



HAL
open science

Le projet de correspondance comme facteur de motivation pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire

Élisa Le Bihan

► **To cite this version:**

Élisa Le Bihan. Le projet de correspondance comme facteur de motivation pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Education. 2022. dumas-03657984

HAL Id: dumas-03657984

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03657984>

Submitted on 3 May 2022

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.

Atelier de recherche

***Le projet de correspondance comme facteur de motivation pour
l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire.***

En vue de l'obtention de la deuxième année du master
“Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation”
Mention premier degré.

Université de Caen Normandie
INSPE Saint-Lô

Année universitaire 2021-2022

Directrice de l'ERVIP : S. CLOUET

Sommaire

| | |
|---|------|
| Remerciements | P.4 |
| Introduction | P.5 |
| I. Cadre théorique | P.7 |
| 1. L'apprentissage de l'anglais dans le cadre de l'approche actionnelle | P.7 |
| <i>1.1. Ce que préconisent les programmes</i> | P.8 |
| <i>1.2. Enjeux et perspectives liés à cet apprentissage</i> | P.9 |
| <i>1.3. Pratiquer l'anglais, le profit au-delà du cadre scolaire</i> | P.10 |
| 2. La motivation comme condition à l'apprentissage d'une langue vivante | P.11 |
| <i>2.1. La théorie de la motivation en contexte scolaire</i> | P.11 |
| <i>2.2. La motivation, une condition nécessaire</i> | P.15 |
| <i>2.3 La place de la motivation en classe de langue</i> | P.16 |
| 3. Un projet de correspondance scolaire comme projet pédagogique | P.17 |
| <i>3.1. La corrélation entre la pédagogie par projet et la motivation des élèves</i> | P.18 |
| <i>3.2. La correspondance scolaire, un projet pour concrétiser les apprentissages</i> | P.20 |
| <i>3.3. Le numérique au service de la correspondance scolaire</i> | P.22 |
| II. Recueil et analyse des données | P.24 |
| 1. Matériels et procédures | P.24 |
| 2. Participants | P.26 |
| 3. Contexte empirique | P.28 |
| III. Analyse des données recueillies | P.30 |
| 1. Comment se manifeste la motivation scolaire chez un élève ? | P.30 |
| <i>1.1. L'engagement cognitif</i> | P.30 |
| <i>1.2. La persévérance</i> | P.32 |
| <i>1.3. L'apprentissage</i> | P.33 |

| | |
|---|--|
| 2. Les dispositifs motivationnels dans le cadre d'un projet de correspondance P.34 (D'après la théorie de Connell et Wellborn) | |
| 2.1 . <i>Le besoin d'autonomie</i> P.34 | |
| 2.2 . <i>Le besoin de soutien</i> P.36 | |
| 2.3 . <i>Le besoin de se sentir compétent</i> P.39 | |
| 3. Développement des compétences langagières orales..... P.38 | |
| 3.1 . <i>Activités langagières des élèves en lien avec les instructions officielles</i> P.38 | |
| 3.2 . <i>Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant</i> P.40 | |
| 3.3 . <i>Des apprentissages réguliers et progressifs</i> P.42 | |
| 4. Difficultés et obstacles..... P.44 | |
| Conclusion P.46 | |
| Bibliographie P.48 | |
| Sitographie..... P.50 | |
| Annexes P.51 | |
| Résumé/Abstract P.102 | |

Remerciements

L'élaboration de ce travail a été possible grâce au soutien et à la participation de plusieurs personnes que je désire remercier ici :

Merci à ma directrice de mémoire, Mme Sonia CLOUET, pour ses conseils et son soutien tout au long de la rédaction de ce travail.

Je souhaite adresser ma gratitude à Mme JACQ, enseignante en classe de CM1/CM2, qui m'a accueillie le temps d'un semestre et m'a permis de mettre en place mon projet de correspondance.

Enfin, je remercie ma famille pour l'aide apportée pendant la correction et la relecture de ce mémoire.

Introduction

Mes premières expériences en tant que stagiaire dans l'enseignement m'ont amenée à questionner ma place et mon rôle avec les élèves. Avant de débiter dans le métier, je n'avais pas anticipé toutes les difficultés auxquelles je serais confrontée, ni même les responsabilités qui allaient m'être confiées. L'une des missions premières d'un enseignant est de développer l'autonomie des élèves pour les aider à devenir des citoyens responsables, capables d'appréhender le monde avec un regard critique éclairé et avisé. Je me suis vite rendu compte que pour atteindre cet objectif, il fallait faire des choix pédagogiques pertinents, trouver un équilibre dans la façon de concevoir les apprentissages entre apports de l'enseignant et activités des élèves.

En classe de langue, il est en effet primordial que les élèves puissent s'exprimer et communiquer les uns avec les autres comme le rappelle le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL¹) : les élèves sont considérés comme des « acteurs sociaux » qui doivent développer « un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement » (2005, p. 15). L'enseignant doit leur laisser suffisamment de place pour permettre les interactions, tout en veillant à inscrire ces échanges dans un cadre bien déterminé pour optimiser les apprentissages. Il est donc nécessaire d'accorder une place centrale à la parole de l'élève. Pourtant, communiquer en anglais peut paraître dénué de sens pour un élève d'école primaire, lequel est, à ce moment, engagé dans un processus d'apprentissage de sa langue maternelle. Rendre l'élève acteur de son apprentissage, l'ouvrir sur le monde et sur autrui, proposer des situations authentiques et adaptées à son âge, susciter l'envie par la pédagogie de projet, tels sont les enjeux de l'enseignement des langues à l'école, dont le principal vecteur est la communication. En ce qui concerne le choix de sujet, j'ai voulu travailler sur l'apprentissage de l'anglais surtout par rapport à mes souvenirs d'école. Les élèves pratiquent l'anglais durant toute leur scolarité et pourtant, arrivés en classe de terminale, ils montrent encore énormément de lacunes. D'ailleurs, les études de l'EF EPI² montrent que la France se situe au 24^e rang sur les 35 pays européens pour leurs compétences en anglais. Ces lacunes s'expliquent surtout par le fait qu'il n'y ait pas de situation de pratique concrète de la langue. Après avoir pu observer quelques séances d'anglais en classe de primaire, j'ai pu constater qu'il n'existait pas de réels enjeux. Les situations de communication sont furtives et manquent d'authenticité pour l'élève qui enrichit son lexique en anglais sans pouvoir le réinvestir en situation de communication

¹ <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-ccerl>

² <https://www.ef.fr/eipi/regions/europe/france/>

concrète. C'est donc pour ces différentes raisons que je voulais travailler sur les alternatives possibles des situations d'apprentissage et les effets engendrés sur le niveau de langue des élèves et leur implication. J'aimerais analyser l'idée selon laquelle la pédagogie par projet et plus particulièrement le projet de correspondance pourrait pallier les difficultés des élèves à développer des compétences en langue vivante. Enfin, mes motivations s'inscrivent aussi sur le plan personnel, faire des recherches sur ce sujet va permettre d'enrichir ma future pratique en tant qu'enseignante, en analysant des séquences d'apprentissages, les différentes approches possibles et leurs conséquences.

Si les recherches réalisées en ERCAPP étaient plutôt vastes, il s'agit dans un second temps d'affiner mon champ de recherche. Ayant été affiliée en stage en classe de CM1/ CM2 donc en cycle 3, j'ai voulu axer mes recherches vers la correspondance écrite, comme facteur de motivation et permettant aux élèves de développer des compétences langagières écrites, étant donné que dans l'enseignement de l'anglais la priorité est donnée à l'oral. Cependant, mon projet de recherche s'est vite heurté aux difficultés des élèves en langue. Les élèves ayant eu un parcours linguistique pauvre et irrégulier durant leur scolarité, leur niveau de langue ne me permettait pas de faire de la correspondance écrite sachant que l'oral n'était pas encore maîtrisé. J'ai donc adapté mon projet aux réalités du terrain en axant mes recherches sur les compétences langagières orales et non écrites. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi la correspondance vidéo qui permettait de ne pas être limité par la barrière de l'écrit.

Par manque de temps et de contacts, il a également fallu que je revoie mes ambitions à la baisse. Dans l'idéal, j'aurais aimé que les élèves entament une correspondance avec des élèves anglophones par souci d'authenticité, j'ai finalement trouvé une classe voisine de la Manche qui acceptait de faire ce projet de correspondance vidéo avec ma classe. Ces derniers événements m'ont permis de dégager une problématique plus adaptée au contexte dans lequel va se dérouler ma recherche cette année, c'est pourquoi ma question professionnelle est devenue : **étant donné que les élèves de cycle 3 doivent valider le niveau A1 à la fin de la primaire, mais qu'ils présentent des lacunes dues à leur parcours linguistique discontinu, alors comment le projet de correspondance par le biais des vidéos permettrait-il de motiver et de développer des compétences langagières orales en anglais chez ces élèves de cycle 3 ?** De cette question de recherche ont émergé plusieurs hypothèses qui sont les suivantes :

H1 : la pédagogie par projet suscite l'intérêt et la motivation des élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

H2 : le projet de correspondance vidéo assure un apprentissage régulier et progressif de l'anglais qui permet aux élèves de développer des compétences langagières.

Afin de répondre au mieux à ma question de recherche et aux hypothèses qui en découlent, j'ai pu m'appuyer sur diverses lectures à la fois didactiques et pédagogiques. J'ai également pu concevoir un projet de correspondance vidéo en anglais avec une classe de CM1/CM2, sur une durée de 3 mois.

Dans l'intention de vous faire part de ce que j'ai appris tout au long de cette recherche, je commencerai par présenter les enjeux et les préconisations des programmes concernant l'anglais en primaire. Puis j'expliquerai en quoi la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage d'une langue vivante. Dans un troisième temps, je parlerai de la correspondance scolaire comme s'inscrivant dans un projet pédagogique. Enfin, je présenterai et analyserai les données recueillies par la mise en place d'une séquence en cycle 3, avant de conclure sur l'analyse de ces observations et de la professionnalisation que m'a apportée ce projet de recherche.

I- Cadre théorique

1. Apprentissage de l'anglais dans le cadre de l'approche actionnelle

Communiquer au sein de la classe de langue est primordial. Pour appréhender la langue étrangère, les apprenants doivent autant que possible la manipuler à l'oral et échanger entre eux. Les interactions représentent un enjeu capital dans le processus d'apprentissage en ce sens qu'elles participent à fonder les connaissances et compétences dont les apprenants ont besoin pour parvenir à un usage de la langue satisfaisant. Or, c'est en respectant certaines conditions que l'enseignant réussira à proposer un guidage adapté à ses élèves et les rendra plus autonomes concernant leur implication et leurs apprentissages en lien avec leur parcours linguistique. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) constitue le texte de référence sur la conception de l'enseignement des langues en France aujourd'hui. Les auteurs indiquent se situer dans une « perspective actionnelle en considérant avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Dans le cadre de l'approche actionnelle, les élèves sont chargés de réaliser des tâches qui mènent à une production concrète la plus réaliste possible, pour laquelle la communication a du sens parce qu'elle est essentielle. Il ne s'agit pas seulement d'accumuler des connaissances, mais aussi, et surtout, d'apprendre à les mettre en œuvre ensemble dans un but précis, comme c'est le cas en dehors de l'école. Cette approche par l'action et le fait de considérer les élèves comme des acteurs sociaux

signifie que ces derniers vont devoir construire leur savoir. L'élève est donc amené à communiquer pour agir.

1.1. Ce que préconisent les programmes

Selon le site officiel du ministère de l'Éducation nationale EDUSCOL, il est mentionné, à propos des LVE : « L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde. Il favorise également l'employabilité des jeunes en France et à l'étranger. ». Les langues vivantes étrangères (LVE) sont enseignées du cycle 1 au cycle 3 dans le 1er degré, or, lorsque les élèves arrivent en CM2, les études (EF EPI) montrent que les élèves français ont d'importantes lacunes et ne savent pas toujours mobiliser ce qu'ils ont appris précédemment. C'est pourquoi l'enseignement dit « précoce » soit dès la maternelle des langues vivantes étrangères semble ne pas être suffisant pour pallier les difficultés d'apprentissage des langues en France. Dans la mesure où l'école reflète les transformations sociétales, les LVE sont intégrés dans les programmes scolaires depuis les années 90. En effet, la France participe de plus en plus à l'organisation européenne et aux multiples échanges extérieurs dus au phénomène de mondialisation. S'initier aux langues étrangères semble indispensable, notamment l'anglais, langue très utilisée dans la communication internationale. Si la langue peut être une barrière, elle est surtout un outil d'échange fondamental lorsqu'elle est maîtrisée.

En outre, comprendre et parler une langue autre que la sienne, c'est accepter de s'ouvrir à d'autres cultures et d'autres modes de pensées. Prendre conscience d'une diversité, prendre acte d'une différence et d'un autre que soit, en ce sens c'est grandir et devenir citoyen. C'est dans ces différentes perspectives qu'ont été développées les coopérations linguistiques et éducatives dans le cadre d'échanges ou de correspondances internationales. Elles se préparent tout au long des études, et ce, dès la primaire (Frigot, 2017, P.14, appuyé par les recherches de D. Gaonach). Un élève en fin de cycle 3 doit avoir atteint le Niveau A1 en langue soit le niveau introductif ou de découverte. C'est-à-dire que si l'on s'appuie sur les préconisations des instructions officielles de 2020, on attend d'un élève de fin de cycle 3 qu'il soit capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire) à l'oral (compréhension orale). L'élève doit également être capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples à l'écrit (compréhension écrite), mais aussi de copier un modèle écrit, de rédiger un court message et de renseigner un questionnaire simple dans le cadre de productions écrites. En ce qui concerne l'expression orale en interaction, l'élève doit se voir capable de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus

lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire. Enfin, l'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat (expression orale).

La pratique orale est donc indispensable en classe de langue, c'est pourquoi le CECRL a mis en avant la nécessité de communiquer en langue vivante pour réaliser des actions avec les autres. La dimension sociale de l'apprentissage est devenue primordiale. Dans cette perspective, on retiendra que la communication s'effectue en contexte, avec une intention spécifique qui lui donne un sens (s'informer, communiquer une information, convaincre, distraire, etc.) et enfin qu'elle est multimodale (on parle de canal verbal, vocal ou gestuel). Par ailleurs, la communication s'appuie sur plusieurs composantes : la linguistique (le lexique, la grammaire, la phonologie, l'orthographe), la socio-linguistique (les codes sociaux de la communication) et enfin la pragmatique (les aspects fonctionnels, interactionnels et discursifs). L'apprentissage d'une langue passe donc par une mise en action, pour réaliser un projet par exemple. Cette réalisation s'appuie alors sur la motivation, c'est-à-dire le fait d'avoir envie. La notion de plaisir est primordiale et celle-ci dépend du sentiment d'auto-efficacité. Selon le chercheur Albert Bandura, le fait de « se sentir capable de » est l'essence même de l'action et de la capacité à persévérer, mais nous développerons cette notion par la suite.

1.2. Les enjeux liés à cet apprentissage

Les recherches portent à croire que la communication est primordiale dans l'apprentissage d'une langue, pourtant elle reste parfois négligée au profit des disciplines jugées plus fondamentales comme l'enseignement du français et des mathématiques. Il serait donc intéressant de comprendre comment elle peut être envisagée au sein de la classe de langue et pourquoi elle joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'anglais. La communication est d'ailleurs intimement liée au concept de la correspondance, notamment dans l'échange et la relation à l'autre. Dans les années soixante-dix, au niveau politique, il se développe l'idée d'une identité européenne ; cependant, il faut attendre 1989 pour que l'apprentissage d'une langue en primaire s'amorce au niveau national. L'importance de l'oral en est la nouveauté essentielle, la langue devant être une langue de communication. L'enseignement doit donc être orienté sur cet aspect. Aujourd'hui, les instructions officielles préconisent des séances quotidiennes d'environ 20 minutes³. La périodicité de l'entraînement est un facteur important, car il est susceptible d'influer sur les apprentissages. C'est l'exposition et la pratique régulière de la langue qui permettent de fixer les apprentissages. Ainsi, plutôt qu'un long temps d'exposition une fois par

³(Guide LVE, <https://eduscol.education.fr/1285/un-plan-d-actions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etranangeres>)

semaine, il est préférable de privilégier des activités fréquentes et plus courtes. L'oral est aujourd'hui l'objectif prioritaire tout comme des situations d'apprentissage les plus authentiques possibles, les activités de communication doivent prédominer dans le parcours linguistique de l'élève. Toute situation doit avoir du sens pour l'élève, susciter sa participation et favoriser les interactions entre pairs. L'oral est présent à la fois dans la compréhension et dans l'expression de l'élève.⁴

Ainsi, l'apprentissage de l'anglais se décline en cinq compétences de base (cf. BO, p. 30) : la compréhension orale (écouter), l'expression orale (parler), l'expression orale en interaction, la compréhension écrite (lire) et enfin l'expression écrite (écrire). C'est parce que les compétences écrites n'interviennent dans l'apprentissage qu'une fois l'imprégnation de l'oral effectuée, que la pratique orale a une place prédominante dans les premières années d'apprentissage de la langue. Le développement du niveau de langue des élèves est en étroite corrélation avec les interactions socio-langagières. Elles jouent un rôle indéniable dans l'acquisition du langage dans la mesure où elles permettent d'accomplir différents types d'activités et de tâches et donnent ainsi lieu à un travail cognitif, c'est pourquoi selon les documents d'accompagnement Eduscol⁵, il est important de cultiver le désir de communiquer et d'échanger entre les élèves.

1.3. Pratiquer l'anglais, le profit au-delà du cadre scolaire.

La pratique de l'anglais en dehors de la classe est une initiative qui se doit d'être encouragée, cela concerne les élèves autant les enseignants qui évoquent presque systématiquement leur manque de formation en langue pour justifier l'implication minimale concernant cette discipline. Les jeunes enfants dépassent très vite les premières réticences face à une langue nouvelle et s'adaptent aisément, c'est pourquoi il est important de confronter l'enfant aux sonorités étrangères dès la petite enfance. Il existe divers moyens pour l'élève comme pour l'enseignant de se confronter à l'anglais en dehors des heures de classe. Par exemple, il est effectivement important de rappeler que les films peuvent être regardés en version originale. Le contact régulier avec les médias en langue étrangère est d'ailleurs l'un des privilèges des élèves dans les pays scandinaves et des Pays-Bas qui sont exposés, dès leurs jeunes années, à l'anglais.

Si cette spécificité n'est pas la seule pour expliquer leurs bons résultats en langue, elle y contribue largement. Cette pratique ne concerne pas seulement les élèves, mais aussi les professeurs. La langue vivante a de multiples occasions de prendre corps en prolongement des heures de cours : la Journée

⁴ Calvet, 2018, p. 19.

⁵ Langue vivante, Ancrer l'apprentissage dans la culture de l'aire linguistique concernée, mars 2016.

européenne des langues qui a lieu chaque année le 26 septembre, de même que la Semaine des langues vivantes, organisée chaque année au mois de mai sont deux événements auxquels les écoles peuvent participer. Enfin, le projet de correspondance et projets *eTwinning* offrent la possibilité aux enseignants et aux élèves d'entrer en contact avec des partenaires de plus de 40 pays pour mener des projets à distance. Les sorties et/ou voyages et échanges, en présentiel et à distance, avec des locuteurs de différentes langues étrangères, en particulier de la langue enseignée à l'école, sont à encourager et peuvent être également envisagés.⁶ Ce type de projet permet aux élèves de s'ouvrir sur le monde, à d'autres cultures, mais aussi de réaliser les profits de la maîtrise de l'anglais en dehors du cadre scolaire (mondialisation, voyage, communication, travail...)

2. La motivation comme condition à l'apprentissage d'une langue vivante

L'aspect motivationnel serait donc la seconde ligne directrice de cet écrit de recherche. Il me semble donc pertinent de faire un état des lieux des différentes théories établies par les chercheurs au cours des dernières années, afin de faciliter l'analyse des comportements des apprenants et de leur implication dans la tâche.

2.1. La théorie de la motivation

Fabien Fenouillet, chercheur en psychologie et spécialiste de la motivation, admet que les changements sociétaux expliquent le fait que cette société s'intéresse davantage à l'individu et à son comportement. Pour justifier le comportement d'une personne, la motivation est souvent évoquée comme étant la cause, c'est pourquoi les théories motivationnelles s'intéressent aux causes et aux conséquences de la motivation. De manière simplifiée, F. Fenouillet définit la motivation comme étant « le dynamisme du comportement », tandis que de manière plus complexe, J. Coquery et D. Mellier expliquent que : « La motivation est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation du comportement »⁷. La motivation est donc un processus plutôt qu'un résultat. En tant que processus il est difficile d'observer directement la motivation, mais il est tout de même possible de l'inférer à travers les comportements des individus. La motivation implique des buts, des objectifs qui fournissent l'origine et la direction à l'action, elle requiert une activité physique ou mentale. L'activité physique est illustrée par les efforts fournis par les individus, alors que l'activité mentale, c'est le fait de planifier des actions, réorganiser, prendre des décisions, résoudre des problèmes. Une activité motivée est un acte soutenu et investi ; la personne s'investit et soutient les moyens mis en place pour atteindre son objectif.

