



HAL
open science

L'expérience émotionnellement vécue : quels impacts sur l'apprentissage de l'anglais ?

Marion Hilaire

► **To cite this version:**

Marion Hilaire. L'expérience émotionnellement vécue : quels impacts sur l'apprentissage de l'anglais ?. Education. 2022. dumas-03805735

HAL Id: dumas-03805735

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03805735>

Submitted on 7 Oct 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.

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

L'expérience émotionnellement vécue : Quels impacts sur les apprentissages de l'anglais ?

Mots Clefs : Langues Vivantes Étrangères – draw my life – expérience émotionnellement vécue

Présenté par : Marion HILAIRE

Encadré par : Frédérique LONGUET

REMERCIEMENTS

Je tiens, en préambule de ce mémoire, à remercier tout particulièrement Frédérique LONGUET, ma directrice de mémoire. Son implication, ses encouragements et ses conseils ont été absolument précieux et déterminants dans la conception de ce projet et de cette rédaction.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : L'APPRENTISSAGE DES LANGUES A L'ECOLE.....	5
1. Cadre officiel	5
1.1. Le CECR.....	5
1.2. Le socle	7
1.3. Les programmes.....	9
2. De l'approche actionnelle à l'approche expérientielle et émotionnelle.....	10
2.1. Limites d'une approche actionnelle ne prenant pas en compte la complexité du vivant	10
2.2. Vers une approche expérientielle émotionnelle	12
3. Appropriation, interprétation, resémiotisation.....	13
PARTIE 2 : LE « DRAW MY LIFE », UNE EXPERIENCE EMOTIONNELLEMENT VECUE.....	15
1. Contexte en classe et genèse du projet	15
2. Présentation du projet	16
3. Mise en place du projet.....	17
3.1. Créer un horizon de situations stimulantes et engageantes émotionnellement.....	17
3.2. Symboliser par le dessin	17
3.3. Faire émerger un univers personnel	18
3.4. S'approprier la langue.....	19
3.5. Mettre en voix et en corps.....	20
3.6. Partager son œuvre incarnée	20
4. Une étude empirique et qualitative	20

PARTIE 3 : UNE ŒUVRE INCARNEE	21
1. Des élèves impliqués émotionnellement vers une appropriation de la langue authentique	21
1.1. Des symboles incarnés, interprétés et motivants	21
1.2. Une appropriation intime et personnelle de la langue	22
2. Un projet qui fait émerger de nouvelles perspectives.....	26
2.1. Valoriser son travail.....	26
2.2. Se dépasser.....	26
2.3. Acquérir des compétences transversales.....	27
PERSPECTIVES	28
BIBLIOGRAPHIE.....	29
ANNEXES	31
Annexe 1 : Retranscription de la partie orale de quelques vidéos	31
Annexe 2 : Lien d'une sélection de « draw my family » réalisés par les élèves.....	32
RESUME	33

INTRODUCTION

« *Fake it until you make it* »

Cette expression anglo-saxonne peut paraître, au premier abord, facile à traduire, pourtant, on ne lui trouve pas de réel équivalent dans la langue française qui permette de conserver son essence. Si la traduction littérale s'apparente à celle-ci : « Fais semblant jusqu'à y parvenir », l'expression française qui s'en rapproche le plus, même si elle demeure lacunaire, pourrait être « c'est en faisant que l'on apprend ». Il s'agit d'une maxime dont je trouve, l'état d'esprit se prête particulièrement bien à l'apprentissage des langues. Pourtant, jusqu'à présent, l'école a plutôt enseigné l'inverse. Même si l'on tend à changer cette vision, il faut d'abord apprendre un certain nombre de choses avant de pouvoir/savoir faire. Et en effet, lorsque j'ai commencé à enseigner l'anglais dans ma classe, je me suis rendue compte assez rapidement que c'était en quelque sorte, le schéma que j'étais en train de reproduire, et qu'il n'était pas efficace. Si les séances étaient dynamiques, rythmées par des jeux et la découverte de vocabulaire via des flashcards, l'apprentissage des élèves m'a vite paru superficiel. Ils apprenaient et répétaient de manière automatique des sons et des mots génériques qui ne leurs parlaient pas vraiment.

