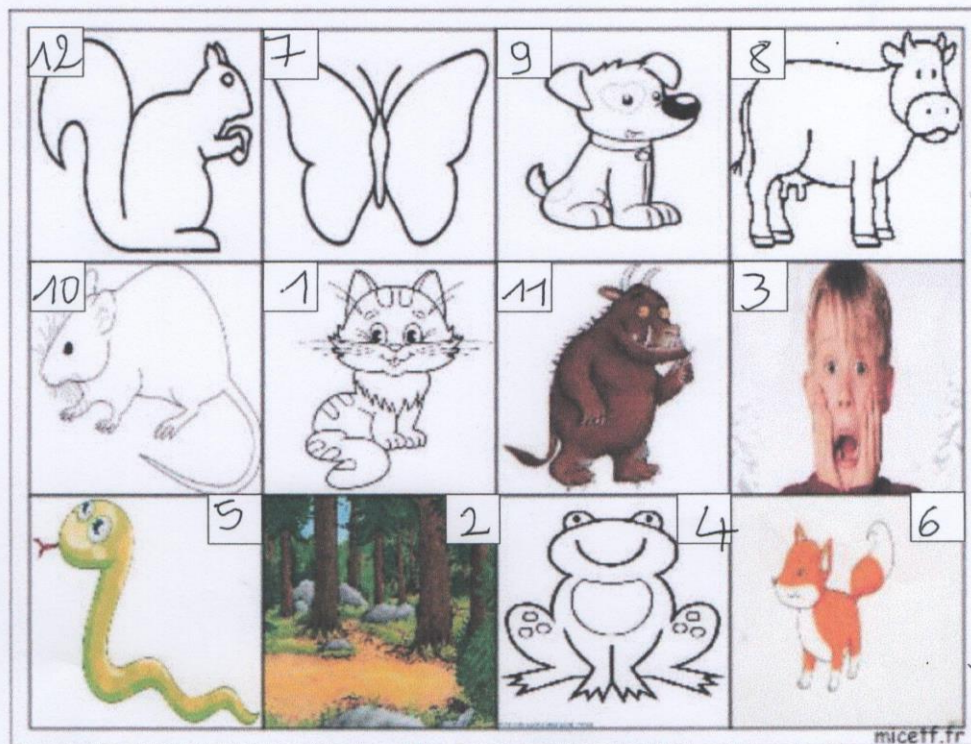




Annexe 9 : Le Bingo du vocabulaire du livre « The Gruffalo »

Prénom : ...*Mayline*

*Excellent job Mayline! Keep going :)*



Annexe 10 : exemple d'autoévaluation de la compétence d'expression orale (en bleu ce que pense l'élève, en rouge l'évaluation de l'enseignante).

Prénom : Sam

**FICHE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION DE L'ORAL : The Gruffalo**

<b>Activité orale pendant la séance</b>		
-Je prends la parole plus souvent en français.	X	X
-Je prends la parole plus souvent en anglais.		
-Je n'interviens jamais		
<b>Activité orale pendant la séance</b>		
-J'écoute les autres		X
-Je n'écoute pas les autres		
-Je prends la parole - souvent	X	X
-Quelquefois		
-Rarement		
-Jamais		
-Je m'auto corrige		
-Je ne suis pas capable de m'auto corriger	X	X
-Je réagis à ce que les autres disent	X	X
-Je ne réagis pas		
-Je corrige les autres	X	X
-Je ne corrige pas les autres		
-J'utilise des phrases simples		
-J'utilise des morceaux de phrases		X
-J'utilise des mots isolés	X	
-Je prononce correctement		
-J'ai des difficultés de prononciation ,d'accentuation et d'intonation mais ma langue est compréhensible	X	X
-Ma langue n'est pas compréhensible		
Acquis (A) / En cours d'acquisition / Non acquis	EAA	(A)

## **Résumé**

Mots-clés : langues vivantes étrangères, élémentaire, didactique, pédagogie, projet.

Cet écrit réflexif propose une analyse de la mise en place d'une démarche actionnelle et plus précisément d'une pédagogie de projet en langues vivantes étrangères, ici l'anglais. Dans ce cadre, des élèves de CE1 ont été amenés à échanger avec des élèves de classes étrangères à travers la plateforme eTwinning. Les observations montrent que dans cette visée communicante, ce travail a permis l'acquisition de compétences langagières, de l'acquisition du lexique aux compétences liées à la compréhension orale et l'expression orale en continu.

## **Abstract**

Key words : teaching, pedagogy, modern foreign language, action, project

This reflexive writing offers an analysis about the application of an action-oriented approach, more precisely a project-based learning in English classes. Within this framework, students from 2<sup>nd</sup> grade exchanged with other foreign students aged from 6 to 11, through the eTwinning platform. Observations show that in a communicative goal, this work has led to skills development in language proficiency. It concerned more notably the acquiring of vocabulary, oral comprehension and oral expression skills.