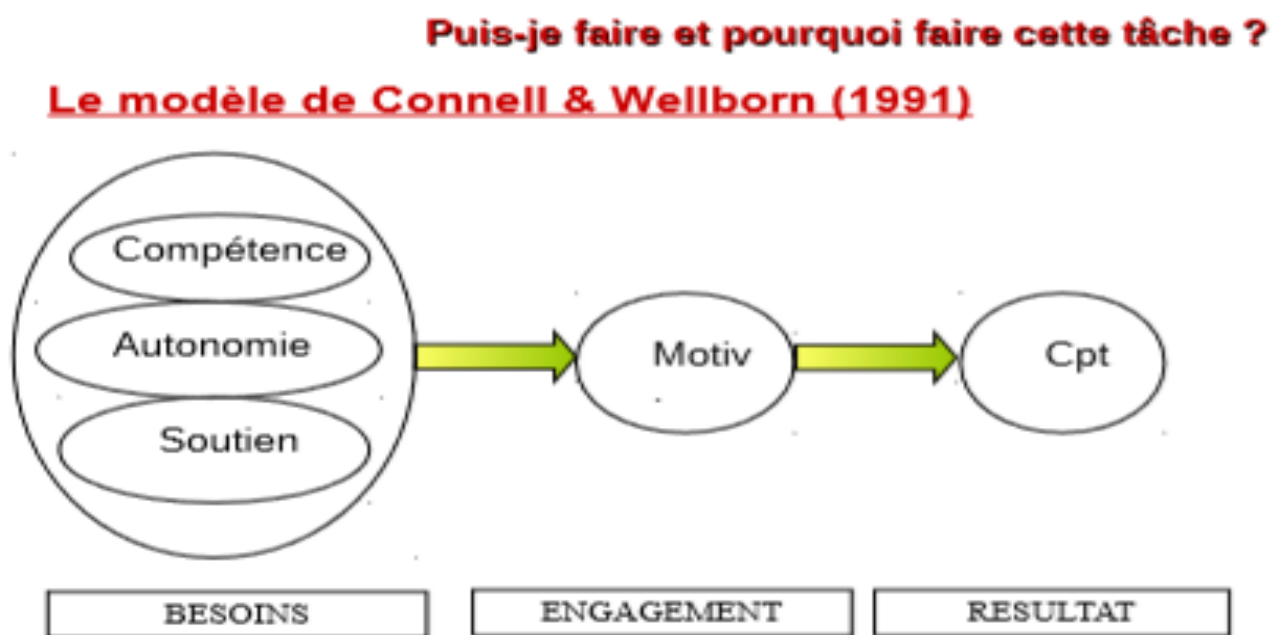
⁶ Guide pour l'enseignement des langues vivantes.

⁷ J. Coquery et D. Mellier (1997)

Pour A. Lieury et F. Fenouillet : « La motivation est un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance ». De la même manière, pour R. Vallerand : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »⁸.

Pour résumer, le déclenchement correspond à un changement d'état, l'individu se met en mouvement. La direction du comportement, c'est la motivation qui va canaliser notre énergie vers le but approprié. Pour ce qui est de la persistance du comportement, elle s'explique par la volonté que la personne a pour faire perdurer son action. Ainsi, notre énergie se canalise vers quelque chose ce qui va donner une certaine intensité aux comportements.

Il existe de nombreuses théories de la motivation, le modèle de Connell et Wellborn est l'un des plus reconnus⁹:



D'après le modèle de Connell et Wellborn, le comportement que nous adoptons est dû à notre motivation. Mais la motivation vient des besoins fondamentaux que nous avons tous et qui forment

⁸ Vallerand, R. J., & Thill, E. A., 1993, Introduction à la psychologie de la motivation, Vigot.

⁹ Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Self processes and development (p. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

l'estime de soi, soit le besoin de compétence (se sentir capable), le besoin d'autonomie (se sentir à l'initiative de ses actes), et enfin le besoin de soutien (besoin de se sentir encouragée).

- Le **besoin de compétence** c'est se sentir capable de faire, d'expérimenter. Mais se sentir incompetent dans un domaine n'est pas la même chose pour une personne ou une autre (par exemple cela importe peu à un cuisinier d'être incompetent en basket, mais veut être le meilleur et développer des compétences dans son domaine).
- Le **besoin de soutien**, c'est être connecté à un environnement social, se sentir soutenu par des gens qui nous importent, la famille, les amis, le corps enseignant. À l'école, un enfant qui ne se sent pas soutenu dans son travail aura des conséquences sur sa motivation scolaire et son implication.
- Le **besoin d'autonomie** est inclus dans la théorie de Connell et Wellborn, mais plus encore, il est inclus dans la théorie de l'autodétermination. Donc le besoin d'autonomie est à lui seul, une théorie. Les chercheurs étudient ce besoin et développent toute une théorie autour de ce besoin. Être autonome, c'est se sentir à l'initiative de ses actes. Moins je suis autonome, plus je suis contraint, plus je me rapproche de la résignation apprise.

Pour comprendre cette théorie, il s'agit d'explorer les différents types de motivation, la motivation intrinsèque, extrinsèque et enfin l'amotivation.

- La **motivation intrinsèque** : Ce qu'on fait par plaisir, c'est la curiosité innée chez l'individu. « La motivation intrinsèque comme la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même ; elle correspond à l'intérêt, la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation » (Lieury & Fenouillet, 1997, p. 139) ou on est motivé intrinsèquement quand « on se livre à une activité pour le plaisir ou par la satisfaction qu'on en retire » (Vallerand & Thill, 1993, p. 536)¹⁰.
- La **motivation extrinsèque** : C'est celle qui motive l'individu à obtenir quelque chose d'extérieur (des notes, de l'argent, un prix) ou au contraire l'éviter (réprimandes...). Elle « regroupe un large éventail de motivations contrôlées par les renforcements, les notes, les prix, l'argent. » (Lieury & Fenouillet, 1997, p.139). On agit cette fois-ci pour des raisons extérieures ou « instrumentales ». En contexte scolaire, l'enfant est motivé pour « obtenir une bonne note, pour gagner l'estime du professeur, pour éviter les punitions c'est-à-dire pour répondre aux demandes externes du système scolaire » (Harter, 1998, p. 13)¹¹

¹⁰ Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. (p. 536), Laval : Editions études vivantes.

¹¹ Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology: Volume 3, Social, emotional and personality development (pp. 553- 618). New York : John Wiley & Sons.

- **L'amotivation** : Elle correspond à l'absence de toute forme de motivation, l'individu ne perçoit pas le lien entre ce qu'il fait et les résultats qu'il obtient. Certains chercheurs envisagent même comme de la résignation apprise (*learned helplessness*).

La motivation peut aussi être socialement influencée par des buts, « L'effet de la présence des autres et de leurs agissements sur nos attitudes et nos comportements (...). Le fait de vivre en société, de se trouver dans un milieu culturel donné, d'être en présence d'une ou de plusieurs autres personnes peut amener l'individu à agir différemment. C'est ce que l'on entend par motivation sociale » (A, Coulon, 1993)¹². Le but est le point final que l'on cherche à atteindre. Il guide notre action, oriente nos choix, c'est un composant du processus motivationnel. Il existe différents types de buts : les buts académiques (ou de performance) et les buts de maîtrise.

- Les **buts académiques** : Ils sont orientés vers la performance gratifiante. La motivation est alors extrinsèque, l'individu veut se comparer aux performances des autres, l'égo est impliqué. En contexte scolaire, cela reviendrait à être impliqué dans la tâche pour être meilleur que les autres, pour avoir de bonnes notes ou pour éviter des punitions.

- Les **buts de maîtrise** : l'essentiel est de progresser et de maîtriser la tâche, le but est orienté vers la tâche. La motivation est donc intrinsèque, l'individu veut accroître ses compétences et va donc s'impliquer dans la tâche.

Autrement dit « les buts de performance mettent l'accent sur des éléments normatifs et promeuvent la démonstration de capacités par rapport aux autres, tandis que les buts de maîtrise se focalisent sur le développement des capacités et des compétences relatives à la tâche et à la performance passée » (Harackiewicz, 1993).¹³ En général, ces buts sont poursuivis pour être socialement acceptés et éviter le conflit avec les autres. C'est pourquoi certains chercheurs parlent de buts de responsabilités sociales (ou prosociaux), il s'agit pour l'individu de faire des efforts pour respecter des règles, tenir des promesses ou des engagements vis-à-vis des autres.

C'est la motivation intrinsèque que l'école cherche à susciter chez les élèves en milieu scolaire.

¹² Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

¹³ Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904–915.

2.2. En quoi la motivation est-elle nécessaire pour que l'élève s'inscrive dans un processus d'apprentissage

Après avoir pris connaissance des différentes théories de la motivation, il me semblait important, au regard de ma problématique, de m'intéresser plus particulièrement à la théorie de la motivation dans un contexte scolaire.

« La façon dont les élèves conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent la motivation scolaire. On peut observer celle-ci à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance des élèves »¹⁴. La motivation est le point de départ de l'apprentissage, elle est synonyme d'implication et de réussite c'est pourquoi il est primordial pour les enseignants d'instaurer une ambiance de travail stimulante et bienveillante au sein de la classe visant à inscrire les apprenants dans un processus d'apprentissage. Afin de susciter motivation et intérêt, les élèves doivent avant tout comprendre et saisir le but et l'intention derrière les efforts d'apprentissage qu'ils s'apprêtent à fournir. Or, l'implication nécessaire pour progresser semble parfois démotivante et sans intérêt pour les apprenants si les progrès et les finalités des apprentissages ne sont pas clairs pour eux. Il s'agit donc de s'interroger sur la façon de repenser l'enseignement confronté à une nouvelle génération d'élève, qui par le biais d'internet, peut avoir accès à toute sorte d'information sans avoir à fournir d'effort et ainsi leur redonner l'envie et la motivation d'apprendre et de s'investir dans l'apprentissage d'une langue vivante sur le temps scolaire.

La motivation d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation : son engagement cognitif qui se manifeste dans les stratégies autorégulatrices d'apprentissage qu'il utilise, sa participation et sa persistance dans une tâche d'apprentissage. L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983).¹⁵ Dans une recherche récente, Barbeau (1993) décrit les attitudes types des élèves qui participent. Un élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit. La participation est intimement liée à l'engagement cognitif de l'élève, c'est un déterminant majeur du succès scolaire. Pour réussir, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche,

¹⁴ Barbeau, D. (2015). La motivation scolaire. v. 7, no 1, oct. 1993, p. 20-27 Pédagogie collégiale.

¹⁵ Corno, L. et E. B. Mandinach (1983), "The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation" dans *Educational Psychologist*, n° 18, p. 88-108.

l'apprentissage étant un processus actif et dynamique. Il faut que l'élève sache et comprenne que la participation n'est pas quelque chose d'extérieur à son contrôle, mais qu'il a le pouvoir de décider de participer ou non. Par exemple, un élève doit savoir que les pensées et les idées qu'il se fait relativement à une tâche affectent la façon d'aborder cette tâche et que l'effort qu'il met pour réussir est déterminant. Quant à la persistance dans une tâche scolaire, c'est également un facteur qui permet d'évaluer la motivation de l'élève. La persistance est liée au facteur temps, elle se manifeste dans le temps que l'élève consacre à la tâche à réaliser et dans ses attitudes face aux difficultés. Si l'élève n'abandonne pas devant les difficultés, s'il est capable de mettre en activité les attitudes lui permettant de contrer ses difficultés, il fait alors preuve de persistance. Un élève persistant consacre le temps qu'il faut pour réaliser adéquatement les lectures, les travaux et les exercices demandés, pour étudier la matière vue en classe et pour se préparer au cours suivant ou à un examen. (Barbeau 1993).¹⁶ La motivation donne l'envie à l'élève d'accomplir des tâches, d'apprendre des nouveaux savoirs à avancer dans le processus de l'apprentissage, elle est alors considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions scolaire (Ryan & Deci, 2000).

2.3. La motivation en classe de langue

L'article de Nadine Battaglia (Battaglia, N. (2013). *La motivation dans la classe de langue*), permet de mettre un point d'honneur sur l'aspect indispensable de la motivation sur le plan scolaire, mais plus particulièrement dans le processus d'apprentissage d'une langue vivante. Soit la façon de redéfinir l'enseignement de la langue vivante dans le cadre scolaire, en tant qu'activité concrète et motivante durant laquelle l'élève est actif. Il est nécessaire d'analyser plus précisément la sur-information à laquelle les élèves sont confrontés aujourd'hui et ses conséquences sur la motivation scolaire des apprenants. L'enjeu est de motiver les élèves à avoir envie d'apprendre en classe, malgré les innombrables ressources disponibles sur internet pour se familiariser avec la langue sans effort, soit engager les élèves dans un processus d'apprentissage scolaire qui fait sens, et qui ne peut être substitué par d'autres plateformes autres que celles du groupe classe.

Cela demande en effet beaucoup de travail et d'effort d'apprendre une langue étrangère, surtout lorsque l'apprenant est déjà engagé dans un processus d'approfondissement de sa langue maternelle. Dans la didactique des langues étrangères, il existe des approches et des méthodes multiples pour aider le professeur à trouver des façons efficaces et motivantes d'enseigner les langues. Le fait est

¹⁶ Barbeau, D. (1993), Analyse de la motivation scolaire de cégépiens, Travail de recherche inédit. Montréal, Cégep de Bois-de-Boulogne.

qu'une classe révèle une grande diversité parmi les élèves en ce qui concerne leurs intérêts, leur goût d'apprendre et leurs d'apprentissage et d'enseignement, ce qui rend le choix d'approche plus compliqué. Ainsi, il relève du défi pour le professeur s'il veut réussir à motiver tous ses élèves.

Nombreux sont les facteurs qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, mais la motivation est l'un des plus importants pour y parvenir. Les différents travaux sur la motivation dans l'apprentissage de l'anglais amènent à porter une attention particulière aux activités d'apprentissage proposées aux élèves en classe. Dans les activités d'apprentissage, l'élève est l'acteur principal ; son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement (par exemple, un exposé), mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes.

Guillemette Lalanne, enseignante en primaire qui pratique la correspondance affirme « les élèves veulent progresser, ils me demandent sans cesse de nouveaux mots, vont automatiquement chercher de nouveaux mots dans le dictionnaire. Ils veulent comprendre et être compris, ils sont vraiment investis. ». Rachel Cohen, enseignante en science de l'éducation fait le même constat : « quand il s'agit d'écrire à un correspondant, les élèves ont envie d'écrire sans faute, la recherche dans le dictionnaire devient systématique et les questions d'orthographe et de grammaire deviennent beaucoup moins rébarbatives pour les élèves »¹⁷. La motivation intrinsèque joue donc un rôle central dans le processus d'apprentissage, elle participe au développement personnel et à l'enrichissement culturel engagé par la curiosité (désir de l'apprenant d'acquérir une langue étrangère).

3. La correspondance scolaire comme projet pédagogique.

L'apprentissage par projet est une méthode pédagogique dite pédagogie nouvelle. En règle générale, l'enseignement par projets se réfère à une pratique de pédagogie active socio-constructiviste qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Le projet peut être individuel, ou mené en petits groupes ou dans un collectif plus large, il permet aux apprenants d'identifier et de formuler leurs propres problèmes afin de développer un savoir applicable. L'apprentissage par projets est un modèle qui se distingue de l'enseignement dit traditionnel, car il est davantage centré sur l'apprenant et son projet. Les élèves ont l'opportunité de travailler de manière plus autonome et de construire leur connaissance, et peuvent, à l'image des méthodes actives, intégrer des savoirs parfois « abstraits » de manière concrète. C'est pourquoi la pédagogie par projet et plus particulièrement le projet de correspondance semble être une piste de recherche intéressante concernant la motivation et la mise en pratique concrète des élèves dans le processus d'apprentissage

¹⁷ Lalanne. G. (2006) L'utilisation des TICE dans le cadre d'un projet de correspondance.

d'une langue vivante. La pédagogie par projet est propre aux pédagogies dites actives qui sont en plein essor ces dernières années en plus d'être recommandées par les instructions officielles. Elle s'appuie sur l'aspect motivationnel et l'investissement des élèves dans leur tâche, c'est pourquoi il me semblait nécessaire d'aborder cette thématique étant donné que l'aspect motivationnel de la pédagogie de projet est en lien avec ma problématique.

3.1. La corrélation entre la pédagogie par projet et la motivation des élèves à s'impliquer dans la tâche

D'après le site de l'Éducation nationale, le projet d'école s'adapte à la nouvelle politique pour l'école primaire, soit la nécessité de prendre en compte l'enfant tel qu'il est et assurer dans les meilleures conditions la continuité de ses apprentissages. Elle s'inscrit dans la rénovation du système éducatif, c'est une nouvelle manière d'aborder les savoirs, la pratique primant sur la théorie, permettant ainsi aux élèves et leur motivation d'être au cœur du système. Parmi les nombreuses méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves, la pédagogie par projet est souvent citée, depuis plusieurs décennies, elle n'est pourtant pas nouvelle, puisqu'elle commence à être appliquée au début du XXe siècle, pour revenir dans les années 1960 ou 1970 selon les pays¹⁸. Cet intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de dépasser les frontières disciplinaires, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves. Si l'on voulait définir la pédagogie ou l'apprentissage par projet, il faudrait d'abord cerner la notion de projet, notion plutôt récente puisqu'elle ne s'impose seulement vers le milieu du XXe siècle. Les définitions que l'on trouve du terme projet font presque toujours apparaître un certain engagement du sujet vis-à-vis d'un objectif.

Aux États-Unis, c'est au début du XXe siècle que les projets sont arrivés dans l'enseignement avec John Dewey. Ce dernier définit la pédagogie de projet comme une activité intentionnelle dans laquelle l'apprenant s'implique sans réserve. Proulx précise que Dewey. J « préconisait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins »¹⁹. L'élève doit pour lui être acteur de sa formation, ce qui doit passer par des apprentissages concrets donnant du sens à cette formation. L'approche par projet, comme les autres méthodes dites actives, prend en effet sa source au début du XXe siècle aux États-Unis où Dewey lance la méthode *learning by doing*, qui consiste à apprendre par et dans l'action, Dewey pense que l'éducation se doit d'être pragmatique, en partant des intérêts

¹⁸ Catherine Reverdy. Des projets pour mieux apprendre ? Dossier de veille de l'IFÉ, 2013,

¹⁹ Proulx, J., Apprentissage par projet, Presses de l'université du Québec, 2004.

des élèves, de leur vie quotidienne et en développant leur autonomie. Il veut placer l'expérience au centre des apprentissages et veut que l'école soit centrée sur l'élève et non sur l'enseignant.

Pour Philippe Perrenoud, un apprentissage par projet permet de construire des compétences nouvelles et de mobiliser des savoir-faire. Perrenoud précise en citant Vygotski que « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage » (Perrenoud, 1998). Ainsi, la pédagogie par projet va permettre aux élèves d'être confrontés à des problématiques réelles et non plus seulement à des exercices scolaires. L'apprenant possède des savoirs et des compétences sur lesquelles il va s'appuyer pour mener à bien son projet, l'élève ou le groupe classe va être alors amené à réfléchir aux ressources qu'ils peuvent d'ores et déjà utiliser, mais aussi mesurer ce qu'il leur sera nécessaire d'acquérir pour résoudre ce problème. Il devient donc possible d'exercer le « transfert » ou la « mobilisation » de ressources cognitives jusqu'alors travaillées et évaluées séparément. L'élève-acteur a ainsi l'occasion non seulement de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de s'en servir en situation, mais de développer cette capacité.

La pédagogie par projet permet également de mettre en lumière des pratiques sociales aux services de nouveaux apprentissages. Les élèves sont mobilisés dans un projet auquel ils accordent de l'importance. Contrairement à l'enseignant, pour l'élève, l'enjeu principal n'est pas d'apprendre, mais bien d'atteindre un but. Par exemple, dans le cas de la correspondance en classe de langue, le but de l'élève est de comprendre et de se faire comprendre de son destinataire, c'est pourquoi il va pouvoir mobiliser ce qu'il sait déjà, mais aussi acquérir des compétences qui lui permettront d'atteindre son objectif. En ce sens, si le but de l'enseignant reste identifiable par les élèves, « apprendre », les élèves qui « se prennent au jeu » se comportent comme des acteurs sociaux engagés dans des pratiques sociales assez proches de la vie, placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages²⁰.

Pour J. Perrenoud, lorsqu'on ne sait pas faire, on apprend au moins qu'il existe des tâches utiles, pertinentes, face auxquelles on manque de connaissances ou de savoir-faire, il s'agit alors pour l'élève de les identifier et les transformer en un besoin de formation. Il importe que ces constats ne soient pas vécus comme des échecs ou des marques d'incompétence pour l'élève, mais comme un levier motivationnel pour acquérir de nouvelles compétences et continuer de les développer.

²⁰ Justine Sinoir. La motivation scolaire. Éducation. 2017

Enfin, autre aspect positif de la pédagogie par projet c'est de laisser l'apprenant découvrir de nouveaux savoirs, et de le sensibiliser au monde qui l'entoure. Ces incursions dans des mondes sociaux divers font partie de la construction d'une culture générale et d'une éducation à la citoyenneté. En parallèle, ce type de méthode active va aider chaque élève à prendre confiance en lui, à développer son autonomie et renforcer son identité personnelle et collective. L'objectif de la pédagogie par projet est donc d'éviter les démarches scolaires traditionnelles trop productivistes dans laquelle l'enseignant gère et laisse peu de place à l'élève. Il s'agit pour l'élève d'apprendre en faisant, le projet permet de donner du sens et de motiver les élèves qui apprennent mieux lorsqu'ils sont actifs. Le projet est alors utilisé comme objet pédagogique, c'est un travail collectif qu'il sera possible de réinvestir. En effet, un projet choisi par les élèves sera davantage porteur d'apprentissages qu'un projet subi. La pédagogie de projet est donc souvent associée comme étant une source de motivation pour les élèves, notamment par l'aspect concret que prennent les projets. Ils relient ainsi ce qui est appris en classe aux expériences vécues en dehors de la classe. La théorie cognitive précise que, lorsque nous apprenons, nous retenons implicitement le contexte d'apprentissage : certains éléments de notre environnement peuvent alors servir de déclencheurs pour nous permettre de retrouver nos connaissances, ce qui semble plus facile dans le contexte d'un projet.