C'est donc, avec ma classe de CE1 de l'école Chaptal (Paris 9^{ème}), et suite à ce constat, que j'ai décidé de réaliser un projet qui mettrait les élèves réellement en action qui créerait une situation de communication authentique en les impliquant émotionnellement. Ce projet a consisté pour les élèves en la réalisation de « *draw my life* », vidéos les montrant en train de dessiner leurs familles et de les décrire oralement, en anglais.

A travers la réalisation de ce projet, nous tenterons d'apporter une réponse à la problématique suivante : En quoi une expérience émotionnellement vécue permet-elle une meilleure appropriation de l'anglais ?

Nous verrons dans un premier temps, à travers les textes officiels et les travaux des chercheurs, les recommandations et pistes d'améliorations en matière d'enseignement des LVE. Nous expliquerons ensuite dans une seconde partie la conception du projet avant d'en proposer une analyse dans une troisième et dernière partie.

PARTIE 1 : L'APPRENTISSAGE DES LANGUES A L'ECOLE

1. Cadre officiel

1.1.Le CECR

En 2001, le Conseil de l'Europe publie le CECR (Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) afin de revoir les méthodes d'enseignement des langues et offrir un point de départ commun pour élaborer des diplômes, certificats et programmes dans de nombreux pays européens. Le CECR est l'aboutissement d'un travail de recherche mené par de nombreux spécialistes et membres de la communauté éducative des États membres du Conseil de l'Europe. Il introduit six niveaux communs de référence et 7 de compétences (A1, A2, B1, B2, C1, C2, classés du moins au plus complexes) ayant pour but d'illustrer les différents grades de maîtrise d'une LVE via divers critères. Le niveau A1 est ainsi celui que doivent maîtriser les élèves à la sortie de l'école primaire. La définition suivante en est donnée¹ :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Par ailleurs, le CECR précise les concepts essentiels dans son approche de l'apprentissage, tel que le plurilinguisme. L'approche plurilingue met en exergue le fait qu'à mesure que l'expérience langagière d'une personne s'étend de la langue familiale à celle du groupe social ou autre,² :

Il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues, « Niveaux communs de référence », 2001

² Cadre européen commun de référence pour les langues, « Qu'entend-on par plurilinguisme ? », 2001

contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Cela implique que les différents langages doivent se construire en imbrication les uns avec les autres, et, de par cette synergie commune, fusionner en une seule compétence communicative globale. De premiers éléments de mise en place peuvent être apportés via l'approche retenue par le CECR dans le cadre de l'enseignement des LVE, celle de la perspective actionnelle, que nous allons aborder davantage en détail dans les pages qui vont suivre. Dans le chapitre 2 qui lui est dédiée, le CECR caractérise la perspective actionnelle de la manière suivante³ :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère 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 actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

En somme, les actes de paroles n'ont de sens que dans le cadre élargi des interactions sociales.

Durant les années 1980-1990, l'approche quasi unique de l'apprentissage des LVE était l'approche dite « communicative ». Celle-ci considérait cet apprentissage comme un élément uniquement langagier ; son ressort principal était ainsi de placer les élèves dans des situations de communication classiques afin de les faire échanger entre eux, cet échange verbal étant considéré comme le moteur et donc le sens même de leur apprentissage.

La perspective actionnelle, apparue au début des années 2000, représente ainsi un changement de paradigme, dans la mesure où elle se propose d'inclure les élèves dans un cadre plus large, le cadre « social », et ainsi d'augmenter le nombre de leviers d'apprentissage possibles.

³ Cadre européen commun de référence pour les langues, « Approche retenue », 2001

A ce sujet, le CECR précise⁴ :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social .

Si un cadre européen a été construit pour donner une base à ses différents pays, comment la France a-t-elle intégré ces recommandations à l'échelle nationale ?

1.2.Le socle

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui n'est plus structuré par discipline depuis sa refonte en 2016, couvre la période de la scolarité obligatoire en France, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Ce socle commun est divisé en plusieurs grands domaines. Parmi eux, le domaine des langages pour penser et communiquer. Ce premier domaine recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois « des objets de savoir et des outils » : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps.

En ce qui concerne les langues vivantes étrangères, il est attendu dans le socle que l'élève au cours de son instruction obligatoire, comprenne des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il doit être capable de s'engager volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases.

⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) ».

Par ailleurs, l'élève doit donc évidemment développer des connaissances et compétences en langue française, langages mathématiques, scientifiques et informatiques mais il est également indiqué qu'il apprend à⁵ :

S'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment.

Cela témoigne de la volonté de traiter les langages comme un ensemble et de les faire entrer en interaction. Les langages cohabitent et s'utilisent conjointement dans un but commun, permettre⁶ :

L'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; [ce domaine] implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Si les LVE s'insèrent très explicitement dans le domaine n°1, elles contribuent d'une certaine manière également aux domaines n°3 « la formation de la personne et du citoyen » par l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, la découverte et le respect des autres individus et cultures et n°5 « les représentations du monde et de l'activité humaine » par la manifestation de sa curiosité et l'élargissement de son horizon culturel, littéraire, artistique et patrimonial à l'échelle du monde.

Enfin, le domaine n°2 qui est transversal à toutes les disciplines, l'est particulièrement avec l'approche actionnelle telle qu'adoptée par le CECR : apprentissage de l'autonomie dans le travail, engagement dans des projets individuels, intégration et coopération dans des projets collectifs.

⁵ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n° 17 du 23 avril 2015

⁶ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, BO n° 17 du 23 avril 2015

1.3. Les programmes

L'enseignement des LVE contribue, comme nous venons de le voir, aux divers domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Comment est-il défini dans les programmes de l'école primaire et avec quels objectifs ?

En France, de nombreuses expériences d'enseignement précoce des langues vivantes ont été mises en place depuis les années 50. Il faudra cependant attendre 1989 afin que l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire soit reconnu par les textes officiels. Nommé successivement EPLV (Enseignement précoce des langues vivantes), EILE (Enseignement d'initiation aux langues étrangères) puis ELVE (Enseignement des langues vivantes étrangères), cet apprentissage est rendu obligatoire à partir du CP depuis le BO publié en 2016.

Les programmes du cycle 1 prévoient, au sein du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » un éveil à la diversité linguistique à partir de la moyenne section. L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves, grâce à des activités ludiques, de la pluralité des langues, le domaine « Explorer le monde » permettant, lui, de découvrir d'autres cultures.

Aux cycles 2 et 3, les programmes s'appuient explicitement sur le CECR publié en 2001 puis complété en 2018, avec comme objectif visé de l'échelon A1. La langue orale y est définie comme une priorité, l'écrit n'apparaissant dans les programmes qu'à partir du cycle 3.

Les programmes précisent les objectifs en lien avec les recommandations du CECR, et s'inscrivent ainsi pleinement dans une démarche actionnelle :

L'objectif recherché est avant tout que la prise de parole soit adaptée à la situation de communication. L'intelligibilité prend le pas sur la correction formelle : il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en apprenant aux élèves qu'un discours, pour être compris, doit obéir à des règles.

Par ailleurs, il est indiqué que l'entrée dans la langue se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire et doit tenir compte des centres d'intérêts des élèves.

2. De l'approche actionnelle à l'approche expérientielle et émotionnelle

2.1.Limites d'une approche actionnelle ne prenant pas en compte la complexité du vivant

La perspective piagétienne selon laquelle l'enfant est un sujet épistémique, dont le développement mental « apparaît au total comme une succession de trois grandes constructions dont chacune prolonge la précédente, en la reconstruisant d'abord sur un nouveau plan pour la dépasser ensuite de plus en plus largement »⁷ est encore la pensée institutionnelle dominante en France.