Il est également utile pour développer la motivation des élèves de tenir compte de leurs compétences et de leurs savoirs sur le sujet abordé et de soutenir leur concentration sur la seule réalisation du projet, sans esprit de compétition avec les autres élèves qui pourrait les dévier de leur objectif premier d'apprentissage. Le produit final se construisant au fur et à mesure de l'avancée du projet permet à l'élève de « matérialiser » sa motivation et de pouvoir faire une rétroaction régulière et progressive des efforts qu'il consacre à son projet, c'est le cas en ce qui concerne notre sujet, l'élève va pouvoir rendre compte de ses progrès en langue vivante lorsqu'il verra ses échanges devenir plus riches. La pédagogie par projet et le concept de motivation semblent donc rejoindre l'idée similaire d'un élève actif et à l'initiative de ses apprentissages (Reverdy, 2013).

3.2. La correspondance scolaire, un projet pour concrétiser les apprentissages en langue vivante étrangère

Le site officiel de l'Institut Coopératif de l'École Moderne définit la correspondance scolaire comme le fait d'établir une relation privilégiée entre deux classes plus ou moins éloignées. Les échanges peuvent être individuels et collectifs, sous forme de lettres personnelles, d'affiches, de colis contenant des créations, des recherches...

La correspondance scolaire permet avant tout à l'enfant de s'exprimer, de communiquer et de rentrer en relation avec autrui, c'est un acte authentique qui donne du sens aux activités, les fonctionnalise et les socialise²¹. Elle permet une expression réelle et favorise l'apprentissage naturel en permettant à l'apprenant de s'ouvrir aux autres et sur le monde et ses diverses cultures. La correspondance scolaire nécessite et génère en même temps un climat d'accueil particulier, qui prône à la fois tolérance, écoute et coopération de manière à ce que les apprenants soient assez en confiance pour entrer en interaction et prendre des initiatives.

La correspondance scolaire est une pratique emblématique des pédagogies dites « actives ». C. Freinet en est notamment le précurseur, il disait « nous cultiverons avant tout ce désir inné chez l'enfant de communiquer avec d'autres personnes, d'autres enfants, surtout de faire connaître autour de lui ses pensées, ses sentiments, ses rêves, ses espoirs. Alors, apprendre à lire, à écrire, se familiariser avec l'essentiel de ce que nous appelons la culture sera pour lui une fonction aussi naturelle que d'apprendre à marcher » (Heveline, E. & Robbes, B. 2010). Pour lui, la correspondance scolaire permet de faire sortir l'écrit des élèves de leur cahier et de les soumettre à une évaluation autre que celle du maître. C'est une expérience pédagogique et humaine qui donne du sens aux apprentissages.

C. Freinet définissait la correspondance scolaire comme un support au service de l'éducation et non une finalité. L'intérêt n'est pas dans l'échange de lettres, mais bien dans le « quoi » et « comment » cet échange s'inscrit. C'est un projet riche qui correspond en tout point à l'état d'esprit des nouveaux programmes de 2016, il permet aux élèves de mieux comprendre les enjeux communicationnels de l'écriture, mais aussi de s'ouvrir à d'autres cultures dans la transversalité. C'est pourquoi on peut dire que la correspondance scolaire est intégrée dans une démarche de projet en réciprocité, l'élève apprend autant qu'il reçoit, c'est ce qui fait la richesse de ce genre de pratique.

Aujourd'hui la correspondance est surtout mise en place en ce qui concerne les apprentissages en langue vivante étrangère, notamment grâce au fait qu'elle offre des situations de communications réelles. C. Freinet précisait qu'en effet, « les élèves se lassent très vite de faire semblant ». La correspondance permet en ce sens d'éveiller la curiosité et l'intérêt des élèves pour la discipline en question. L'apprenant, par son désir de communiquer avec les autres va chercher à développer de nouvelles compétences qui lui permettront à terme de rentrer en communication. Pour Marine Baro (enseignante en lettre), c'est une pédagogie plus adaptée aux besoins et aux demandes de l'enfant. Le projet de correspondance scolaire permet d'une part d'améliorer l'expression écrite ou orale en donnant du sens aux apprentissages. Parallèlement, aller à la découverte de l'autre permet aux

²¹ Paul, S., Heinzmann, S., & pédagogique de Saint Gall, H. É. *Matériel didactique pour un échange au niveau primaire.*

apprenants de découvrir de nouvelles coutumes, vécu, traditions des individus venant d'une culture différente de la leur. Enfin, la correspondance scolaire positionne l'enfant dans un rôle autonome et responsable, des compétences qu'il va pouvoir développer ou renforcer au cours de ce projet de correspondance.

La correspondance permet d'ailleurs la mise en place d'une pédagogie par projet. En effet, elle favorise l'esprit de coopération, le vivre ensemble et elle est pluridisciplinaire. Elle répond à un besoin de communication avec l'extérieur, c'est une ouverture sur le monde, mais elle permet également aux élèves de partager la leur. De plus, elle se révèle être un levier motivationnel efficace pour ce qui est du désir d'apprendre chez les élèves.

C'est en ce sens que la pédagogie par projet présente un apport plus concret aux préoccupations didactiques actuelles, parmi lesquelles l'évaluation des compétences orales et interactives et la compétence de communication occupent une place centrale. Ces éléments nécessitent une prise de distance radicale par rapport à la vision systémique et monogale du langage. Ces constats établissent les interactions sociales comme se révélant être indispensables.²²

3.3. La diversité des moyens de communication au service de la correspondance scolaire

Si la correspondance est un concept ancestral, l'émergence fulgurante des nouvelles technologies au cours des dernières années ouvre de nouvelles perspectives. Elles se sont rapidement implantées et ont désormais leur place au sein des établissements scolaires. Les nouvelles technologies offrent de nouveaux moyens de communication qui révolutionnent et remettent en question l'utilisation de la correspondance traditionnelle notamment par l'abondance de possibilités de communications qu'elles permettent d'envisager.

L'écrit se métamorphose aujourd'hui sous la pression des nouvelles technologies, les échanges à distance s'oralisent et deviennent quasiment instantanés (Michaux-Boitiaux. C, 2003)²³. Même s'il s'agit de ne pas négliger la clarté, la structure et la longévité de la correspondance écrite, ces nouveaux moyens de communication offrent de nouveaux horizons communicationnels. Instituée par C. Freinet, la correspondance connaît aujourd'hui un renouveau grâce aux nouvelles possibilités dues à l'émergence des nouvelles technologies et moyens de communication. La diversité des moyens de

²² Doehler, S. P. (2002). Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales : L'apport d'une perspective interactionniste. *Babylonia*, 24-29.

²³ Michaux-Boitiaux. C (2003). *Mener une correspondance multimédia*, Textes et documents pour la classe, n°859, p. 40-41.

communication actuelle semble être une solution à la mise en place de projet de correspondance au sein de la classe de langue, et ce dès le primaire.

Si l'on prend pour exemple l'expérience menée par Guillemette Lalanne au collège André Malraux (Académie d'Aix-en-Provence), l'usage du courrier électronique et du blog pour correspondre avec des élèves d'un autre pays est une activité de communication très attractive pour les élèves, la communication par mail est donc une option envisageable et motivante pour les élèves qui maîtrisent l'écrit. Si la communication peut s'établir lors de situations écrites, il s'agit également de trouver des solutions de communications pour les apprenants plus jeunes qui ne pratiquent pas encore l'écrit en anglais voire même en français pour les élèves de maternelles. C'est ici que l'utilisation des nouveaux moyens de communication comme les enregistrements audio, ou les vidéoconférences peuvent s'avérer être des outils intéressants pour les élèves plus jeunes, de manière à ce que la correspondance scolaire en anglais ne soit pas exclusive aux élèves de cycle 3.

Le programme de l'école maternelle (2015) met en évidence deux composantes du langage :

- **Le langage oral** : utilisé lors des interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir.
- **Le langage écrit** : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser [...] pour garder une trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent.
- **La communication orale** : Habituellement des interlocuteurs entrent directement en communication et échangent sur un thème avec un contact visuel ou par téléphone. Grâce aux progrès informatiques, ils peuvent désormais communiquer en établissant un contact à la fois visuel et auditif malgré la distance (exemple : Skype, Facetime...). En ce sens, le support vidéo est exploitable dès la maternelle pour entrer en communication.

Selon Arguel (2014), dans son article « Apprendre avec la vidéo »²⁴, les classes, depuis le début des années 2000, bénéficient souvent de connexion internet et sont de plus en plus équipées : ordinateur, vidéoprojecteur, tablette, tableau interactif. Le numérique est de plus en plus utilisé en classe à des fins pédagogiques. La vidéo devient un support facilement utilisable à l'école, notamment pour communiquer. L'auteur met en évidence certains avantages dans l'utilisation de la vidéo en

²⁴ Arguel A. & Jamet E. (2009), "Using video and static pictures to improve learning of procedural contents", Computers in Human Behavior, 25 (2), 354-359

classe, particulièrement par son aspect attractif et dynamique, elle augmente la motivation des élèves. D'après cet article, la vidéo, si elle est utilisée à bon escient, est un outil pédagogique performant pour certains types d'apprentissages, elle peut donc être utilisée pour communiquer avec d'autres classes, dans le cadre, par exemple, d'une correspondance scolaire où l'enfant est tour à tour destinataire et destinataire.

L'utilisation des TICE permet parallèlement d'éduquer les élèves aux nouveaux médias, un point essentiel aujourd'hui pour former des citoyens capables de s'informer et de communiquer en exerçant leur esprit critique. Cependant, Odile Pouchol (enseignante doctorante en anglais) précise qu'il faut utiliser les TICE comme un des moyens pour accomplir une tâche, mais ne pas céder à la tentation d'en faire le but de l'activité. Traitement de texte, courrier électronique, visioconférence, enregistrement audio et création de pages web ne sont rien sans la définition préalable d'un contenu à transmettre s'inscrivant dans un projet précis, d'où la nécessité d'établir des scénarios pédagogiques.

La correspondance scolaire peut d'ailleurs s'avérer très riche en ce qui concerne la diversité des supports imaginables pour entrer en communication et partager sa culture. Elle peut revêtir plusieurs formes de production, tout peut devenir un objet de correspondance (manuscrit, vidéo, audio, photo, art, etc.). Il existe une grande diversité de matériels didactiques mis à disposition des enseignants dans les classes de langue et des activités possibles à réaliser avec des élèves de primaire (autoportrait, présentation de soi, échange de lettres, échange vidéo.)

II- Démarches méthodologiques

1. Matériels et procédures

« Le but de la recherche qualitative est de développer des concepts qui nous aident à comprendre des phénomènes sociaux dans des contextes naturels plutôt qu'expérimentaux, en mettant l'accent sur les significations, les expériences et les points de vue de tous les participants ». (Mays et Pope, 1995, P. 43). Au regard du contexte dans lequel j'effectue ma recherche, j'ai pris l'initiative de choisir une approche plutôt qualitative car en effet, cette approche permet d'étudier la perception et la compréhension par la population d'une problématique particulière, cette méthode me semble plus adaptée au vu de ma question de recherche. Elle est également plus adaptée au faible échantillon d'élèves concernés par l'expérimentation et elle va donner lieu à une analyse plus fine et précise des

faits. Effectivement, je souhaitais avoir l'expérience et le ressenti étayé des enseignants et des élèves sur la problématique de l'apprentissage de l'anglais et du projet de correspondance.

Cette méthode de recherche descriptive se concentre sur des interprétations, des expériences et leurs significations. Plusieurs techniques sont envisageables, l'observation est une technique très utilisée dans les études qualitatives et permet une analyse du réel, décrire des comportements, des lieux, des situations ou bien des émotions.

Au regard de ma question de recherche, l'observation directe et indirecte m'a paru inévitable, car elle permet d'analyser les comportements des élèves qui retranscrivent leur motivation et leur implication dans le projet de correspondance. Mais également d'observer le développement significatif de leurs compétences orales en langue vivante. Ces deux aspects de ma recherche se traduisent par des comportements et des faits observables. J'ai tout de même pris l'initiative de filmer certains moments clés durant la séquence d'apprentissage (par exemple annonce du projet, participation lors de moments de pratique orale, etc.) mise en place, afin de capturer certains comportements d'élèves que j'aurais pu omettre en observation directe. En plus d'observer la motivation et les progrès des élèves, il me semblait important d'analyser également la posture de l'enseignant et de son impact sur le comportement des élèves. En effet, d'après Bucheton et Soulé²⁵, la posture adoptée par l'enseignant face à sa classe va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Ce geste professionnel, à la fois spontané et très élaboré (puisqu'il découle de choix pédagogiques fondamentaux), est crucial dans l'enseignement. Je me suis donc interrogée sur la manière dont les postures enseignantes permettraient aux élèves de gagner en autonomie et de développer des compétences langagières.

La posture définie par Bucheton et Soulé dite de « lâcher-prise », demande à l'enseignant d'assigner aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance, qui est une condition nécessaire à la motivation de l'élève. Il s'agit d'allier cette posture avec celle définie comme étant une posture d'accompagnement, c'est-à-dire que le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant évite de donner la réponse, il provoque des discussions entre les élèves, favorise la

²⁵ Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3-3), 29-48.

recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir et observe plus qu'il ne parle. En effet, la communication entre élèves est indispensable pour que ces derniers développent des compétences langagières. C'est donc à l'enseignant d'adapter sa posture de manière à rendre l'élève autonome et confiant dans son travail tout en lui laissant une place prédominante pour prendre la parole et pratiquer l'oral notamment en classe de langue.

Le questionnaire est lui aussi un moyen efficace pour recueillir des données. Son objectif premier est d'avoir le ressenti des élèves sur le projet de correspondance auquel il participe, et de leur motivation à participer au projet. C'est pourquoi j'ai construit le questionnaire en lien avec le modèle de Connell et Wellborn (1991) concernant la théorie de la motivation. Les questions sont axées sur le sentiment d'autonomie, de compétence et de soutien que peut ressentir l'élève et qui sont d'après les auteurs des conditions nécessaires à la motivation et l'implication de l'élève pour la tâche. « Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées ». (Combessie, 2007)²⁶. Par rapport aux deux autres principales méthodes de recueil d'informations (l'entretien et l'observation) le questionnaire présente des avantages, par exemple il permet de recueillir l'avis d'un grand nombre de personnes rapidement, tout en étudiant plusieurs aspects d'un problème. Il est également plus simple et plus rapide à mener qu'un entretien ou une observation. De plus, il m'a également permis d'interroger l'ensemble de la classe qui a mené le projet de correspondance afin d'étendre mon analyse à un plus grand nombre d'élèves, tandis que l'observation était centrée sur seulement 6 participants. Il m'aurait été difficile de mener des entretiens semi-directifs avec les 28 élèves ayant participé au projet. Cependant, le questionnaire nous confronte à certaines limites, il est par exemple impossible de poser de nouvelles questions si une nouvelle interrogation apparaît à la vue des premiers résultats. De plus, il a fallu adapter cette méthodologie à un profil de personne bien spécifique, soit des enfants de cycle 3. Il était nécessaire de revoir la rédaction de ce questionnaire en rédigeant des questions concises avec un vocabulaire simplifié et adapté au public interrogé, d'ailleurs toutes les questions ont été explicitées à l'oral en classe avant la passation du questionnaire. Le questionnaire ne permet pas d'étudier le fond d'un problème, c'est pourquoi il est seulement complémentaire des observations réalisées sur le terrain.

2. Participants

Ayant mis en place le projet de correspondance vidéo avec 28 élèves, il m'était impossible de réussir à observer ces 28 élèves avec autant d'attention. C'est pourquoi, en ce qui concerne

²⁶ Combessie, J. (2007). La méthode en sociologie. Paris : La Découverte.

l'observation en classe, j'ai décidé de sélectionner seulement 6 élèves avec des profils différents. Ainsi, je pouvais centrer mes observations sur ces 6 élèves afin d'analyser leur comportement (signe de motivation/ désinvestissement) de façon plus approfondie. Ces observations sont le point de départ d'une étude comparative sur une possible corrélation entre le projet de correspondance et la motivation des élèves à s'engager dans de nouveaux apprentissages.

La première élève que j'ai décidé d'observer s'appelle Jeanne, élève de CM2. C'est une excellente élève dans toutes les matières, très impliquée dans son travail scolaire qui est toujours rapide et efficace et ses interventions sont toujours très pertinentes. Elle est également très impliquée et intégrée dans la vie de classe. Éluée déléguée, c'est une jeune fille très mature et bienveillante avec ses camarades. Cependant, c'est une élève qui est loin d'être timide, elle participe avec aisance en classe et n'hésite pas à prendre la parole au nom des élèves les plus timides, peut être parfois de manière trop excessive. Ensuite, j'ai également choisi une autre élève de CM2, Thaïs. Comme Jeanne, c'est une excellente élève, appliquée et sérieuse. Cependant, sa timidité la contraint dans sa relation avec les autres et son intégration au groupe classe. C'est d'ailleurs une élève très fragile et sensible, qui a du mal à prendre la parole devant la classe. Manon quant à elle est une élève de CM1, c'est une élève moyenne qui vit dans son monde. Elle est appliquée quand elle veut, mais ses rêvasseries permanentes l'empêchent de rester concentrée, surtout dans les disciplines plutôt scientifiques comme les mathématiques et les sciences dans lesquelles elle est moins impliquée. Au sein du groupe classe, elle tente parfois de se faire entendre de ses camarades qui ne sont pas toujours à l'écoute de ses propositions encore timides et pas toujours en adéquation avec le sujet.

Pour ce qui est des garçons, j'ai choisi tout d'abord d'observer Marco, élève de CM2. C'est un élève très impliqué, qui veut toujours bien faire, mais ses problèmes de comportement lui portent souvent préjudice. C'est un élève qui fait face à ses difficultés scolaires et persévère dans ses apprentissages en mathématiques, en français, mais aussi dans les disciplines comme les sciences ou l'histoire. Cependant il a encore beaucoup de difficultés à gérer ses émotions, ce qui peut parfois mettre en péril sa place au sein du groupe classe. Dyclan lui est un élève arrivé en cours d'année. C'est un élève très nerveux avec de grosses difficultés scolaires, notamment en français. Son intégration a été plutôt compliquée, notamment à cause de son manque d'implication scolaire, son comportement violent et ses paroles parfois inadaptées en classe.

Enfin, Adrien est élève en CM1. C'est un élève plutôt en réussite, très discret. Jamais dans la confrontation, il est parfaitement intégré au reste du groupe classe bien qu'il s'efface parfois au point qu'inconsciemment les autres élèves, voire parfois l'enseignante, oublient de l'intégrer. Après avoir travaillé avec lui, j'ai pu constater que c'était un élève très discret, mais en aucun cas timide, car

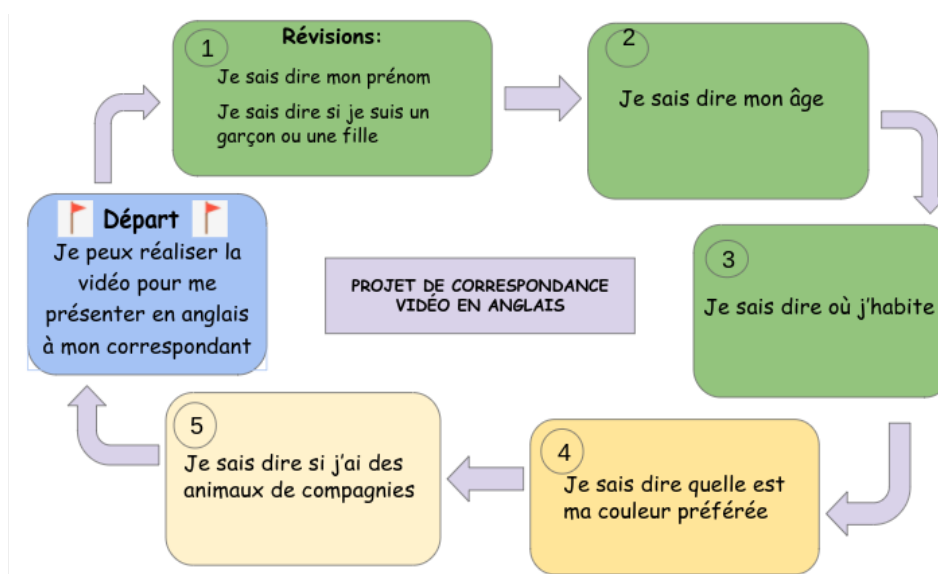
lorsqu'on l'interroge il n'a aucun mal à prendre la parole devant les autres, il le fait même avec plaisir. C'est un élève qui n'ose pas prendre sa place au milieu des autres, s'il n'a pas été invité à le faire, mais il reste pour autant impliqué dans toutes les disciplines. Si j'ai choisi des élèves avec des profils différents, c'est tout simplement pour prendre en compte certaines variables, notamment en ce qui concerne leur implication dans les autres disciplines et leur rapport à l'école et au travail. Il s'agissait également d'observer des élèves différents tant dans leur niveau scolaire que leur facilité à pratiquer l'oral. En effet, de très bons élèves à l'écrit peuvent parfois avoir plus de difficulté lorsqu'il s'agit de pratiquer l'oral, surtout en langue vivante étrangère, car ce n'est pas un langage instinctif pour l'élève qui est en plein apprentissage.

| Jeanne | Thaïs | Manon | Marco | Dyclan | Adrien |
|---|---|--|--|---|--|
| Excellente élève, au tempérament affirmé. Impliquée dans ses apprentissages scolaires et dans la vie de classe. | Excellent élève, d'une timidité presque maladive qui l'empêche de participer aux activités collectives en classe et à s'intégrer aux autres élèves. | Élève moyenne, rêveuse. Elle a de grandes capacités scolaires, mais peine à les exploiter à cause de problèmes de concentration. | Élève en difficulté scolaire, sensible, mais très volontaire et persévérant. | Élève en grande difficulté tant scolairement que dans son comportement parfois violent avec les autres. | Élève en réussite, très discret, il a besoin d'aide pour s'affirmer dans ses apprentissages et pour prendre sa place au sein du groupe classe. |

3. Contexte empirique : mise en place du projet

Face à toutes les possibilités qu'offre la correspondance, j'ai souhaité lors de mes stages, mettre en pratique un projet de correspondance vidéo cette année afin d'y étudier les répercussions sur les apprentissages et sur la motivation des élèves impliqués. Je pense qu'il aurait été intéressant de mettre en place un projet sur l'année, afin de pouvoir étudier à long terme les effets de la correspondance. Mais, n'ayant pas de classe à l'année, cela n'était pas possible. Avant d'analyser plus finement mon recueil de données, il me semble donc nécessaire d'explicitier la séquence d'apprentissage que j'ai choisi de mettre en place durant mon stage. Affiliée en classe CM1/CM2, j'ai voulu concevoir un projet de correspondance écrite en échange avec des élèves de préférence anglophones par souci d'authenticité. Cependant, plusieurs obstacles sont venus entraver ce projet. D'une part, le manque de temps. Je n'avais que 3 mois de stage répartis sur 2 jours par semaine. Il m'a donc fallu trouver une classe qui accepterait rapidement de participer à ce projet, ce n'est donc pas une classe anglophone, mais une classe voisine de la Manche qui m'a permis de mettre en place ce projet de correspondance rapidement. Ma séquence était donc construite de la manière suivante : dans un

premier temps, l'évaluation diagnostique a permis aux élèves et à moi-même de faire émerger leurs besoins d'apprentissages. Nous avons par la suite construit la séquence collectivement grâce à un outil réflexif conceptualisé à l'INSPE, en pratique réflexive, que nous avons renommé avec les élèves « Le circuit des apprentissages ».



Ce schéma permet aux élèves de se repérer dans leur progression et de mesurer le travail à fournir avant d'atteindre leur but. Ainsi chaque séance était ponctuée d'activités ludiques afin de se familiariser avec le vocabulaire (bingo, jeux des paires, memory...) et la séance qui suivait permettait de réinvestir ces nouveaux apprentissages dans des situations semblables de celle à réaliser en tâche finale (les élèves se présentaient entre eux, se questionnaient). Cette structure se répétait lors de chaque nouvel apprentissage. Lorsqu'une nouvelle notion était maîtrisée, nous la passions en vert, c'était le signe que nous pouvions travailler la notion suivante et donc que nous progressions. Ainsi, lorsque les élèves s'entraînaient à se présenter, ils ajoutaient à leur présentation une nouvelle thématique. Plus la séquence avançait, plus ils avaient d'informations dans leur présentation orale. La finalité du projet était de permettre de filmer leur présentation orale grâce aux tablettes à disposition dans la classe pour ensuite l'envoyer à leur correspondant. Enfin, les élèves auraient reçu à leur tour la vidéo de leur correspondant et auraient dû remplir la fiche d'identité suivante :

Carte d'identité

| | |
|---------------|----------------------------|
| Prénom: _____ | Ville: _____ |
| Âge: _____ | Sa couleur préférée: _____ |
| C'est un(e): | |
| Fille | Garçon |

Pour ce qui est du rituel, il se déroulait de la manière suivante : je posais une question à un élève, il y répondait, puis venait à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu'une nouvelle notion était maîtrisée (âge, prénom, etc.), on ajoutait une question). Il se déroulait lors de chaque début de séance. Ce projet m'a renforcé dans l'idée que la correspondance est un facteur important de motivation chez les élèves. Je pense que ce qui les a intéressés, ici, c'est de pouvoir communiquer avec d'autres enfants de leurs âges qui ont les mêmes centres d'intérêt. Bien que ce ne soit pas une classe anglophone, leurs réactions enthousiastes à l'annonce du projet montrent tout de même leur intérêt. Écrire à une autre classe donne du sens aux apprentissages, les élèves écrivent pour être lus par d'autres, des élèves qu'ils vont apprendre à connaître. Malheureusement, le projet n'a pu aboutir en raison des conditions sanitaires.

III- Analyse des données

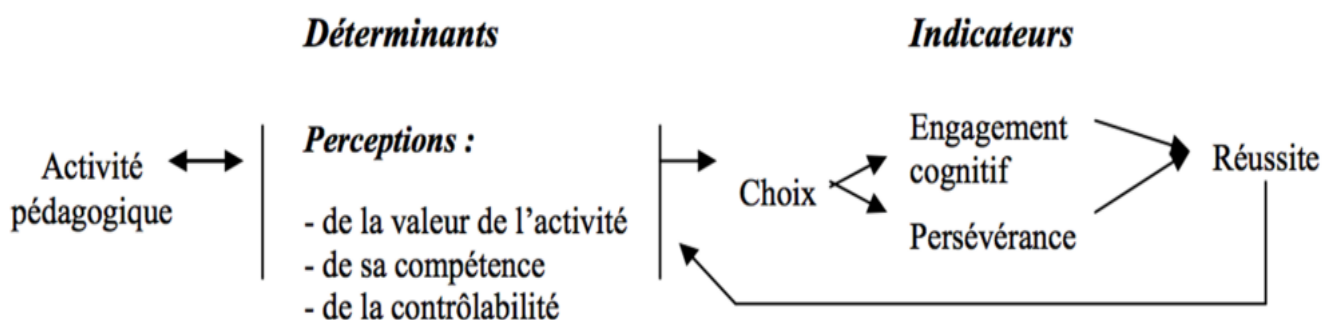
1. Comment se manifeste la motivation scolaire chez un élève ?

La motivation en contexte scolaire selon Rolland Viau²⁷ c'est un état dynamique, qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

1.1 Posture de l'élève et comportements observables :

L'engagement cognitif selon Salomon (1983)²⁸

FIGURE I : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE



D'après « la motivation en contexte scolaire » de Rolland Viau

²⁷ Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.

²⁸ Salomon, G. (1983), "The Differential Investment of Mental Effort in Learning From Different Sources" dans *Educational Psychologist*, vol. 18, n° 1, p. 42-50.

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité. En d'autres termes, un élève motivé montrera qu'il est engagé en recourant, de façon consciente, à des stratégies d'apprentissage et en adoptant des comportements, qui illustrent son intérêt ou non pour la tâche. Pour Viau (2008), ces comportements permettent de mesurer l'implication cognitive de l'élève pour la tâche. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte pour mesurer l'implication des élèves dans une activité.

Les plus simples à observer sont les comportements physiquement observables, soit la posture de l'élève, son expression faciale, sa participation active à l'activité, etc. Par exemple, Jeanne, élève de CM2, montre clairement des signes d'intérêt pour le projet. Ce qui n'a rien d'étonnant, car dans les autres matières, j'ai remarqué qu'elle était tout autant investie et motivée. Son regard est toujours porté vers l'enseignant, sa posture est propice au travail et à la concentration (rien ne traîne sur sa table, seules les affaires dont elle a besoin sont sorties.), elle lève la main pour participer activement aux activités proposées. Elle se met au travail rapidement et est parfaitement autonome. C'est une élève en qui on peut avoir confiance et qui est capable d'apporter de l'aide et du cadrage aux élèves plus en difficulté. Thaïs, Manon et Adrien quant à eux ont des comportements plutôt similaires. Ce sont des « silencieux actifs » d'après Salomon. G. C'est-à-dire que tout dans leur posture montre l'intérêt qu'ils portent au projet (ils soutiennent l'enseignant du regard, comprennent les consignes, se mettent rapidement au travail...), mais cet intérêt ne prend pas la forme d'une participation active (pas de prise de parole devant le groupe, ne cherchent pas à lever la main pour participer). Marco quant à lui adopte un comportement presque surjoué. C'est un élève en difficulté, mais qui veut montrer qu'il est particulièrement volontaire. Sa posture est donc parfois exagérée, il se met debout pour que l'on remarque qu'il lève la main, d'ailleurs il lève la main dès que l'enseignant pose une question sans prendre le temps de réfléchir en amont. Il prend beaucoup la parole et se met au travail très rapidement, souvent même avant que les consignes n'aient été explicitées. Seulement parfois, son agitation le dépasse et l'empêche de se concentrer et de faire l'activité correctement. Il est davantage dans la démonstration que dans réellement un processus d'apprentissage.

Enfin Dyclan, élève en grande difficulté à la fois scolaire et comportementale, a montré une évolution significative de son comportement. Effectivement, lors des 2 premières séances, il montrait des signes de désintérêt, jouait avec ses crayons, n'écoutait ni l'enseignant, ni ses camarades et il a catégoriquement refusé de participer à l'évaluation diagnostique. Lors de la seconde séance, nous regardions les évaluations diagnostiques des élèves de la classe puis il a dit « c'est facile y'a des trucs je connais déjà ». Je lui ai donc réexpliqué que ce n'était pas une compétition, mais juste un moyen de savoir ce qu'il fallait qu'on travaille pour réussir notre projet. Il a finalement accepté de repasser

l'évaluation diagnostique avec un de ses camarades qui le filmait avec la tablette. C'est à partir de cette séance qu'il s'est montré plus investi. Il a même accepté de passer devant la classe pendant les rituels.

Mais il existe d'autres facteurs indicateurs de la motivation de l'élève qui sont moins faciles à observer, dont sa persévérance dans la tâche et les apprentissages qui en découlent.

1.2. La persévérance

Dans la motivation en contexte scolaire (1998) Viau associe la persévérance comme un indicateur évident de l'implication et de la motivation de l'élève pour le projet. On peut la mesurer en observant le temps qu'un élève consacre aux activités qu'il réalise comme l'accomplissement d'un exercice, la compréhension de ses erreurs, etc. Un élève qui ne persévère pas abandonne rapidement l'activité, la trouvant trop difficile et se sentant incapable de surmonter l'obstacle. La persévérance serait un prédicateur de la réussite ; plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage plus il a de chances de réussir. Dans les six élèves que j'ai pu observer, trois d'entre eux ont dû faire preuve de persévérance face à leurs difficultés. Tout d'abord Marco, qui comme nous l'avons vu précédemment, montre des difficultés d'apprentissage et de concentration, il a montré un comportement exemplaire en persévérant dans l'activité malgré ses difficultés. Il a été en mesure de demander de l'aide lorsqu'il en avait besoin, et a toujours voulu participer aux prises de décisions concernant le projet. C'est d'ailleurs lui qui a proposé que lors du rituel, nous tirions des prénoms au sort pour que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui participent. Je l'ai également observé plusieurs fois relire ses traces écrites dans son cahier d'anglais lorsqu'il avait du temps libre.

Quant à Thaïs, d'une timidité qui l'empêche de prendre la parole, c'est l'autonomie apportée par les tablettes qui lui a permis de libérer sa parole. S'il était pour elle inenvisageable de se présenter à l'oral devant la classe ou de participer aux rituels du début de séance, le fait d'utiliser la tablette avec une de ses camarades proches l'a mise en confiance. Comme elle n'était pas soumise au regard critique du reste de la classe ou à celui de l'enseignant, elle a accepté de filmer sa présentation pour l'évaluation diagnostique. La bienveillance du groupe classe lui a d'ailleurs donné assez confiance, pour finalement accepter de passer à l'oral lors du rituel de la dernière séance.

Dyclan a lui aussi persévéré, je pense que c'est d'ailleurs l'élève qui a le plus évolué dans son comportement. Après quelques séances hésitantes, il a fini par se prendre au jeu et a montré des signes d'intérêt (il pose des questions en lien avec le projet, il me questionne souvent au sujet des

correspondants...). Il accepte également de recevoir de l'aide de ses camarades, chose qu'il n'avait jamais faite auparavant (il avait des réactions comme « je m'en fous, j'ai pas besoin d'aide... »). Jeanne s'est donc proposée pour l'aider et des progrès significatifs sont à noter au niveau de son comportement (même s'il s'emporte encore rapidement), mais surtout au niveau scolaire.

1.3. L'apprentissage

Les apprentissages sont la manifestation finale de la motivation, ils découlent de l'engagement cognitif et de la persévérance que l'élève a placée dans l'activité. En dehors des évaluations diagnostiques et formatives, durant lesquelles les élèves se filment individuellement avec la tablette, les seuls moments où j'ai pu entendre les élèves s'exprimer individuellement et me rendre compte de leur progrès, ce fut pendant les rituels. Jeanne par exemple, qui s'est toujours montrée très motivée et volontaire dans le projet, a su montrer lors des rituels qu'elle n'avait aucune difficulté à réinvestir ces apprentissages (structure de phrase, vocabulaire et intonation respectée). Marco, en difficulté, mais qui a su persévérer, a montré lui aussi des progrès significatifs lors des prises de parole du rituel. Lors de ces premiers passages, il y avait encore des erreurs qu'il a su corriger (par exemple il disait « I live it's Saint lô », erreur qu'il a su corriger lors de son deuxième passage). Thaïs, Manon et Adrien qui ont peu participé à l'oral durant la séquence d'apprentissage ont su réinvestir parfaitement ce qu'ils avaient acquis, même s'il y avait des problèmes de prononciation et pour Manon quelques problèmes dans la structuration de la phrase (par exemple « I'm in nine » au lieu de « I'm nine »). Mais avec de l'entraînement oral, ce sont des difficultés qu'ils surmonteront sans problème.

Enfin, Dyclan qui lors de son premier passage à l'oral en début de séquence avait d'énormes difficultés à former sa phrase (ne se souvient plus de la structure de la phrase, n'associe pas la réponse avec la bonne question par exemple : « what's your name ? I live in Saint-Lô »). Pourtant lors de son passage en fin de séquence, il n'a pas eu besoin qu'une tierce personne intervienne pour l'aider. Nous pouvons alors établir un lien évident entre l'engagement des élèves dans la tâche, leur persévérance, et leurs apprentissages. Mais nous développerons plus en détail l'acquisition des compétences langagières orales que les élèves ont pu acquérir en participant au projet dans la dernière partie.

Nous avons pu voir que la motivation de l'élève se manifeste à travers différents domaines que sont l'engagement, la persévérance et l'apprentissage. Cependant, même si Viau (2004) nous explique que l'apprentissage est la manifestation finale de la dynamique motivationnelle, il nous précise également que d'autres facteurs sont à prendre en compte. La motivation et la persévérance de l'élève ont certes une influence sur l'apprentissage, mais il faut aussi savoir que l'apprentissage a une

influence sur la motivation. En effet, un échec ou un apprentissage plus faible que souhaité par l'élève peut influencer négativement les perceptions que l'élève a de lui-même. Nous allons à présent voir que selon le modèle théorique de Connell et Wellborn, la dynamique motivationnelle dépend de différents facteurs qui ont une influence sur les manifestations de la motivation.

2. Les dispositifs motivationnels dans le cadre d'un projet de correspondance : d'après la théorie de Connell et Wellborn.

2.1. Besoin de se sentir autonome

L'autonomie peut être définie comme le besoin de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions. Les diverses expériences réalisées par Connell et Wellborn ont permis d'établir la théorie selon laquelle non seulement un renforcement (argent, récompense) réduisait la motivation intrinsèque, mais que des formes variées ou de contrainte ou de contrôle (surveillance, temps limite, compétition) diminuaient la motivation intrinsèque. C'est pourquoi dans le cadre du projet de correspondance, la motivation de l'élève n'est pas régie par une récompense matérielle, mais par la capacité à pouvoir communiquer dans une langue étrangère, à comprendre l'autre et se faire comprendre. Les auteurs en ont alors déduit que l'homme avait un besoin de se sentir autodéterminé (indépendance, liberté) et que ce besoin était une composante non seulement de la motivation intrinsèque, mais de toutes les motivations. L'autonomie réfère donc au sentiment de se sentir à l'origine ou à la source de ses actions, de sorte qu'elle est en congruence avec ces dernières et qu'elle les assume entièrement (Deci & Ryan, 1985). D'après P. Perrenoud, la mise en place d'un projet pédagogique permet de répondre à plusieurs facteurs concernant l'autonomie.

D'une part, le projet va permettre à l'élève de pouvoir identifier ses acquis et ses manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan. L'autoévaluation alimente une forme de lucidité qui peut guider de nouveaux apprentissages, mais aussi, tout simplement, permettre à chacun de repérer ses points forts et ses points faibles et choisir ses investissements et son rôle en conséquence. C'est un outil majeur d'observation formative. Pour ce qui est du projet de correspondance, l'auto-évaluation intervient à deux moments clés du projet.

Une première fois lors de l'évaluation diagnostique, elle permet ainsi à l'élève de faire émerger ses besoins d'apprentissage et de lui permettre de participer à la conception de la séquence

d'apprentissage qui répondrait à ses besoins. En effet, lors de la deuxième séance, les élèves ont rédigé les critères de réussite de la présentation vidéo :

CRITÈRES DE RÉUSSITE PRODUCTION FINALE :

J'ai réussi ma vidéo si :

- Mon correspondant apprend à me connaître (prénom, âge, ville, ma couleur préférée)
- Je pense à saluer (hello, goodbye...)
- Ma vidéo est bien cadrée (on me voit bien).
- Je parle clairement et assez fort pour être entendu.

Une fois établis, ces critères de réussite ont permis aux élèves d'évaluer leurs compétences et leurs lacunes afin de faire émerger leurs besoins d'apprentissage, et ce de manière autonome. L'auto-évaluation intervient une seconde fois lors de la finalisation du projet. Lorsque les élèves filment la version finalisée de leur présentation vidéo avant de l'envoyer à leur correspondant, les critères de réussite qui ont été choisis collectivement leur permettent de s'auto-évaluer. En regardant de nouveau leur vidéo, ils vérifient si tous les critères de réussite sont bien respectés et peuvent juger de la qualité de leur production. Le fait que l'élève puisse de lui-même juger de ses compétences sans passer par l'évaluation de l'enseignant renforce son sentiment d'autonomie.

Enfin, l'utilisation du matériel numérique semble également avoir des impacts sur le comportement autonome des élèves durant le projet. Force est de constater que l'utilisation des tablettes permet aux élèves de ne pas dépendre de la disponibilité de l'enseignant et rend leur progression et leur prise d'initiative plus libres. L'utilisation des tablettes permet donc de renforcer le sentiment que l'élève est responsable de ses actes. Cela dit, ce facteur n'est valable que si les élèves maîtrisent déjà l'utilisation des tablettes, c'est une condition nécessaire afin qu'ils puissent en avoir une utilisation autonome et maîtrisée et jouir de toutes les facultés du numérique. C'est d'ailleurs ce que rapportent 92,8% (26/28) des enfants lorsqu'on les questionne sur l'utilisation des tablettes (Cf. annexes). Thaïs précise : « on est plus libre comme ça, on n'a pas le stress de passer devant toute la classe » et Malo ajoute : « on a pas besoin d'attendre, si on est prêt c'est moins ennuyant et ça montre qu'on est capable de pas faire n'importe quoi ». Malo insiste aussi sur la relation de confiance qui peut s'établir entre l'enseignant et l'élève, l'élève se sent capable de faire son travail sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir et c'est ce qui renforce l'estime et le sentiment d'autonomie de l'élève.

Cependant, agir de façon autonome ne veut pas dire agir seul : il convient de bien distinguer l'autonomie et l'individualisme. Nous serions même tentés de dire que paradoxalement, il est presque impérativement nécessaire d'être avec d'autres pour ressentir réellement son autonomie. C'est ce qui nous amène à faire le lien avec un autre besoin déterminé par la théorie de Connell et Wellborn, le besoin de soutien.

2. 2. *Besoin de se sentir soutenu*

Le besoin de soutien, c'est le besoin exprimé inconsciemment par l'élève de se sentir connecté et supporté par d'autres personnes, d'être en relation avec autrui. D'après P. Perrenoud, la pédagogie par projet permet de développer la coopération et l'intelligence collective. En effet, un projet oblige à coopérer, donc à développer les compétences correspondantes : savoir écouter, formuler des propositions, négocier des compromis, prendre des décisions et s'y tenir. Dans le cadre du projet de correspondance vidéo, les élèves ont décidé ensemble de ce qu'ils voudraient faire apparaître dans leur présentation. Nous avons donc tout d'abord dressé la liste de leurs idées :

| Propositions des élèves |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Le prénom- L'âge- Frères et sœurs- Animaux de compagnie- Matière préférée- Jeux vidéo préférés- Sport/ instrument de musique- Plat préféré- Couleur préférée |

Puis, par la suite, ils ont débattu collectivement afin de sélectionner seulement certains sujets à faire apparaître dans la présentation vidéo, car nous allions manquer de temps pour tous les traiter. Il leur a fallu débattre et faire entendre leurs arguments sur quelles étaient les thématiques les plus importantes à garder. Par exemple, il y a eu un débat entre plusieurs élèves sur le fait qu'il valait mieux apprendre à dire son âge pour pouvoir le dire à leur correspondant plutôt que d'apprendre à dire "quel est notre jeu vidéo préféré", après moult discussions les élèves ont fini par se mettre d'accord. Finalement, cinq thématiques ont été sélectionnées, les cinq plus importantes pour

« apprendre à se connaître » d'après les élèves (le prénom, l'âge, lieu d'habitation, le genre, les animaux de compagnies et enfin la couleur préférée).