L'idée d'un sujet social pluriel commence cependant à émerger avec la compétence plurilingue et pluriculturelle. Comme observé précédemment, le CECR a introduit une perspective dite actionnelle censée tenir compte du sujet social. Si les didacticiens actuels saluent cette volonté européenne de considérer les langues dans leur transversalité, ils appellent à un changement épistémologique plus fort qui tiendrait compte du sujet social dans sa complexité.

En effet, Brian North a reconnu qu'il avait, lors de la création du CECR 2001 opté pour l'optique qui consiste à concevoir le langage comme un outil de transmission d'informations, qui ne relève pas de la fonction sociosémiotique du langage caractéristique du langager. Le langage dans ce cas ne sert pas de médiation à la pensée. F.Longuet et C.Springer considèrent en somme que

L'erreur du CECR 2001 fut de voir l'agir humain, l'actionnel, par le petit bout de la lorgnette : d'un côté agir au quotidien (déplacer une armoire) et de l'autre échanger des informations d'une langue à l'autre (la médiation interlinguistique).

Le langager, ne réside pas dans le fait de trouver impérativement le mot juste pour délivrer un message compréhensible comme l'entend le CECR, en réalisant des tâches routinières qui reproduisent ce qui vient d'être appris. Au contraire, le langager consiste à « se coordonner, à bricoler l'expression pour construire ensemble de nouveaux concepts, une nouvelle approche partagée du monde ». L'enseignement des langues, dans le cas de la perspective actionnelle telle que définie dans le CECR, tend à proposer des tâches prédéfinies aux élèves (en tant que sujets génériques). La tâche proposée est censée déclencher une intention d'agir avec le même sens pour tous. Il s'agit en fait d'une sorte de « faire-semblant accepté volontairement » (selon le CECR 2001) car objectivement, l'élève n'a pas de réelle

⁷ Guidetti, Michèle. *Les étapes du développement psychologique*. Armand Colin, 2002.

autonomie d'action, de réelle intentionnalité. L'approche par tâche telle qu'elle a été mise en œuvre s'apparente à la vision classique scolaire représentée par le triangle didactique d'Houssaye (Figure 1, 1988) dont il faut s'affranchir afin de changer de paradigme :

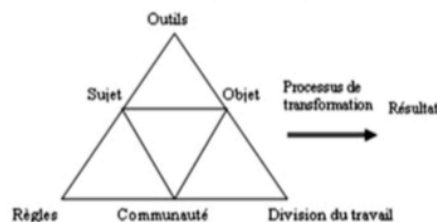


Document 1 : Triangle pédagogique adapté de Houssaye⁸

F.Longuet et C.Springer analysent cette figure comme étant

de toute évidence, pas satisfaisante dans la mesure où elle néglige l'histoire humaine, la dimension sociale de l'apprentissage et l'importance des opérations de médiation sémiotique pour le développement des capacités cognitives supérieures de l'homme.

Engeström (1987), qui a développé l'approche socioculturelle de Vygotski, propose une évolution plus complexe de ce fameux triangle (figure 2) :



Document 2 : Triangle d'Engeström⁹

« Cette représentation offre différentes entrées. Le triangle dans la partie supérieure montre un individu ou un groupe d'individus (le sujet) motivés (objet) pour agir (processus de transformation/résultat) grâce à des instruments culturellement et historiquement créés (outils). Ce

⁸ Longuet, Frédérique et Springer, Claude. *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration: Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Editions des archives contemporaines, 2021. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>.

⁹ Longuet, Frédérique et Springer, Claude. *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration: Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Editions des archives contemporaines, 2021. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>.

premier triangle souligne par conséquent l'aspect volitif, agentif, intentionnel de l'agir qui est ignoré par le triangle didactique traditionnel. Cette volonté et intention d'agir ne sauraient être imposées de l'extérieur par le maître. De plus, il ne s'agit pas de se focaliser sur un résultat, une fin de l'action (tâche/résultat) mais sur un/des processus de transformation aboutissant à un/des résultats. »

2.2. Vers une approche expérientielle émotionnelle

Si l'on se place donc dans le cadre d'une approche de la complexité (Larsen-Freeman et Cameron, 2008), « une communauté représente un système complexe dynamique constitué de systèmes complexes eux aussi dynamiques couplés, qui se coordonnent pour agir en collaboration ». Par conséquent, une tâche ne peut être assimilée et comprise de la même manière par tous les élèves, et venir de l'extérieur. Pas plus que le résultat ne peut être unique. Il faut ainsi irrémédiablement offrir des situations complexes aux élèves pour qu'ils développent en se coordonnant avec d'autres de manière créative le langage. Ce n'est qu'en leur permettant d'ajuster les concepts, de « cobricoler un monde sémiotique partagé » que le processus du langager/translangager pourra se développer. Ainsi, le cœur de l'apprentissage doit se concentrer sur une sorte de dialogue collaboratif dans le but de réaliser ensemble un projet. L'intérêt n'est pas de prévoir comme c'est le cas actuellement, une succession de tâche « simples » préparatoire à une tâche finale, mais avant tout de fournir des opportunités d'expériences permettant aux élèves de développer langage et pensée.

F.Longuet et C.Springer¹⁰ expliquent que les expériences vécues avec charges émotionnelles auxquelles les enfants sont quotidiennement exposés sont particulièrement fortes et fondatrices, et ont forcément un impact sur leur développement et leur façon d'apprendre. « Le développement intellectuel est évidemment marqué par les expériences émotionnelles. » L'apprentissage d'une langue s'inscrit fatalement dans cette dynamique et a donc besoin de proposer des situations stimulantes et engageantes émotivement.

Cette rupture didactique s'inscrit ainsi dans la complexité du vivant qui s'écarte de la vision traditionnelle d'une langue faite de structures préétablies. Elle implique le fait d'agir

¹⁰ Springer, Claude, et Frédérique Longuet. *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration: Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Editions des archives contemporaines, 2021. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>.

volontairement et collaborativement à travers des expériences émotionnellement vécues, passant par une phase d'appropriation, interprétation, resémantisation.

3. Appropriation, interprétation, resémiotisation

Nous avons pu constater que, même si elle demeure lacunaire et superficielle, la reconnaissance de la place clé du social, de la collaboration et du plurilinguisme est tout de même prise en considération dans le CECR. En revanche, l'aspect socio sémiotique, le fait que nous vivions dans un environnement dans lequel nous devons percevoir des signes et générer des significations ne l'est pas encore. Certaines conséquences de l'évolution de la société ont été prises en compte mais la communication numérique sur les réseaux sociaux par exemple, ne l'a pas été alors qu'elle est l'un des principaux modes de communication des jeunes générations. Or, si l'on observe ces réseaux sociaux, ces derniers sont faits de relations mais également « de signes, de symboles transformés et régénérés en permanence ». On utilise un style musical, une référence culturelle, un mot dans une langue afin de régénérer des significations nouvelles. L'école doit pouvoir offrir la possibilité de « resémiotiser, de mixer, de créoliser ».

Pour Glissant, poète et philosophe martiniquais, l'idée n'est pas de passer d'une langue à l'autre d'un répertoire plurilingue mais de prendre en compte « l'entrée de systèmes d'images poétiques d'une langue dans l'autre ». L'enjeu de la didactique des langues est d'offrir aux élèves de passer par un processus de resémantisation, de resémiotisation, de prendre conscience que son monde propre influe sur celui des autres qui nous modifie en retour grâce à et à condition d'une communauté plurielle, plurilingue et pluriculturelle. « Ce n'est pas une question de mots » dit Glissant. Ce qu'il appelle « la création poétique » est selon lui un langage qui peut d'ailleurs être porté par une langue, à l'écrit ou à l'oral, mais également par différents arts (la musique, la peinture, la photographie, etc.). In fine, la communication repose sur la recomposition d'éléments. C'est ainsi que F.Longuet et C.Springer analysent également le message de Vigotski¹¹,

¹¹ Longuet, Frédérique et Springer, Claude. *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration: Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Editions des archives contemporaines, 2021. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>.

Il n'y a pas de « transport d'informations » d'un émetteur vers un récepteur disposant du même code, mais des « créations et créations » permanentes réalisées par la médiation du langage.