La relation avec l'autre intervient également dans la relation aux savoirs. Il en va de l'élève de savoir offrir ou demander de l'aide, partager ses savoirs et ses difficultés, ses échecs. Au-delà des compétences, les élèves prennent conscience de l'importance d'une intelligence collective ou distribuée, de la capacité d'un groupe, s'il fonctionne bien, de se fixer des buts collectifs. Dans le cas de la correspondance, les élèves avancent collectivement vers un but commun, pouvoir se présenter en anglais à leur correspondant. Il est donc primordial pour les élèves de s'entraider pour atteindre leur but ensemble, car comme nous l'avons dit précédemment, le projet n'est pas axé sur le sentiment de compétition, d'individualisme, mais justement sur le sentiment d'entraide dans le cadre d'un projet collectif. C'est en ce sens que le pilotage du projet doit permettre aux élèves de sentir qu'ils peuvent demander et recevoir de l'aide si nécessaire, mais aussi se sentir libre de proposer des idées qui seront prises en compte par le groupe et feront avancer le projet. D'après le questionnaire passé aux élèves, 96,4% (27/28) d'entre eux estiment pouvoir recevoir de l'aide de la part de leur camarade, si jamais ils sont confrontés à des difficultés.

Si l'atmosphère bienveillante et constructive est un facteur nécessaire au bon déroulement du projet. Il s'agit également pour l'élève de se sentir compétent dans ce qu'il entreprend afin de s'investir dans la tâche.

2. 3. Besoin de se sentir compétent

Concernant le besoin d'estime et de reconnaissance des élèves, il est primordial. Un élève qui a de l'estime pour lui-même se sent capable de réussir et va donc s'investir davantage dans le projet. La compétence réfère à un sentiment d'efficacité sur son environnement (Deci, 1975 ; White, 1959), ce qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis. C'est en ce sens que le sentiment d'être compétent est en corrélation étroite avec la motivation de l'élève pour la tâche. Le projet de correspondance confronte les élèves à de « vrais » problèmes, qui ne sont pas des exercices scolaires, mais des problèmes à résoudre et des obstacles que le groupe doit surmonter pour arriver à ses fins, soit être capable de communiquer dans une langue qui leur est étrangère pour se faire comprendre. Il s'agit pour l'élève de transférer des savoirs et de mobiliser des ressources cognitives jusqu'alors travaillées et évaluées séparément. Ainsi, lors de l'évaluation diagnostique, les élèves ont dû filmer une première présentation afin de faire émerger leurs besoins d'apprentissages.

Cette première étape leur a permis de réaliser qu'ils avaient déjà des ressources qu'ils étaient capables de mobiliser (79% (22/28) des élèves savaient déjà dire leur prénom lors de l'évaluation diagnostique par exemple). Certains avaient des souvenirs des années précédentes qu'ils ont su mobiliser et partager avec le reste de la classe. L'élève-acteur a ainsi l'occasion non seulement de prendre conscience de ce qu'il sait et de sa capacité de s'en servir en situation, mais de développer cette capacité. On se trouve là, de façon privilégiée, dans un contexte d'action nécessaire au développement de compétences (Perrenoud, 1998).

De plus, le projet de correspondance vidéo laisse accroître le sens des savoirs et des apprentissages scolaires. En effet, le projet est mobilisateur pour les élèves, parce que les enjeux leur importent. Or, ces enjeux ne sont pas d'abord d'apprendre ou de comprendre, mais de « réussir », d'atteindre un but, de recevoir un feed-back positif d'un destinataire ou d'avoir la satisfaction du travail accompli et du défi relevé. Leur appropriation est facilitée parce que, d'objets scolaires, le projet de correspondance devient un « outil » au service d'une pratique extérieure, exploitable dans la vie quotidienne. La pratique d'une langue étrangère ne s'arrête pas à l'école, 78% des élèves ont parfaitement conscience que la maîtrise de cette langue étrangère est une ouverture sur le monde en dehors de l'école. C'est pour cela que le projet aide chaque élève à prendre confiance en soi, et à s'affirmer en tant qu'acteur.

On dit volontiers que l'école doit développer la citoyenneté, l'identité, la solidarité, l'estime de soi, l'esprit critique. On se demande moins souvent dans quels cadres ces apprentissages peuvent prendre place. Les projets de correspondance créent des dynamiques de coopération qui renforcent l'estime des élèves et leur identité à la fois individuelle et collective. Elles exigent une forte implication et une réflexion autonome de la part des élèves.

3. Développement des compétences langagières orales

3. 1. Activités langagières des élèves en lien avec les préconisations des instructions officielles LVE.

D'après les instructions officielles, un élève en fin de cycle 3 doit avoir atteint le Niveau A1 en langue soit le niveau introductif ou de découverte. Les différentes activités qui ont découlé du projet ont permis également de développer quelques compétences décrites dans le programme.

Compréhension de l'oral :

| Connaissances et compétences associées* | Situations, activités, ressources pour l'élève dans le cadre du projet d'échange |
|---|--|
| <p>On attend d'un élève de fin de cycle 3 qu'il soit capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire) à l'oral (compréhension orale).</p> | <p>Activités d'exposition à la langue tout au long du projet, en utilisant des supports authentiques et technologiques (vidéo, audio, ENT), mais également en prenant soin de parler français le moins possible (notamment lors des passations de consignes). Petit à petit, les élèves ont réussi à déchiffrer quelques mots ce qui leur permettait de comprendre la demande de l'enseignant et de pouvoir la formuler en français.</p> |

S'exprimer oralement en continu :

| Connaissances et compétences associées* | Situations, activités, ressources pour l'élève dans le cadre du projet d'échange |
|--|--|
| <p>En ce qui concerne l'expression orale en interaction, l'élève doit se voir capable de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire. Enfin, l'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat (expression orale).</p> | <p>Durant la séquence d'apprentissage, les élèves ont appris à se présenter en donnant des informations sur eux et demandant des informations à une tierce personne (soit la question associée) :</p> <ul style="list-style-type: none">- What's your name? My name is...- How old are you? I'm...- Are you a boy or a girl? I'm a ...- Where do you live? I live in...- What's your favorite color? My favorite color is... <p>Cela a également permis l'étude des compétences phonologiques (rythme, intonation, prononciation).</p> |

* selon le programme du SCCC

Cependant, je ne suis pas en mesure d'analyser correctement ces données, car la situation sanitaire actuelle a engendré des difficultés majeures dans la finalisation du projet. Effectivement, l'école a fermé, car plusieurs cas d'élèves positifs à la Covid-19 ont été signalés. Notre projet n'a donc pas pu aboutir. Avec les élèves, nous avons prévu que les 2 dernières semaines avant les vacances de Noël allaient être consacrées à l'enregistrement des vidéos. Nous devions reprendre ensemble les critères de réussite pour que les élèves puissent s'entraîner à se présenter en anglais de manière autonome. Ils auraient dû ensuite se filmer avec la tablette pour pouvoir regarder leur production orale et s'assurer qu'elle correspondait aux critères de réussite que nous avons fait émerger précédemment.

Ainsi, j'aurais eu matière à comparer les progrès des élèves entre les évaluations diagnostiques et la présentation finale du projet. Malheureusement, je n'ai donc pas pu enregistrer les élèves lors de leur présentation finale, je n'ai donc pas de preuves tangibles sur lesquelles m'appuyer pour mesurer les compétences acquises par les élèves de manière individuelle au cours de ce projet. Je peux seulement affirmer que lors des prises de parole collective, ou sur les temps de rituels, une grande majorité des élèves était capable de se présenter en anglais sans avoir recours à l'aide d'un tiers. Mais sans la passation des vidéos individuelles, je ne peux généraliser ces observations avec certitude à l'ensemble des élèves de la classe.

3. 2. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe de langue

Les interactions au sein de la classe doivent avoir pour but d'aider à développer l'autonomie des élèves. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant mette en place un guidage adapté. Il s'agit de trouver les moyens de s'effacer aux moments opportuns pour responsabiliser les élèves et favoriser leur autonomie. Manfred Overmann (2007)²⁹ insiste sur le fait que l'enseignant doit apprendre à apprendre. En apprenant ainsi à apprendre, l'apprenant prend du recul par rapport à son apprentissage et développe alors selon Overmann une attitude « plus responsable ». L'une des possibilités qui s'offrent à l'enseignant pour atteindre ce but est de déléguer, c'est-à-dire charger les élèves de réaliser des tâches importantes que l'enseignant pourrait lui-même effectuer.

De plus, la pratique orale s'avère également indispensable en classe de langue, c'est pourquoi le CECRL met en avant la nécessité de communiquer en langue vivante. La dimension sociale de l'apprentissage est devenue primordiale. Dans cette perspective, on retiendra que la communication s'effectue en contexte, avec une intention spécifique qui lui donne un sens. L'apprentissage d'une langue passe donc par une mise en action, comme c'est le cas dans le cadre du projet de

²⁹ <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1116>

correspondance. C'est pourquoi nous allons voir dans un second temps, comment les interventions et la pratique de l'enseignant peuvent avoir un impact significatif sur les compétences langagières orales des élèves en anglais.

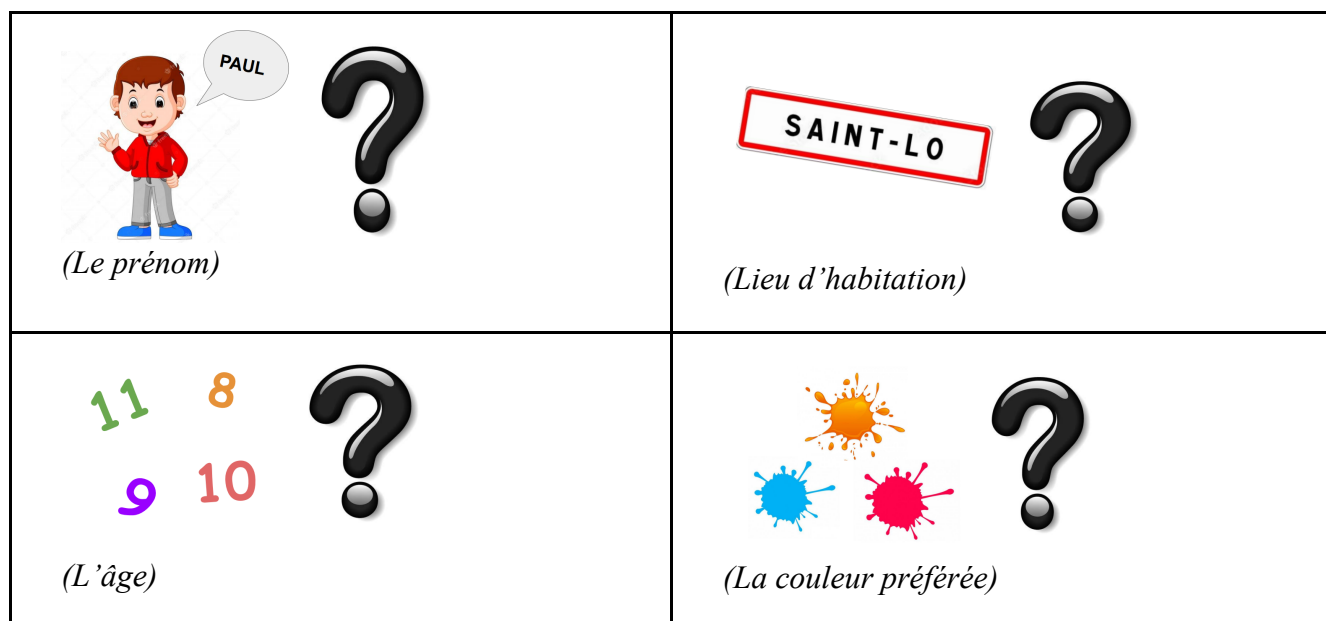
Afin que les élèves puissent développer des compétences langagières orales, il s'agissait pour moi de chercher à m'effacer davantage afin de laisser les élèves communiquer et pratiquer l'oral sans monopoliser le temps de parole. Il s'agissait également de rendre les élèves plus autonomes et de faire en sorte que leurs échanges ne soient pas régis par l'enseignant. Pour ce faire, je me suis tournée vers les différents supports visuels et les différentes manières de guider les élèves sans avoir à trop intervenir. J'ai eu recours à deux méthodes qui me permettaient de limiter mes interventions et surtout les prises de paroles en français que je jugeais trop nombreuses au début. La première méthode, c'est celle du non verbal. Toutes les consignes étaient données en anglais, accompagnées d'un mime ou d'un geste. Cela a permis de guider les élèves vers une meilleure compréhension des consignes en anglais. En effet, afin de développer leurs compétences en langue vivante et pratiquer la compréhension orale, les élèves doivent être constamment confrontés aux sonorités anglaises, la limitation de l'utilisation du français est donc une condition à respecter pour que les élèves développent des compétences en compréhension orale.

En revanche, il faut s'assurer que les élèves comprennent ces gestes. Les gestes peuvent s'accompagner de mots au début, ou même d'objet (montrer la colle et le cahier pour demander de coller une feuille dans le cahier par exemple) puis suite aux répétitions lors des diverses séances, les élèves sont ensuite capables de restituer la consigne en français pour les élèves plus en difficulté. D'autre part, j'ai eu recours aux *flashcards* (ou cartes visuelles) afin de favoriser la prise de parole entre élèves sans avoir à passer par l'approbation de l'enseignant, par exemple lors des rituels. Ainsi, sans mon intervention, les élèves devenaient d'une part plus autonomes, mais ils avaient aussi beaucoup plus de temps pour prendre la parole lors de la séance, cette dernière n'étant pas sans cesse interrompue par les prises de paroles de l'enseignante. D'autant plus que le projet de correspondance vise à développer des compétences langagières orales chez les élèves, toutes les occasions pour les élèves de pratiquer la langue sont donc bonnes à prendre.

Cependant, il a fallu penser en amont la conception de ces *flashcards* dans le sens où les élèves n'ont pas encore été confrontés à la compréhension de l'anglais écrit. Nous avons donc créé des *flashcards* collectivement avec les élèves, avec des pictogrammes qui permettaient de ne pas utiliser l'anglais sous forme écrite. J'ai par exemple utilisé une carte montrant un élève qui dit son prénom et un point d'interrogation pour signifier que c'est une question. Ainsi, le rituel se déroulait de la manière

suivante, je pose une question à un élève il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu'une nouvelle notion était maîtrisée, on ajoutait une question). J'ai remarqué que cela aidait un certain nombre d'élèves, dont ceux en grande difficulté qui osaient davantage prendre la parole et étaient capables de réinvestir ces apprentissages avec plus de facilités.

Voici quelques exemples des *flashcards* pour le rituel réalisé par les élèves :



3. 3. Des apprentissages réguliers et progressifs.

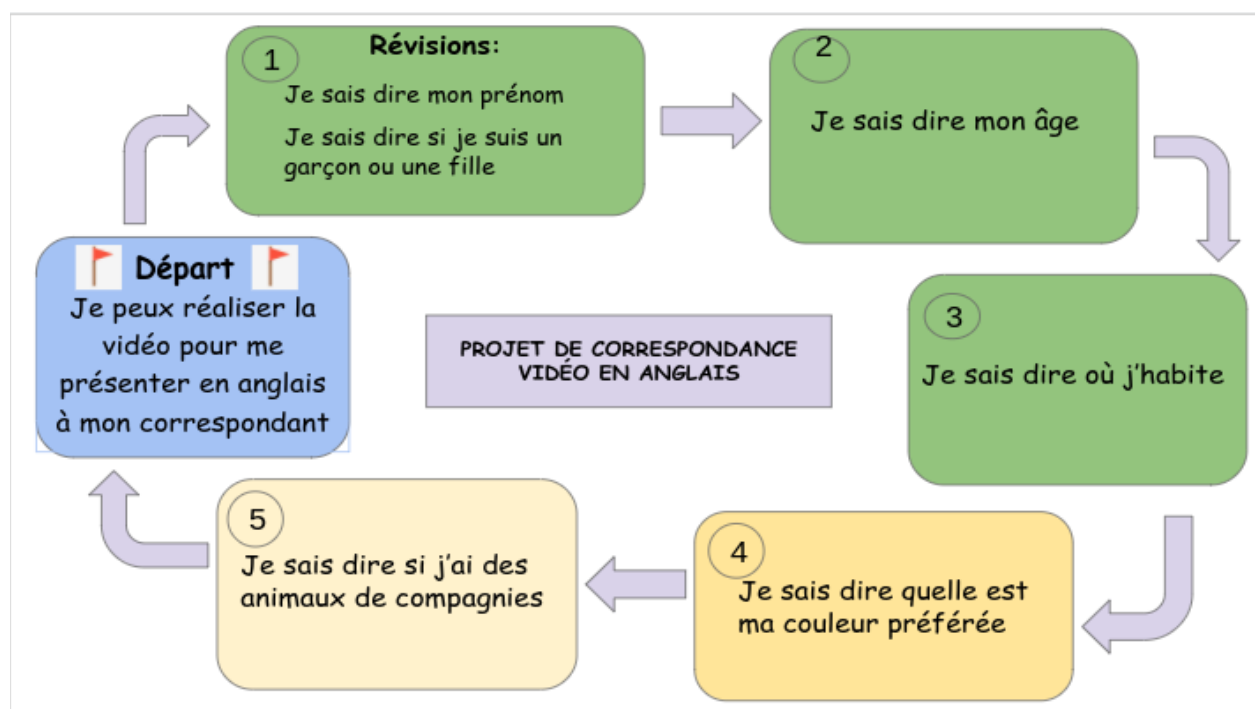
Apprendre à parler anglais nécessite un travail régulier et une forte implication de la part de l'élève. C'est pourquoi nous allons maintenant analyser comment le projet de correspondance permet un apprentissage régulier et progressif de l'anglais alors que les élèves ont jusque-là connu un parcours linguistique discontinu. Encore une fois, il est difficile d'établir des conclusions certaines sur les prévalues du projet de correspondance alors que celui-ci n'a duré que 2 mois, en plus de n'avoir pu aboutir. Mais nous pouvons tout de même rendre compte de certains profits.

Lors des premières séances, l'enseignement des situations de communications était simple. Les élèves n'avaient alors que peu recours à la création des mots ou des phrases puisqu'ils n'avaient que de courts énoncés à produire (my name is...). Mais au fur et à mesure de leurs apprentissages, ils deviendront plus longs et donc plus complexes. C'est à ce moment-là qu'en tant qu'enseignant il faut intervenir pour faire découvrir de nouvelles structures langagières aux élèves (structure interrogative pour poser la question par exemple).

Pour pouvoir exploiter cette compétence des élèves, il faut que l'enseignant accepte de ne pas systématiquement sanctionner les fautes des élèves lors des exercices de communication. En effet, si à la moindre erreur les élèves sont repris ils risquent d'avoir peur de « mal dire » ou de mal construire leur phrase et donc de ne pas participer aussi activement qu'il faudrait. L'élève doit avant tout prendre « confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue » (cf. estime de soi, Connell et Wellborn).

C'est en ce sens que le projet de correspondance permet un apprentissage progressif de l'anglais. Si sur cette période courte il m'a été difficile de rendre compte de progrès réellement significatifs de la part des élèves, on peut imaginer qu'au fur et à mesure des exercices, des répétitions des structures et de leurs emplois dans les situations de communication, les élèves rectifieront leurs erreurs. Erreurs qui leur auront au départ été bénéfiques pour avoir de l'assurance dans leur communication. C'est ce que Susan Halliwell³⁰ nomme l'apprentissage inconscient.

Le projet de correspondance permet également une certaine régularité dans les apprentissages. Contrairement à certaines thématiques en anglais qui peuvent être abordées dans le désordre ou mis de côté un certain temps (on travaille sur Halloween, puis sur Noël, mais il n'y a pas nécessairement de lien entre chaque notion). Tandis que dans le cas de la correspondance, les apprentissages ne sont pas isolés, ils s'inscrivent dans une progression chronologique. (Rappel du circuit des apprentissages conceptualisé avec les élèves) :



³⁰ Halliwell Susan, Enseigner l'anglais à l'école primaire, Edition Longman, 1995.

L'élève ne pourra atteindre son but qu'en respectant la progressivité des apprentissages qui lui permettront finalement d'acquérir les compétences nécessaires. Le cadre scolaire est alors idéal pour l'apprentissage des langues. Les enfants s'y retrouvent tous les jours et peuvent consolider leur apprentissage par la répétition. C'est en pratiquant l'anglais de manière régulière que les compétences des élèves se stabilisent et deviennent des ressources mobilisables. D'autant que l'aboutissement du projet de correspondance dépend de l'engagement de l'élève et de sa régularité dans les apprentissages. Si le délai est trop long entre chaque échange, la motivation chez les élèves va en pâtir.

4. Difficultés et obstacles

J'ai malheureusement rencontré de nombreux obstacles et difficultés durant ces deux années de recherche. D'une part, certains enseignants affirment qu'il est difficile de pratiquer de l'anglais dans le contexte sanitaire actuel, car les élèves ne doivent pas circuler dans la classe pour échanger avec les autres ni travailler par groupe, il est donc difficile de les mettre en situation de communication. D'autre part, j'ai pu remarquer que l'anglais était une discipline délivrée de manière inégale selon les classes et les enseignants, contrairement aux matières telles que les mathématiques et le français. De plus, les enseignants en fonction de leur niveau de langue vont être plus ou moins aptes à enseigner l'anglais, certains vont même jusqu'à éclipser cette discipline.

Il est alors difficile de voir les progrès sur le long terme, car les enseignants ont les élèves sur une voir deux années pour les classes à double niveau, mais si l'enseignant de l'année qui suit ne poursuit pas l'apprentissage de la même manière que le précédent, il va être difficile de voir les progrès et les effets d'une quelconque méthode. Par conséquent les élèves accumulent du retard, ou font des pauses dans leurs apprentissages d'une année sur l'autre, ce suivi irrégulier ne permet pas un apprentissage bénéfique et efficace de l'anglais. Le parcours linguistique discontinu de l'élève a donc des répercussions sur son niveau de langue. Si à l'origine, mon projet était axé sur la correspondance écrite, j'ai dû m'adapter aux réalités du terrain. Les élèves ne maîtrisaient pas ou encore trop peu l'oral, il n'était alors pas envisageable de s'engager dans un projet de correspondance écrite. J'ai ensuite rencontré quelques difficultés lors de la conception du projet de correspondance vidéo. Nous nous interrogeons avec les formateurs sur la possibilité d'envisager la mise en place d'un tel projet, lors de cette année de stage.

En effet, ne pas avoir de classe attitrée cette année semblait se révéler un handicap au niveau de la mise en place pratique du projet. Cette courte période de stage ne m'aura pas permis de finaliser ce

projet comme je l'aurais souhaité. Il est véritablement difficile de tirer des preuves tangibles des plus-values de la correspondance et de les généraliser pour plusieurs raisons. D'une part, le projet qui n'a duré que quelques semaines, ne permet pas de rendre compte de l'impact existant qu'a pu avoir le projet de correspondance sur le niveau de langue des élèves. Pour pouvoir mesurer leur progrès il aurait fallu poursuivre ce projet sur l'ensemble de l'année voir sur plusieurs années, car comme nous l'avons vu plus haut, la régularité et la progressivité sont des critères influents sur la motivation et l'acquisition des compétences chez les élèves. Ensuite, l'échantillon de la classe qui compte 28 élèves ne permet pas non plus de généraliser mes observations à l'ensemble des élèves de cycle 3. D'autant plus que les élèves ont des besoins et des façons d'apprendre différentes, et ce qui a fonctionné pour cette classe n'aurait peut-être pas fonctionné pour une autre. D'ailleurs, je n'ai pas eu l'occasion d'observer des séances d'anglais en dehors du projet de correspondance (les élèves ne pratiquaient pas d'anglais), je n'ai donc pas matière à comparer le comportement des élèves lors d'une séance traditionnelle et lors d'une séance relative au projet.

Enfin, les conditions sanitaires n'ont rien arrangé non plus. Premièrement, car les échanges entre les élèves étaient limités, les travaux de groupe en ont pâti et la communication entre élèves également. Le port du masque a rendu plus difficile l'observation des comportements des élèves, notamment en ce qui concerne leur motivation et l'intérêt qu'ils portent au projet (expression du visage, signes d'incompréhension, signe d'ennui, signe d'investissement...), et surtout il empêche l'élève de pouvoir observer le positionnement de la bouche (lèvres et langue) indispensable dans la découverte des nouveaux sons de la langue enseignée. Deuxièmement, la classe a dû fermer en raison des conditions sanitaires. Notre projet n'a donc pas pu aboutir. La finalisation du projet, soit l'enregistrement des vidéos, était le point culminant du projet. Sans ces données précieuses, je n'ai pas matière à comparer les évaluations diagnostiques avec la production finale. Je ne peux pas non plus faire le lien entre l'implication des élèves dans le projet et leur progrès en langues. Force est de constater que les données recueillies ne permettent pas d'établir un lien réel entre la mise en place du projet de correspondance et son impact sur les progrès des élèves en langue, l'analyse devient alors essentiellement théorique et empêche la validation de mes hypothèses.

Conclusion

Nous avons vu que l'enseignement des langues est source de polémique et qu'il est nécessaire de repenser et d'optimiser son enseignement. Cette recherche m'a alors permis de mettre en lumière certaines conséquences positives de la mise en place d'un projet de correspondance en classe de langue. Ma question de recherche était la suivante : étant donné que les élèves de cycle 3 doivent valider le niveau A1 à la fin de la primaire, mais qu'ils présentent des lacunes dues à leur parcours linguistique discontinu, alors comment le projet de correspondance par le biais des vidéos permettrait-il de motiver et de développer des compétences langagières orales en anglais chez ces élèves de cycle 3 ?

De cette problématique ont émergé deux hypothèses : « La pédagogie par projet suscite l'intérêt et la motivation des élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère » et « Le projet de correspondance vidéo assure un apprentissage régulier et progressif de l'anglais qui permet aux élèves de développer des compétences langagières ».

S'il est difficile de réunir des preuves tangibles du développement de compétences langagières chez les élèves (dû aux conditions sanitaires contrariantes), il est tout de même possible d'affirmer théoriquement que le projet de correspondance favorise la pratique orale régulière et progressive de l'anglais. Pour ce qui est de la motivation, certaines variables sont à prendre en compte. Les élèves qui étudient les langues sont toujours très enthousiastes. Les freins qui existent parfois dans les autres disciplines sont souvent levés lors de la séance de langues, qui sont plus ludiques et moins ritualisées. Il aurait tout de même fallu que le projet continue sur la durée pour rendre compte des réels effets. On pourrait dire que ce n'est ici qu'une émulation au début du projet. La motivation des élèves doit s'observer à plus long terme et on peut se demander si elle serait maintenue dans le temps. Je ne suis donc pas en mesure de prouver la corrélation existante entre la motivation des élèves et l'acquisition de compétences orales, et donc de valider mes hypothèses. Mais cette expérience reste pour moi positive du point de vue de mon développement professionnel.

La rédaction de ce mémoire m'a permis d'adopter une pratique réflexive et de soulever des questions qui me paraissent essentielles pour la mise en place d'un cours de langue. Cela m'a convaincue de l'intérêt de la participation des classes, à tous niveaux, dans un tel projet. Le projet de correspondance rend les apprentissages plus concrets et redonne du sens aux efforts fournis par les élèves. Les élèves sont acteurs du projet. Les activités proposées sont variées, ludiques et mènent à

un objectif concret contrairement à l'enseignement traditionnel. L'enfant est au centre d'une activité authentique de communication. C'est aussi un outil de médiation et de socialisation, qui dynamise les apprentissages, et est vecteur d'une éducation interculturelle.

La conception de ce projet m'a également aidée à développer une posture enseignante plus adaptée et à imposer des choix pédagogiques et didactiques réfléchis. Nous avons vu que le guidage constitue une étape clé de l'apprentissage. L'enseignant dispose de nombreux moyens et outils pour guider ses élèves dans la réalisation d'activités. Il doit opérer des choix judicieux et savoir quand privilégier un type de guidage plutôt qu'un autre en prenant en compte les besoins variés des élèves ainsi que leurs différents profils. J'ai pu réfléchir aux moyens et outils nécessaires pour favoriser la communication au sein de la classe. Cela m'a aidée à trouver ma place au sein du groupe et à adapter ma posture dans une situation d'enseignement.

Bibliographie

Baro, Marine. (1991). *La correspondance scolaire internationale*, Migrants-formation, n°87, p. 103-108.

Battaglia, N. (2013). *La motivation dans la classe de langue*. Symposium de recherche, 82, p. 95-103.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Éducation et didactique, p. 29-49.

Correspondance scolaire et voyage-échange, nous ne sommes pas seuls ! Les pourquoi-comment de la pédagogie Freinet. Guides pratiques de l'école moderne, PEMF, 1983. P. 121.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy. In Efficacy, agency, and self-esteem. Boston, 31-49.

Di Palma, J. Limongy, J. (2017) *La correspondance scolaire en maternelle*. Éducation.

Doehler, S. P. (2002). *Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales : L'apport d'une perspective interactionniste*. Babylonia, 24-29.

Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.

Filisetti, L. (2005). Politesse et responsabilité sociale comme des aspects importants de la compétence sociale à l'école : nouvelles perspectives concernant les causes et les conséquences des comportements socialement approuvés.

Frigot, C. (2017) *Le sens de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère à l'école*. Éducation.

Héveline, E. & Robbes, B. (2010). 4. Les techniques Freinet. Dans : E. Héveline & B. Robbes (Dir), *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle* (pp. 37-52). Nîmes, France : Champ social.

Héveline, E. & Robbes, B. (2010). 1. D'où vient la pédagogie institutionnelle ? *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle* (pp. 14-20). Nîmes, France : Champ social.

Lalanne, G. (2006) *L'utilisation des TICE dans le cadre d'un projet de correspondance*.

Lieury, A., Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Michaux-Boitiaux, C (2003). *Mener une correspondance multimédia*, Textes et documents pour la classe, n°859, p. 40-41.

Paul, S., Heinzmann, S., & pédagogique de Saint Gall, H. É. *Matériel didactique pour un échange au niveau primaire*.

Reverdy, C. (2013). *L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche*. Veille et Analyses (n°82) « Des projets pour mieux apprendre ? ». Institut français de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (1998) *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

Sitographie

Jarraud. F. (2015), *Des pistes pour améliorer l'enseignement des langues en France*, Le café pédagogique. (Repéré le 22 Février 2021)

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/11/27112015Article635841946593550892.aspx>

Échanges à distance : dispositif *eTwinning*

<https://eduscol.education.fr/1168/echanges-distance-dispositif-etwinning>

EDUSCOL (2016), langues vivantes, repéré sur :

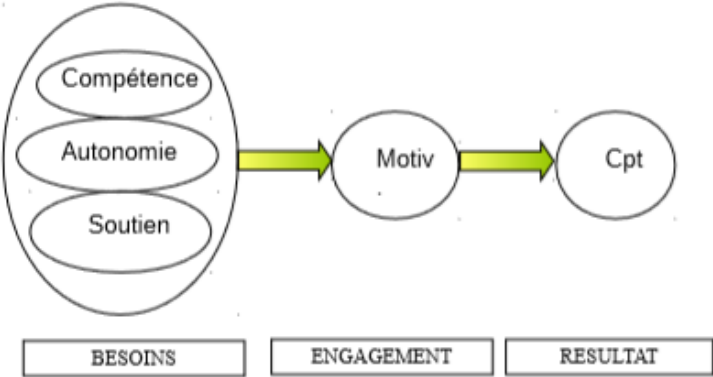
<http://eduscol.education.fr/pid34187/languesvivantes.html>

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

<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeencommun-de-reference-cecrl.html>

EDUSCOL, Guide pour l'enseignement des langues vivantes : Oser les langues vivantes étrangères à l'école (Juillet 2019), (repéré sur <https://eduscol.education.fr/>)

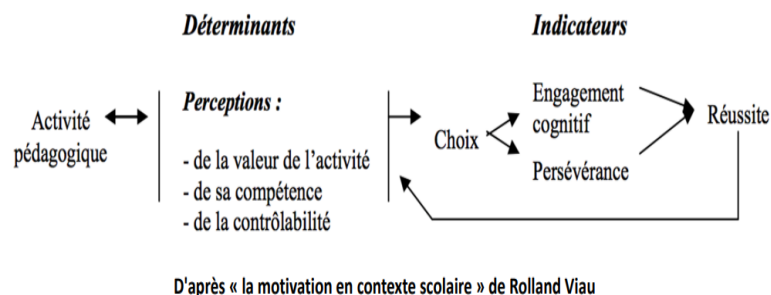
ANNEXE 1 : grille d'analyse

| Philippe Perrenoud : Apprendre à l'école par la pédagogie de projet. | Connell et Wellborn : Théorie de la motivation Rolland Viau : la motivation en contexte scolaire | Acquérir des compétences langagières (Bulletin des instructions officielles). |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Entraîner la mobilisation de savoirs et Savoir-faire acquis, construire des compétences - Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires. - Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation ». - Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages. - Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan - Développer la coopération et l'intelligence collective - Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer | <p><u>Les buts sociaux de l'élève</u> : leurs causes et leurs conséquences à l'école.</p> <p style="text-align: center;">Puis-je faire et pourquoi faire cette tâche ?</p> <p style="text-align: center;"><u>Le modèle de Connell & Wellborn (1991)</u></p>  | <p><u>Plan des langues</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser une régularité de l'exposition - Rendre l'enseignement des langues plus structuré et progressif <p><u>Programme 2020</u> :</p> <p>Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières. Il s'agit pour tous les élèves d'atteindre au moins le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières.</p> <p><u>Attendus de fin de cycle</u> :</p> <p><u>Écouter et comprendre</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) : L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire). <p><u>Lire et comprendre</u> :</p> |

l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.

- Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier
- Former à la conception et à la conduite de projets

FIGURE I : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE



- Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) : L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples.

Parler en continu :

- Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) : L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat.

Écrire :

- Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) : L'élève est capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple.

Réagir et dialoguer :

- Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) : L'élève est capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple.

ANNEXE 2 : grilles d'observation

| | Comportements physiques et cognitifs observables | | |
|---|--|----------------|--------------|
| Expressions faciales | <i>Visage détendu Regard</i> | | |
| Posture | <i>Posture du corps vers l'avant Position propice au travail (assis correctement, a retiré son manteau, sorti ses affaires...)</i> | | |
| Participation | <i>Lève la main Participe activement aux activités proposées Pose des questions en lien avec les apprentissages</i> | | |
| Ecoute | <i>Attention soutenue portée aux consignes Consignes et instructions respectées Écoute attentive et constructive de ces camarades Capable de verbaliser les consignes et les apprentissages visés</i> | | |
| Mise au travail | <i>Rapide</i> | <i>Moyenne</i> | <i>Lente</i> |
| Investissement et persévérance dans la tâche | <i>Demande de l'aide si besoin Émet des suggestions en lien avec les activités Travaille sans s'interrompre ou interrompre ses camarades Reste actif et impliqué dans l'activité même si il doit faire face à des difficultés Silencieux inactif (laisse le temps passer). Silencieux actif (ne participe pas mais écoute) Prend la parole en rapport avec l'activité (fait du bruit car il est investi) Prend la parole sans rapport avec l'activité (fait du bruit car pas impliqué)</i> | | |
| Autonomie | <i>Sort ses affaires d'anglais Range les affaires dont il n'a plus besoin Utilise ardoise/ outils pour l'aider se réfère au trace écrite dans le cahier en cas de difficultés</i> | | |

Grille d'observation hypothèse 2: compétences langagières orales.

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|--|--|-------------|--------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | Acquis/ en cours d'acquisition/ non acquis | | |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | | | |
| L'élève est capable de dire son âge | | | |
| L'élève est capable de dire la ville où il habite | | | |
| L'élève est capable de dire qu'elle est sa couleur préférée | | | |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | | | |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | | | |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son cahier, coller la feuille dans son cahier...) | | | |
| S'exprimer oralement en continu (vidéo pour se présenter en anglais) | | | |
| Comprendre des mots familiers et des expressions courante si les gens parlent lentement et distinctement. | | | |

ANNEXE 3 : Fiche de préparation séquence

Se présenter en anglais

(Projet de correspondance vidéo)

Compétences du socle commun visées par la séquence :

- Comprendre l'oral (remplir fiche d'identité des correspondants).
- S'exprimer oralement en continu (vidéo pour se présenter en anglais)
- 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.

Savoirs, savoir-faire et attitudes mises en œuvre (sous compétences) :

Écouter et comprendre :

- Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples.
- Exercer sa mémoire auditive à court et à long terme pour mémoriser des mots, des expressions courantes.

Parler en continu :

- Mémoriser et reproduire des énoncés.
- S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix.
- Participer à des échanges simples en mobilisant ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales, pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne.
- Poser des questions simples.
- Mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une succession d'échanges ritualisés.

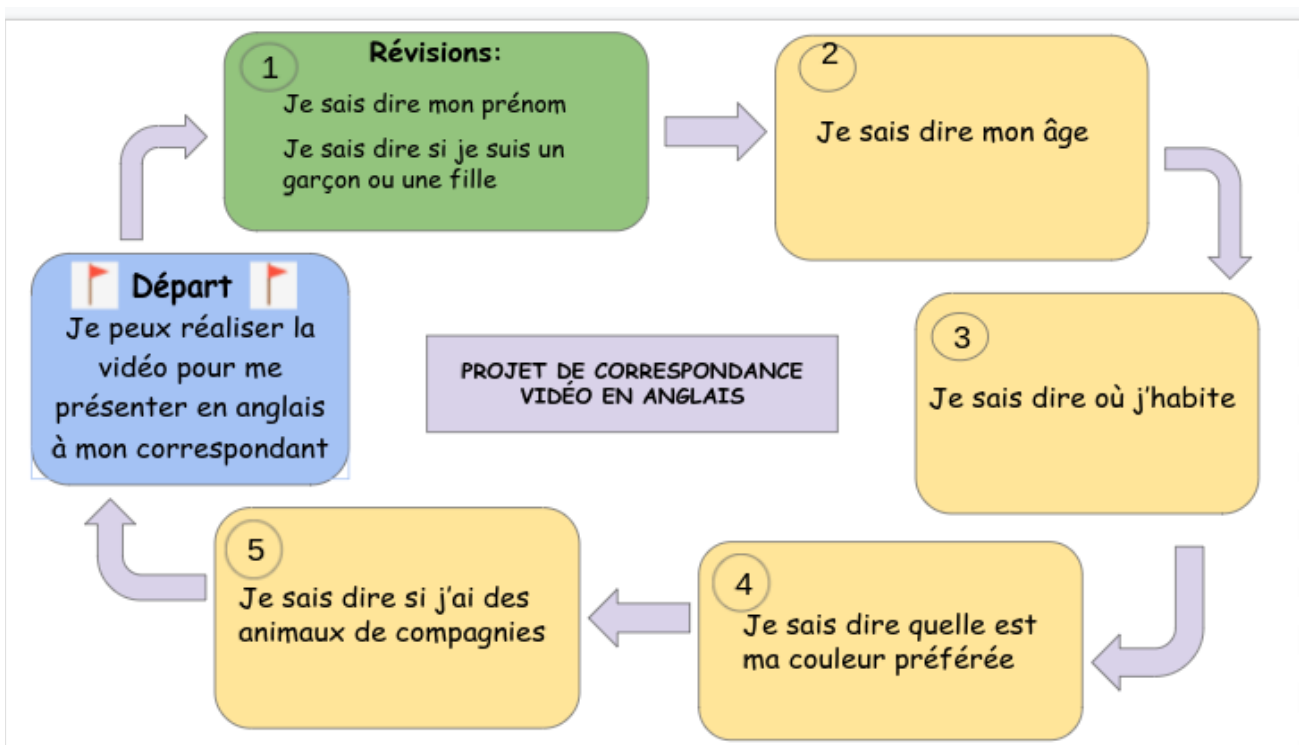
| | | |
|-----------------|--|----------------|
| Séance 1 | Objectifs de la séance : Évaluation diagnostic | Durée : |
|-----------------|--|----------------|

- Présentation du projet : J'aimerais vous proposer un projet, j'ai reçu un mail d'une classe de CM1/CM2 qui voudrait correspondre avec vous par vidéo tout au long de l'année.
- Définir la correspondance (laisser la parole aux élèves puis compléter ce qui a déjà été dit)
 - *La correspondance c'est le fait de communiquer avec quelqu'un qui n'est pas en face de nous, par exemple on utilise ce terme pour la correspondance écrite, on échange des lettres, mais aujourd'hui on peut aussi parler de correspondance vidéo ou par mail, etc.*
- Que pourriez-vous avoir envie de dire à vos correspondants lors de votre première vidéo ? (Noter les suggestions, amener la discussion sur le fait de se présenter)
- Faire un état des lieux sur ce qu'ils savent déjà dire en anglais (appris les années précédentes et cette année).

- Puis par groupe de 3 ou 4, les laisser se filmer tour à tour afin qu'ils se présentent en anglais avec ce qu'ils savent déjà dire. (Cahier de brouillon pour noter leurs idées si ça peut les aider)
- Expliquer que demain on reviendra sur leur vidéo, qu'ils pourront exprimer ce qu'ils ont trouvé facile/ difficile, ce qui les a mis en difficulté.

| | | |
|-----------------|--|----------------|
| Séance 2 | Objectifs de la séance : Retour sur les évaluations diagnostics. Faire émerger les besoins d'apprentissage. | Durée : |
|-----------------|--|----------------|

- Rappel de ce qui a été fait la séance précédente et dans quel but.
→ Pourquoi est-ce que vous vous êtes filmés ? Dans quel but ? (Rappel du projet)
- Montrer la carte d'identité (expliquer à quoi sert la carte d'ID) qu'ils devront remplir grâce à la vidéo de leur correspondant et regarder avec leurs vidéos s'ils arrivent à remplir toutes les informations (sélectionner quelques vidéos significatives)
- Visionner ces quelques vidéos (2 ou 3) et tirer des conclusions sur ce qu'ils savent déjà et ce sur quoi il faudrait travailler.
- Faire la liste de ce qu'ils nous restent à travailler puis par rapport à cette fiche faire un programme d'apprentissage pour les semaines à suivre qui commencera après les vacances.



Séance 3

Objectifs de la séance : Rappel de ce qui a été fait avant les vacances.

Révisions → Je sais dire mon prénom / Je suis un garçon ou une fille.

Mise en place des nouveaux rituels.

| Séance 3 | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève |
|--|--|--|
| Rituels | <p>Marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère : Passage du drapeau en anglais</p> <p>Questions ritualisées : mise en place d'un rituel, je pose une question à un élève il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu'une nouvelle notion sera maîtrisée, on ajoutera une question).</p> | <p>Compréhension orale : consignes données en anglais.</p> <p>Pratique orale de la langue : L'élève vient au tableau choisit une question au choix à poser à un de ses camarades. L'élève interrogé répond à la question puis vient à son tour au tableau.</p> |
| Réactivation des acquis | <p>Rappelle de ce qui a été fait lors de la séance précédente (évaluation diagnostique).</p> <p>Rappel de ce qui est prévu aujourd'hui en fonction du schéma de progression rédigé avec les élèves (on est à l'étape 1).</p> | <p>Verbaliser leurs apprentissages et rappeler les besoins qui ont émergé suite à l'évaluation diagnostique.</p> |
| Présentation orale des nouveautés | <p>Rappel de "je sais dire quel est mon prénom" et "je sais dire si je suis un garçon ou une fille".</p> | <p>Les élèves rappellent à l'oral les questions et les réponses aux questions (what's your name? My name is.... / Are you a boy or a girl? I'm a ...)</p> |
| Présentation orale des nouveautés et réinvestissement | <p>Donner les règles du jeu des paires.</p> <p>Atmosphère : Consigne concernant le volume sonore.</p> | <p>Pratique du jeu des paires. Les responsables de la distribution vont donner une carte personnage à chaque élève puis en posant la question what's your name, les élèves doivent retrouver leur carte paire.</p> |
| Rituels de fin | <p>Questionner les élèves sur ce qu'ils ont appris aujourd'hui et ce qui est prévu lors de la prochaine séance.</p> <p>Passage de l'étape 1 en vert sur le schéma.</p> | <p>Verbaliser leurs apprentissages.</p> <p>Se référer au schéma pour savoir sur quoi nous allons travailler lors de la prochaine séance. (J'apprends à dire mon âge).</p> <p>Valider le passage de l'étape 1 en vert.</p> |

Séance 4

Objectifs de la séance : J'apprends à dire mon âge.

| Séance 4 | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève |
|--|--|--|
| Rituels | <p>Marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère : Passage du drapeau en anglais</p> <p>Questions ritualisées : mise en place du rituel, je pose une question à un élève il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu'une nouvelle notion sera maîtrisée, on ajoutera une question).</p> | <p>Compréhension orale : consignes données en anglais.</p> <p>Pratique orale de la langue : L'élève vient au tableau choisit une question au choix à poser à un de ses camarades. L'élève interrogé répond à la question puis vient à son tour au tableau.</p> |
| Réactivation des acquis | <p>Rappelle de ce qui a été fait lors de la séance précédente (rappel dire son prénom et si on est un garçon ou une fille). Rappel de ce qui est prévu aujourd'hui en fonction du schéma de progression rédigé avec les élèves (on est à l'étape 2).</p> | <p>Verbaliser ce qu'ils ont appris lors de la dernière séance et ce sur quoi nous devons travailler aujourd'hui en se référant au schéma (nous sommes à l'étape 2 donc aujourd'hui on va travailler sur l'âge).</p> |
| Présentation orale des nouveautés | <p>Demander si certains élèves se souviennent de la question pour demander l'âge de quelqu'un qu'ils ont sans doute utilisé dans les années précédentes. Présenter la question "How old are you?" et faire répéter les élèves. Faire un point sur la révision des chiffres jusqu'à 12.</p> | <p>Les élèves s'expriment sur ce qu'ils savent déjà. Écoute de la nouvelle formule pour la retenir et pratique orale (répétition).</p> <p>Répétition des chiffres jusqu'à avec toute la classe.</p> |
| Pratique orale des nouveautés et réinvestissement | <p>Présenter les règles du bingo des chiffres en anglais.</p> <p>Première partie : donner les chiffres. Les parties suivantes : dire à un élève "you're the teacher now" et le laisser dicter les chiffres au reste de la classe qui continue de jouer au bingo.</p> <p>Expliquer aux élèves qu'ils peuvent se déplacer dans la classe pour demander à leur camarade leur âge et à leur tour donner le leur.</p> | <p>Écoute des consignes en anglais. Un élève reformule les consignes en français.</p> <p>Compréhension orale des chiffres pour jouer. Pratique orale pour l'élève qui vient prendre la place de l'enseignant pour dicter les chiffres aux autres élèves.</p> <p>Pratique orale de la question "how old are you" et de la réponse "i'm ..." avec réinvestissement des chiffres.</p> |
| Rituels de fin | <p>Faire la trace écrite : consigne donnée en anglais.</p> <p>Demander pourquoi on apprend à dire l'âge en anglais (rappel et faire du lien avec le projet final). Questionner les élèves sur ce qu'ils ont appris aujourd'hui et ce qui est prévu lors de la prochaine séance.</p> | <p>Production écrite : noter dans son cahier "i'm ..."</p> <p>Verbaliser leurs apprentissages. Se référer au schéma pour savoir sur quoi nous allons travailler lors de la prochaine séance. (J'apprends à dire mon âge)</p> <p>Valider le passage de l'étape 2 en vert</p> |

Séance 5

Objectifs de la séance : J'apprends à dire où j'habite.

| Séance 5 | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève |
|--|--|---|
| Rituels | <p>Marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère : Passage du drapeau en anglais</p> <p>Questions ritualisées : mise en place du rituel, je pose une question à un élève il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu'une nouvelle notion sera maîtrisée, on ajoutera une question).</p> <p>Rajouter la question "how old are you" apprise lors de la séance précédente.</p> | <p>Compréhension orale : consignes données en anglais.</p> <p>Pratique orale de la langue : L'élève vient au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades. L'élève interrogé répond à la question puis vient à son tour au tableau.</p> |
| Réactivation des acquis | <p>Rappelle de ce qui a été fait lors de la séance précédente (rappel dire son âge). Rappel de ce qui est prévu aujourd'hui en fonction du schéma de progression rédigé avec les élèves (on est à l'étape 3).</p> | <p>Verbaliser ce qu'ils ont appris lors de la dernière séance et ce sur quoi nous devons travailler aujourd'hui en se référant au schéma (nous sommes à l'étape 3 donc aujourd'hui on va travailler sur la ville où l'on habite).</p> |
| Présentation orale des nouveautés | <p>Demander si certains élèves se souviennent de la question pour demander l'âge de quelqu'un qu'ils ont sans doute utilisé dans les années précédentes. Présenter la question "Where do you live ?" et faire répéter les élèves.</p> | <p>Les élèves s'expriment sur ce qu'ils savent déjà. Écoute de la nouvelle formule pour la retenir et pratique orale (répétition).</p> |
| Présentation orale des nouveautés et réinvestissement | <p>Donner les consignes : expliquer aux élèves qu'ils peuvent se déplacer dans la classe pour demander à leur camarade leur âge et leur ville et faire pareil à leur tour.</p> | <p>Les élèves se déplacent dans la classe pour remplir la fiche d'identité de leur camarade de classe en leur demandant leur âge et la ville où ils habitent.</p> |
| Rituels de fin | <p>Faire la trace écrite : consigne donnée en anglais.</p> <p>Demander pourquoi on apprend à dire où l'on habite en anglais (rappel et faire du lien avec le projet final). Questionner les élèves sur ce qu'ils ont appris aujourd'hui et ce qui est prévu lors de la prochaine séance.</p> | <p>Production écrite : noter dans son cahier "I live in ..."</p> <p>Verbaliser leurs apprentissages. Se référer au schéma pour savoir sur quoi nous allons travailler lors de la prochaine séance. (J'apprends à dire quelle est ma couleur préférée).</p> <p>Valider le passage de l'étape 3 en vert</p> |

Séance 6

Objectifs de la séance : Révision des couleurs.

| Séance 6 | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève |
|--|--|---|
| Rituels | <p>Marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère : Passage du drapeau en anglais</p> <p>Questions ritualisées : mise en place du rituel, je pose une question à un élève il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu'une nouvelle notion sera maîtrisée, on ajoutera une question).</p> <p>Rajouter la question "where do you live ?" apprise lors de la séance précédente.</p> | <p>Compréhension orale : consignes données en anglais.</p> <p>Pratique orale de la langue : L'élève vient au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades. L'élève interrogé répond à la question puis vient à son tour au tableau.</p> |
| Réactivation des acquis | <p>Rappelle de ce qui a été fait lors de la séance précédente (rappel dire la ville où l'on habite).</p> <p>Rappel de ce qui est prévu aujourd'hui en fonction du schéma de progression rédigé avec les élèves (on est à l'étape 4).</p> <p>Expliquer qu'avant d'apprendre à dire quelle est notre couleur préférée nous allons d'abord réviser les couleurs.</p> | <p>Verbaliser ce qu'ils ont appris lors de la dernière séance et ce sur quoi nous devons travailler aujourd'hui en se référant au schéma (nous sommes à l'étape 4 donc aujourd'hui on va travailler sur les couleurs).</p> |
| Présentation orale des nouveautés | <p>Distribuer une feuille, analyser la feuille avec les élèves et expliciter ce qu'ils vont devoir faire.</p> <p>Présentation d'une vidéo sur les couleurs.</p> <p>Consigne : sortir les crayons de couleur.</p> | <p>Les élèves s'approprient la fiche sur les couleurs à remplir (quelles vont être les informations à chercher dans la vidéo).</p> <p>Compréhension orale de la vidéo de manière à trouver les informations à mettre dans la fiche.</p> |
| Présentation orale des nouveautés et réinvestissement | <p>Correction de la fiche et répétition du nom des couleurs avec les élèves.</p> <p>Expliquer les règles du jeu du bingo des couleurs en anglais et demander à un élève de reformuler en français.</p> <p>Première partie : donner moi-même le</p> | <p>Correction de la fiche sur les couleurs qui sert de trace écrite sur les couleurs.</p> <p>Compréhension orale : comme avec le bingo des chiffres.</p> <p>Pratique orale lorsque l'élève vient à son tour donner le nom des couleurs pour que</p> |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | <p>nom des couleurs.</p> <p>Lors des parties suivantes, laisser un élève faire “you’re the teacher now”.</p> | <p>les autres élèves jouent au bingo.</p> |
| Rituels de fin | <p>Demander dans quel but on a revu les couleurs aujourd’hui (rappel et faire du lien avec le projet final).</p> <p>Questionner les élèves sur ce qu’ils ont appris aujourd’hui et ce qui est prévu lors de la prochaine séance (introduction de la question “what’s your favorite color?” et de la phrase réponse “my favorite color is ...”</p> | <p>Production écrite : noter dans son cahier “I live in ...”</p> <p>Verbaliser leurs apprentissages.</p> <p>Se référer au schéma pour savoir sur quoi nous allons travailler lors de la prochaine séance. (J’apprends à dire quelle est ma couleur préférée).</p> |

Séance 7

Objectifs de la séance : J’apprends à dire quelle est ma couleur préférée.

| Séance 7 | Activité de l’enseignant | Activité de l’élève |
|--|--|---|
| Rituels | <p>Marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère : Passage du drapeau en anglais</p> <p>Questions ritualisées : mise en place du rituel, je pose une question à un élève, il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu’une nouvelle notion sera maîtrisée on ajoutera une question).</p> | <p>Compréhension orale : consignes données en anglais.</p> <p>Pratique orale de la langue : L’élève vient au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades.</p> <p>L’élève interrogé répond à la question puis vient à son tour au tableau.</p> |
| Réactivation des acquis | <p>Rappelle de ce qui a été fait lors de la séance précédente (rappel des couleurs).</p> <p>Rappel de ce qui est prévu aujourd’hui en fonction du schéma de progression rédigé avec les élèves (on est à l’étape 4).</p> | <p>Verbaliser ce qu’ils ont appris lors de la dernière séance et ce sur quoi nous devons travailler aujourd’hui en se référant au schéma (nous sommes toujours à l’étape 4 donc aujourd’hui on va travailler sur les couleurs et plus précisément sur la question).</p> |
| Présentation orale des nouveautés | <p>Demander si certains élèves se souviennent de la question pour demander l’âge de quelqu’un qu’ils ont sans doute utilisé dans les années précédentes.</p> <p>Présenter la question “What’s your favorite color?” et faire répéter les élèves.</p> <p>Introduire également la phrase réponse</p> | <p>Les élèves s’expriment sur ce qu’ils savent déjà.</p> <p>Écoute de la nouvelle formule pour la retenir et pratique orale (répétition).</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | “My favorite is” | |
| Présentation orale des nouveautés et réinvestissement | Donner les consignes : expliquer aux élèves qu’ils peuvent se déplacer dans la classe pour demander à leur camarade leur couleur préférée et faire pareil à leur tour. | Les élèves se déplacent dans la classe pour demander à leur camarade de classe leur couleur préférée. |
| Rituels de fin | Rappel du projet final. Questionner les élèves sur ce qu’ils ont appris aujourd’hui et ce qui est prévu lors de la prochaine séance (commencer à rédiger notre présentation orale pour la vidéo aux correspondants). | Production écrite : noter dans son cahier “My favorite color is ...” Verbaliser leurs apprentissages. Se référer au schéma pour savoir sur quoi nous allons travailler lors de la prochaine séance. (Commencer à s’entraîner à l’oral) |

| | | |
|-----------------|--|--|
| Séance 8 | Objectifs de la séance : Les animaux de compagnie | Séance facultative (manque de temps) plutôt après Noël. |
|-----------------|--|--|

Séance 9

Objectif de la séance : rédiger sa présentation orale et s’entraîner à l’oral.

| Séance 9 | Activité de l’enseignant | Activité de l’élève |
|------------------|--|---|
| Rituels | Marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère : Passage du drapeau en anglais Questions ritualisées : mise en place du rituel, je pose une question à un élève il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu’une nouvelle notion sera maîtrisée, on ajoutera une question). | Compréhension orale : consignes données en anglais. Pratique orale de la langue : L’élève vient au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades. L’élève interrogé répond à la question puis vient à son tour au tableau. |
| Préambule | Afficher la fiche d’identité que les élèves devront remplir grâce à la vidéo de présentation de leur correspondant. Laisser les élèves faire émerger les critères de réussite pour la vidéo de présentation. | Avec l’aide de la carte d’identité, identifier ce qui doit apparaître dans la vidéo. Établir les critères de réussite de manière collective. |

| | | |
|--|--|---|
| | Noter la liste des critères de réussite déterminés collectivement par les élèves. | |
| Entraînement et réactivation des acquis. | Demander aux élèves de manière individuelle, au brouillon, de rédiger leur présentation orale. | Individuellement, au brouillon les élèves rédigent leur présentation orale en s'aidant du schéma et de leur trace dans le cahier d'anglais. |
| Présentation orale des nouveautés et réinvestissement | Retour sur les brouillons des élèves, et amélioration collective. | Présenter aux autres élèves leur préparation et amélioration de leur écrit. |
| Rituels de fin | Qu'a-t-on préparé aujourd'hui ? Dans quel but ? | Verbaliser en quoi il est nécessaire de préparer la séance de la semaine prochaine avant de passer à la version finale de l'enregistrement de leur vidéo. |

Séance 10 :

Objectif de la séance : enregistrer sa production orale (vidéo de présentation pour l'envoyer au correspondant).

| Séance 10 | Activité de l'enseignant | Activité de l'élève |
|--|--|---|
| Rituels | <p>Marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère : Passage du drapeau en anglais</p> <p>Questions ritualisées : mise en place du rituel, je pose une question à un élève il y répond puis vient à son tour au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades, etc. (chaque fois qu'une nouvelle notion sera maîtrisée, on ajoutera une question).</p> | <p>Compréhension orale : consignes données en anglais.</p> <p>Pratique orale de la langue : L'élève vient au tableau choisir une question à poser à un de ses camarades. L'élève interrogé répond à la question puis vient à son tour au tableau.</p> |
| Réactivation des acquis | Rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente et dans quel but. | Verbaliser en quoi le préambule et la préparation permet de faciliter le passage à l'oral. |
| Présentation orale des nouveautés | <p>Laisser les élèves se relire et faire les dernières modifications.</p> <p>Par 2 ou 3, les élèves peuvent s'entraîner à faire leur présentation orale.</p> | <p>Amélioration et révision de leur présentation.</p> <p>Par groupe, s'entraîner à lire devant ses camarades leur présentation avant de s'enregistrer.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| Présentation orale des nouveautés et réinvestissement | De manière individuelle, enregistrer les élèves. | Enregistrement de la version finale de leur présentation orale. |
| Rituels de fin | Retour sur la séquence, ce qu'ils ont appris, ce qu'ils en ont pensé, ce qu'ils ont trouvé difficile. | Faire un retour sur la séquence, verbaliser leur avis, difficultés, apprentissages. |

ANNEXE 4 : questionnaire

QUESTIONNAIRE : LE PROJET DE CORRESPONDANCE EN ANGLAIS

Bonjour, je m'appelle Élixa, je suis étudiante à l'université pour devenir professeur des écoles, et si je suis ici c'est parce que je m'intéresse au projet que tu as fait en cours d'anglais cette année.

Les réponses seront anonymes, ça veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

(Les questions et termes difficiles ont été lus et explicités à l'oral avec les élèves avant la passation).

1. Aimes-tu l'anglais ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

2. Penses-tu que parler anglais est utile dans la vie quotidienne ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi ?

.....
.....

3. Tu préfères l'anglais depuis que l'on participe au projet de correspondance ou tu préférerais les cours d'anglais avant ?

- Je préférerais avant
- Non, je préfère depuis que l'on fait le projet de correspondance
- Je ne souhaite pas répondre

4. Es-tu heureux(se) de participer à ce projet de correspondance ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

5. Te sens-tu libres de proposer des idées pour le projet de correspondance ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

6. Tu penses que travailler avec la tablette t'a permis d'être plus autonome ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Si oui, pourquoi ?

.....

.....

7. As-tu parlé de ce projet de correspondance avec ta famille ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

8. Si oui, sont-ils intéressés par le projet ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

9. Penses-tu être soutenu par tes camarades dans le cadre du projet de correspondance ?

(Lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

10. Penses-tu être soutenu par les enseignants dans ce projet ? (Lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

11. Penses-tu que les autres peuvent t'apporter de l'aide si tu es en difficulté ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

12. Penses-tu être capable d'aider un de tes camarades, s'il est en difficulté durant le projet ?

- Oui
- Un peu

- Non
- Je ne souhaite pas répondre

13. Penses-tu que tu as progressé en anglais grâce aux projets de correspondance ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

14. Te sens-tu plus à l'aise lorsque tu parles en anglais à l'oral depuis que tu as participé au projet de correspondance ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

15. Penses-tu que tu es capable de te présenter en anglais à ton correspondant et être compris ?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

16. Lorsque tu es en difficulté pendant un cours d'anglais :

- Tu es découragée, tu préfères arrêter.
- Tu réessayes plusieurs fois
- Tu demandes de l'aide à un de tes camarades ou à l'enseignant ?

ANNEXE 5: Grilles d'observation et questionnaires remplis par les élèves.

Grille d'observation compétences langagières orales: Dyclan

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|---|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | x |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | x |
| L'élève est capable de dire son âge | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | x |
| L'élève est capable de dire où il habite | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |
| L'élève est capable de dire quelle est sa couleur préférée | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |

| | | | |
|---|-------------------|-------------------------------|----------|
| cahier, coller une feuille dans son cahier...) | | | |
| S'exprimer oralement en continu pour se présenter en anglais | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |
| Comprendre des mots familiers et des expressions courantes si gens parlent lentement et distinctement. | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |

Grille d'observation motivation/ implication: Dyclan

| | |
|---|---|
| | Comportements physiques et cognitifs observables |
| Expression faciale | <i>Regard fuyant</i> |
| Posture | <i>Ne sort pas ses affaires Joue avec ses stylos</i> |
| Participation | <i>Ne participe pas aux activités mais pour autant il n'empêche pas les autres de le faire</i> |
| Ecoute | <i>Ne montre pas de signe d'écoute durant les premières séances mais il y a du progrès au fur et à mesure des séances</i> |
| Mise au travail | <i>Lente (beaucoup de difficultés)</i> |
| Investissement et persévérance dans la tâche | <i>Refuse l'aide de ses camarades mais accepte parfois celle de l'enseignante</i> |

Autonomie

Il est en groupe avec des élèves autonomes mais il est nécessaire de le reprendre plusieurs fois et de l'inciter à se mettre au travail.

Questionnaire Dyclan:

Dyclan

QUESTIONNAIRE: LE PROJET DE CORRESPONDANCE EN ANGLAIS

Bonjour, je m'appelle Elisa, je suis étudiante à l'université pour devenir professeur des écoles, et si je suis ici c'est parce que je m'intéresse au projet que tu as fait en cours d'anglais cette année. Les réponses seront anonymes, ça veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Aimes -tu l'anglais?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

2. Penses-tu que parler anglais est utile dans la vie quotidienne?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi?

Oui

3. Tu préfères l'anglais depuis que l'on participe au projet de correspondance ou tu préférerais les cours d'anglais avant?

- Je préférerais avant
 Non, je préfère depuis que l'on fait le projet de correspondance
 Je ne souhaite pas répondre

4. Es-tu heureux(se) de participer à ce projet de correspondance?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

5. Te sens-tu libres de proposer des idées pour le projet de correspondance?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

6. Tu penses que travailler avec la tablette t'a permis d'être plus autonome?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

Si oui, pourquoi?

On peut travailler en groupe

7. As-tu parlé de ce projet de correspondance avec ta famille?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

8. Si oui, sont-ils intéressés par le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

9. Penses-tu être soutenu par tes camarades dans le cadre du projet de correspondance?
(lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

10. Penses-tu être soutenu par les enseignants dans ce projet? (lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

11. Penses-tu que les autres peuvent t'apporter de l'aide si tu es en difficulté?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

12. Penses-tu être capable d'aider un de tes camarades, s'il est en difficulté durant le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

13. Penses-tu que tu as progressé en anglais grâce aux projets de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

14. Te sens-tu plus à l'aise lorsque tu parles en anglais à l'oral depuis que tu as participé au projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

15. Penses-tu que tu es capable de te présenter en anglais à ton correspondant et être compris?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

16. Lorsque tu es en difficulté pendant un cours d'anglais:

- Tu es découragée, tu préfères arrêter.
- Tu réessayes plusieurs fois
- Tu demandes de l'aide à un de tes camarades ou à l'enseignant?

Grille d'observation compétences langagières orales: Jeanne

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|--|--------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire son âge | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire où il habite | <i>Non acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | <i>Non acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire quelle est sa couleur préférée | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son cahier, coller une feuille dans son cahier...) | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |

| | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|----------|
| S'exprimer oralement en continu pour se présenter en anglais | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| Comprendre des mots familiers et des expressions courantes si gens parlent lentement et distinctement. | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |

Grille d'observation motivation/ implication: Jeanne

| | |
|---------------------------|---|
| | Comportements physiques et cognitifs observables |
| Expression faciale | <i>Visage détendu regard porté vers l'activité</i> |
| Posture | <i>Posture du corps vers l'avant lorsqu'elle lève la main posture propice au travail (assise correctement, ses affaires d'anglais sont sorties et le reste est rangé)</i> |
| Participation | <i>Lève la main en permanence, participe activement aux activités proposées et pose des questions en lien avec les apprentissages.</i> |
| Ecoute | <i>Attention soutenue portée aux consignes qui sont respectées par la suite</i> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>Écoute attentive de ses camarades</i></p> <p><i>Capable de verbaliser les consignes et les apprentissages visés</i></p> |
| Mise au travail | <i>Rapide et efficace</i> |
| Investissement et persévérance dans la tâche | <p><i>Émet des suggestions en lien avec l'activité</i></p> <p><i>Travaille sans s'interrompre ou interrompre ses camarades</i></p> <p><i>Prend la parole en lien avec l'activité</i></p> |
| Autonomie | <p><i>Utilise des outils d'aide (brouillon, ardoise)</i></p> <p><i>Aide ses camarades de son plein gré</i></p> |

Questionnaire: Jeanne

Jeanne

QUESTIONNAIRE: LE PROJET DE CORRESPONDANCE EN ANGLAIS

Bonjour, je m'appelle Elisa, je suis étudiante à l'université pour devenir professeur des écoles, et si je suis ici c'est parce que je m'intéresse au projet que tu as fait en cours d'anglais cette année.

Les réponses seront anonymes, ça veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Aimes -tu l'anglais?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

2. Penses-tu que parler anglais est utile dans la vie quotidienne?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi?

.....Parce que ya de l'anglais partout autour de nous.....

3. Tu préfères l'anglais depuis que l'on participe au projet de correspondance ou tu préférerais les cours d'anglais avant?

- Je préférerais avant
- Non, je préfère depuis que l'on fait le projet de correspondance
- Je ne souhaite pas répondre

4. Es-tu heureux(se) de participer à ce projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

5. Te sens-tu libres de proposer des idées pour le projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

6. Tu penses que travailler avec la tablette t'a permis d'être plus autonome?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Si oui, pourquoi?

...On avance à notre rythme.....

7. As-tu parlé de ce projet de correspondance avec ta famille?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

8. Si oui, sont-ils intéressés par le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

9. Penses-tu être soutenu par tes camarades dans le cadre du projet de correspondance?
(lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

10. Penses-tu être soutenu par les enseignants dans ce projet? (lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

11. Penses-tu que les autres peuvent t'apporter de l'aide si tu es en difficulté?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

12. Penses-tu être capable d'aider un de tes camarades, s'il est en difficulté durant le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Grille d'observation compétences langagières orales: Manon

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|--|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire son âge | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire où il habite | <i>Non acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire quelle est sa couleur préférée | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son cahier, coller une feuille dans son cahier...) | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |

Grille d'observation motivation/ implication: Manon

| | Comportements physiques et cognitifs observables |
|---|---|
| Expression faciale | <i>Regard parfois tourné vers l'enseignante, parfois divaguant.</i> |
| Posture | <i>Position propice au travail</i> |
| Participation | <i>Ne participe pas souvent à l'oral</i> |
| Ecoute | <i>Consignes et instructions respectées Consigne</i> |
| Mise au travail | <i>Plutôt rapide mais se déconcentre facilement</i> |
| Investissement et persévérance dans la tâche | <i>Silencieuse active, ne participe pas souvent</i> |
| Autonomie | <i>Sort ses affaires d'anglais</i> |

Questionnaire Manon:

m

QUESTIONNAIRE: LE PROJET DE CORRESPONDANCE EN ANGLAIS

Bonjour, je m'appelle Elisa, je suis étudiante à l'université pour devenir professeur des écoles, et si je suis ici c'est parce que je m'intéresse au projet que tu as fait en cours d'anglais cette année.

Les réponses seront anonymes, ça veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Aimes -tu l'anglais?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

2. Penses-tu que parler anglais est utile dans la vie quotidienne?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi?

Oui pour parler avec pleins de gens

3. Tu préfères l'anglais depuis que l'on participe au projet de correspondance ou tu préférerais les cours d'anglais avant?

- Je préférerais avant
- Non, je préfère depuis que l'on fait le projet de correspondance
- Je ne souhaite pas répondre

4. Es-tu heureux(se) de participer à ce projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

5. Te sens-tu libres de proposer des idées pour le projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

6. Tu penses que travailler avec la tablette t'a permis d'être plus autonome?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Si oui, pourquoi?

Oui on est par trois

7. As-tu parlé de ce projet de correspondance avec ta famille?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

8. Si oui, sont-ils intéressés par le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

9. Penses-tu être soutenu par tes camarades dans le cadre du projet de correspondance?
(lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

10. Penses-tu être soutenu par les enseignants dans ce projet? (lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

11. Penses-tu que les autres peuvent t'apporter de l'aide si tu es en difficulté?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

12. Penses-tu être capable d'aider un de tes camarades, s'il est en difficulté durant le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

13. Penses-tu que tu as progressé en anglais grâce aux projets de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

14. Te sens-tu plus à l'aise lorsque tu parles en anglais à l'oral depuis que tu as participé au projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

15. Penses-tu que tu es capable de te présenter en anglais à ton correspondant et être compris?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

16. Lorsque tu es en difficulté pendant un cours d'anglais:

- Tu es découragée, tu préfères arrêter.
- Tu réessayes plusieurs fois
- Tu demandes de l'aide à un de tes camarades ou à l'enseignant?

Grille d'observation compétences langagières orales: Marco

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|---|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire son âge | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire où il habite | <i>Non acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire quelle est sa couleur préférée | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son cahier, coller une feuille dans son | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |

| | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|---|
| cahier...) | | | |
| S'exprimer oralement en continu pour se présenter en anglais | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |
| Comprendre des mots familiers et des expressions courantes si gens parlent lentement et distinctement. | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | x |

Grille d'observation motivation/ implication: Marco

| | |
|---|---|
| | Comportements physiques et cognitifs observables |
| Expression faciale | <i>Visage détendu Regard portée sur l'enseignante</i> |
| Posture | <i>Posture du corps vers l'avant, toujours prêt à lever la main</i> |
| Participation | <i>Participation active aux activités proposées Pose beaucoup de questions</i> |
| Ecoute | <i>Attention soutenue portée aux consignes Capable de verbaliser les apprentissages visés</i> |
| Mise au travail | <i>Rapide, parfois trop</i> |
| Investissement et persévérance dans la tâche | <i>Demande de l'aide si besoin Reste actif et impliqué dans l'activité même</i> |

| | |
|------------------|---|
| | <i>s'il doit faire face à des difficultés</i> <i>Prend la parole en rapport avec l'activité</i> |
| Autonomie | <i>Se réfère aux traces écrites dans le cahier pour s'aider</i> <i>Sors ses affaires d'anglais</i> <i>Utilise le cahier de brouillon pour s'aider</i> |

Questionnaire Marco:

07/08

QUESTIONNAIRE: LE PROJET DE CORRESPONDANCE EN ANGLAIS

Bonjour, je m'appelle Elisa, je suis étudiante à l'université pour devenir professeur des écoles, et si je suis ici c'est parce que je m'intéresse au projet que tu as fait en cours d'anglais cette année.

Les réponses seront anonymes, ça veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Aimes-tu l'anglais?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

2. Penses-tu que parler anglais est utile dans la vie quotidienne?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi?

.....
Jamais, car j'ai toujours eu peur de l'anglais
.....

3. Tu préfères l'anglais depuis que l'on participe au projet de correspondance ou tu préférerais les cours d'anglais avant?

- Je préférerais avant
- Non, je préfère depuis que l'on fait le projet de correspondance
- Je ne souhaite pas répondre

4. Es-tu heureux(se) de participer à ce projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

5. Te sens-tu libres de proposer des idées pour le projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

6. Tu penses que travailler avec la tablette t'a permis d'être plus autonome?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Si oui, pourquoi?

*On a pas besoin d'attendre si on est prêt... on a un sujet de la rentrée... qui est...
...bon... pas facile... n'importe... quoi...*

7. As-tu parlé de ce projet de correspondance avec ta famille?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

8. Si oui, sont-ils intéressés par le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

9. Penses-tu être soutenu par tes camarades dans le cadre du projet de correspondance?
(lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

10. Penses-tu être soutenu par les enseignants dans ce projet? (lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

11. Penses-tu que les autres peuvent t'apporter de l'aide si tu es en difficulté?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

12. Penses-tu être capable d'aider un de tes camarades, s'il est en difficulté durant le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

13. Penses-tu que tu as progressé en anglais grâce aux projets de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

14. Te sens-tu plus à l'aise lorsque tu parles en anglais à l'oral depuis que tu as participé au projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

15. Penses-tu que tu es capable de te présenter en anglais à ton correspondant et être compris?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

16. Lorsque tu es en difficulté pendant un cours d'anglais:

- Tu es découragée, tu préfères arrêter.
- Tu réessayes plusieurs fois
- Tu demandes de l'aide à un de tes camarades ou à l'enseignant?

Grille d'observation compétences langagières orales: Thaïs

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|--|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire son âge | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire où il habite | <i>Non acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire quelle est sa couleur préférée | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son cahier, coller une | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |

| | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|----------|
| feuille dans son cahier...) | | | |
| S'exprimer oralement en continu pour se présenter en anglais | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| Comprendre des mots familiers et des expressions courantes si gens parlent lentement et distinctement. | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |

Grille d'observation motivation/ implication: Thaïs

| | Comportements physiques et cognitifs observables |
|---|---|
| Expression faciale | <i>Regard portée vers l'activité</i> |
| Posture | <i>Posture propice au travail (assise correctement, sort ses affaires...)</i> |
| Participation | <i>Ne participe pas oralement ni en classe, ni aux activités</i> |
| Ecoute | <i>Attention soutenue portée aux consignes qui sont toujours respectées Écoute attentive de ses camarades</i> |
| Mise au travail | <i>Rapide et efficace</i> |
| Investissement et persévérance dans la | <i>N'ose pas demander d'aide si jamais elle est</i> |

| | |
|------------------|---|
| tâche | <i>en difficulté</i> <i>Silencieuse active (ne participe pas verbalement mais écoute avec attention)</i> <i>Travaille sans s'interrompre ou interrompre ses camarades</i> |
| Autonomie | <i>Sors ses affaires</i> <i>utilise son ardoise et son cahier de brouillon si besoin</i> <i>Utilise les traces écrites dans le cahier si difficultés</i> |

Questionnaire Thaïs:

Thaïs

QUESTIONNAIRE: LE PROJET DE CORRESPONDANCE EN ANGLAIS

Bonjour, je m'appelle Elisa, je suis étudiante à l'université pour devenir professeur des écoles, et si je suis ici c'est parce que je m'intéresse au projet que tu as fait en cours d'anglais cette année.

Les réponses seront anonymes, ça veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Aimes -tu l'anglais?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

2. Penses-tu que parler anglais est utile dans la vie quotidienne?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi?

...Beaucoup de gens parle anglais et ça de l'anglais a la tête d'fait.....

3. Tu préfères l'anglais depuis que l'on participe au projet de correspondance ou tu préférerais les cours d'anglais avant?

- Je préférerais avant
- Non, je préfère depuis que l'on fait le projet de correspondance
- Je ne souhaite pas répondre

4. Es-tu heureux(se) de participer à ce projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

5. Te sens-tu libres de proposer des idées pour le projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

6. Tu penses que travailler avec la tablette t'a permis d'être plus autonome?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

Si oui, pourquoi?

...On est plus libre comme ça on n'a pas le stress de parler devant toute la classe.....

7. As-tu parlé de ce projet de correspondance avec ta famille?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

8. Si oui, sont-ils intéressés par le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

9. Penses-tu être soutenu par tes camarades dans le cadre du projet de correspondance?
(lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

10. Penses-tu être soutenu par les enseignants dans ce projet? (lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

11. Penses-tu que les autres peuvent t'apporter de l'aide si tu es en difficulté?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

12. Penses-tu être capable d'aider un de tes camarades, s'il est en difficulté durant le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

13. Penses-tu que tu as progressé en anglais grâce aux projets de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

14. Te sens-tu plus à l'aise lorsque tu parles en anglais à l'oral depuis que tu as participé au projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

15. Penses-tu que tu es capable de te présenter en anglais à ton correspondant et être compris?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

16. Lorsque tu es en difficulté pendant un cours d'anglais:

- Tu es découragée, tu préfères arrêter.
- Tu réessayes plusieurs fois
- Tu demandes de l'aide à un de tes camarades ou à l'enseignant?

Grille d'observation compétences langagières orales: Adrien

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|---|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | <i>Acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire son âge | <i>Non acquis</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire où il habite | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève est capable de dire quelle est sa couleur préférée | <i>Non acquis</i> | <i>Non acquis</i> | <i>x</i> |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son cahier, coller une feuille dans son | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>Acquis</i> | <i>x</i> |

| | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|----------|
| cahier...) | | | |
| S'exprimer oralement en continu pour se présenter en anglais | <i>Non acquis</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |
| Comprendre des mots familiers et des expressions courantes si gens parlent lentement et distinctement. | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>En cours d'acquisition</i> | <i>x</i> |

Grille d'observation motivation/ implication: Adrien

| | |
|---|--|
| | Comportements physiques et cognitifs observables |
| Expression faciale | <i>Regard portée vers l'activité</i> |
| Posture | <i>Posture propice au travail (sort ses affaires d'anglais)</i> |
| Participation | <i>Ne participe pas oralement aux activités mais il répond sans problème lorsqu'on l'interroge</i> |
| Ecoute | <i>Attention soutenue portée aux consignes qui sont respectées</i> |
| Mise au travail | <i>Moyenne</i> |
| Investissement et persévérance dans la tâche | <i>Silencieux actif (ne participe pas mais écoute) Est capable de demander de l'aide en cas de</i> |

| | |
|------------------|--|
| | <i>difficulté</i> |
| Autonomie | <i>Se réfère aux traces écrites dans le cahier en cas de difficultés</i> |

Questionnaire Adrien:

Adrien

QUESTIONNAIRE: LE PROJET DE CORRESPONDANCE EN ANGLAIS

Bonjour, je m'appelle Elisa, je suis étudiante à l'université pour devenir professeur des écoles, et si je suis ici c'est parce que je m'intéresse au projet que tu as fait en cours d'anglais cette année. Les réponses seront anonymes, ça veut dire que personne ne saura que c'est toi qui a répondu. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. Aimes-tu l'anglais?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

2. Penses-tu que parler anglais est utile dans la vie quotidienne?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

Pourquoi?

Oui pour parler avec des anglais

3. Tu préfères l'anglais depuis que l'on participe au projet de correspondance ou tu préférerais les cours d'anglais avant?

- Je préférerais avant
 Non, je préfère depuis que l'on fait le projet de correspondance
 Je ne souhaite pas répondre

4. Es-tu heureux(se) de participer à ce projet de correspondance?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

5. Te sens-tu libres de proposer des idées pour le projet de correspondance?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

6. Tu penses que travailler avec la tablette t'a permis d'être plus autonome?

- Oui
 Un peu
 Non
 Je ne souhaite pas répondre

Si oui, pourquoi?

on peut travailler sans la maîtrise

7. As-tu parlé de ce projet de correspondance avec ta famille?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

8. Si oui, sont-ils intéressés par le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

9. Penses-tu être soutenu par tes camarades dans le cadre du projet de correspondance?
(lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

10. Penses-tu être soutenu par les enseignants dans ce projet? (lorsque tu proposes des idées, lorsque tu es en difficulté, etc...)

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

11. Penses-tu que les autres peuvent t'apporter de l'aide si tu es en difficulté?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

12. Penses-tu être capable d'aider un de tes camarades, s'il est en difficulté durant le projet?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

13. Penses-tu que tu as progressé en anglais grâce aux projets de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

14. Te sens-tu plus à l'aise lorsque tu parles en anglais à l'oral depuis que tu as participé au projet de correspondance?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

15. Penses-tu que tu es capable de te présenter en anglais à ton correspondant et être compris?

- Oui
- Un peu
- Non
- Je ne souhaite pas répondre

16. Lorsque tu es en difficulté pendant un cours d'anglais:

- Tu es découragée, tu préfères arrêter.
- Tu réessayes plusieurs fois
- Tu demandes de l'aide à un de tes camarades ou à l'enseignant?

ANNEXE 6: Grilles d'évaluation vierges

Grille d'observation hypothèse 1: motivation/ implication

| | Comportements physiques et cognitifs observables | | |
|---|--|----------------|--------------|
| Expressions faciales | <i>Visage détendu Regard</i> | | |
| Posture | <i>Posture du corps vers l'avant Position propice au travail (assis correctement, a retiré son manteau, sorti ses affaires...)</i> | | |
| Participation | <i>Lève la main Participe activement aux activités proposées Pose des questions en lien avec les apprentissages</i> | | |
| Ecoute | <i>Attention soutenue portée aux consignes Consignes et instructions respectées Écoute attentive et constructive de ces camarades Capable de verbaliser les consignes et les apprentissages visés</i> | | |
| Mise au travail | <i>Rapide</i> | <i>Moyenne</i> | <i>Lente</i> |
| Investissement et persévérance dans la tâche | <i>Demande de l'aide si besoin Émet des suggestions en lien avec les activités Travaille sans s'interrompre ou interrompre ses camarades Reste actif et impliqué dans l'activité même si il doit faire face à des difficultés Silencieux inactif (laisse le temps passer). Silencieux actif (ne participe pas mais écoute) Prend la parole en rapport avec l'activité (fait du bruit car il est investi) Prend la parole sans rapport avec l'activité (fait du bruit car pas impliqué)</i> | | |
| Autonomie | <i>Sort ses affaires d'anglais Range les affaires dont il n'a plus besoin Utilise ardoise/ outils pour l'aider se réfère au trace écrite dans le cahier en cas de difficultés</i> | | |

Grille d'observation hypothèse 2: compétences langagières orales.

| | 1ère séance | 5ème séance | 10ème et dernière séance |
|--|--|-------------|--------------------------|
| L'élève est capable de dire son prénom | Acquis/ en cours d'acquisition/ non acquis | | |
| L'élève est capable de dire s'il est un garçon ou une fille | | | |
| L'élève est capable de dire son âge | | | |
| L'élève est capable de dire la ville où il habite | | | |
| L'élève est capable de dire qu'elle est sa couleur préférée | | | |
| L'élève est capable de nommer les chiffres jusqu'à 12 | | | |
| L'élève est capable de nommer 10 couleurs | | | |
| L'élève comprend des consignes simples données à l'oral (prendre son cahier, coller la feuille dans son cahier...) | | | |
| S'exprimer oralement en continu (vidéo pour se présenter en anglais) | | | |
| Comprendre des mots familiers et des expressions courante si les gens parlent lentement et distinctement. | | | |

Résumé

Cette recherche part du constat selon lequel les élèves, dès la primaire, ont un parcours d'apprentissage des langues étrangères discontinu qui les conduit à accumuler des lacunes jusqu'en fin de parcours scolaire. L'hypothèse de recherche est de mettre en avant l'exploitation de la pédagogie par projet qui permet d'assurer un apprentissage régulier et progressif de la langue en suscitant l'intérêt et l'implication des apprenants. Le projet de correspondance par vidéo mis en avant ici, permet aux élèves de développer des compétences langagières qu'ils doivent pouvoir réinvestir dans des contextes extra-scolaires. Ce travail a pour objet d'établir une corrélation entre la motivation de l'élève et l'acquisition de compétences orales en anglais dans le cadre de ce projet.

Abstract

This research is based on the observation that students, from primary school onwards, have a discontinuous foreign language learning path which leads them to accumulate gaps until the end of their school career. The research hypothesis is to put forward the exploitation of project-based pedagogy which allows to ensure a regular and progressive learning of the language by arousing the interest and the involvement of the learners. The video correspondence project put forward here allows students to develop language skills that they should be able to reinvest in extracurricular contexts. The purpose of this work is to establish a correlation between student motivation and the acquisition of oral skills in English within the framework of this project

Mots clés

Motivation, pédagogie par projet, compétences langagières, cycle 3

Keywords

Motivation, project-based learning, language skills, primary school