Le processus langager dont nous avons parlé à plusieurs reprises, implique un dialogue collaboratif et un discours intérieur permettant de sélectionner et d'interpréter des signes selon leur utilité pour son développement et sa lecture du monde. Nous avons beaucoup insisté sur la dimension collaborative mais le discours intérieur ou discours privé est un élément clé du processus qui ne peut être dissocié dans la mesure où il implique des expériences vécues et ressenties généralement en langue source.

Les linguistes appliqués anglophones ont montré que permettre aux élèves de réfléchir ensemble à voix haute dans leur(s) langue(s) rend possible des dialogues collaboratifs en langue cible plus riches et tout à fait linguistiquement satisfaisants.

Pour conclure cette partie délimitant le contexte théorique de la mise en place de mon projet, la didactique des langues prend une dimension à la fois écologique et sociosémiotique, celle des expériences humaines avec comme moteur le langage. En somme, il faut s'écarter de la représentation d'un monde dans lequel il suffirait d'échanger et de transmettre des informations simples et routinière. Notre monde est fait de signes, d'images, d'imaginaire, il est nécessaire de faire évoluer notre approche de la pédagogie en proposant des environnements d'apprentissage riches en signes favorisant les expériences vécues émotionnellement et collaborativement. Au lieu d'être réduits à imiter et répéter des sons, des mots, des phrases simples et génériques, nous devons amener les élèves à prendre conscience de leur capacité à jouer avec les signes et les langages pour resémiotiser des œuvres culturelles et pour en créer de nouvelles, en considérant leur personnalité et leur diversité.

PARTIE 2 : LE « *DRAW MY LIFE* », UNE EXPERIENCE EMOTIONNELLEMENT VECUE

1. Contexte en classe et genèse du projet

Comme évoqué lors de l'introduction, ma classe est composée de 23 élèves ayant un niveau relativement hétérogène. Cependant, j'ai pu constater lors de nos premières séances d'anglais que dans ce domaine en particulier, les élèves avaient le même niveau. En effet, les enseignantes de CP m'ont expliqué n'avoir pas beaucoup pu faire de cours d'Anglais avec mes élèves l'année dernière, en grande partie pour rattraper le « retard » pris dans les apprentissages fondamentaux à causes des divers confinements, et être assez peu à l'aise avec la discipline. Nous partions donc sur une base assez neutre et commune à tous les élèves.

Nous avons décidé avec ma binôme, de répartir le volume horaire dédié à l'apprentissage de l'Anglais qui est de 1h30 par semaine, en 3 séances. Les séquences depuis le début de l'année, se sont toutes déroulées à peu près de la même manière et basées sur ce que j'ai appris à l'INSPE : des séances durant lesquelles je parle essentiellement en anglais, nous avons travaillé essentiellement autour de l'acquisition de vocabulaire à travers des flashcards, souvent en lien avec une chanson ou un album. Le vocabulaire est travaillé, intégré et réinvesti à travers des jeux. Je vois beaucoup d'aspects positifs à cette entrée en matière : les élèves sont très investis et semblent prendre beaucoup de plaisir durant ces séances, ils ne sont confrontés qu'à de l'oral donc n'ont pas de problème de prononciation.

Cependant, en plus de l'aspect répétitif du format des séances, je me rends vite compte qu'elles manquent de sens. Cela ne correspond pas à la définition de la perspective actionnelle : former des acteurs sociaux utilisateurs de langue en contexte sociale. La compétence de communication langagière est dans ce format unique de séance réduit à la compétence linguistique. Les compétences sociolinguistiques et pragmatiques sont évacuées car la dimension sociale est impensée. Cette démarche repose sur un modèle d'apprentissage cybernétique qui consiste à restituer des contenus entraînés dans les activités langagières. Certes les élèves sont volontaires dans ce type de séance et n'ont pas l'impression d'apprendre, mais je me demande assez rapidement si c'est vraiment le cas. En effet, j'ai l'impression qu'ils apprennent du vocabulaire mais que, malgré le contexte que j'essaye d'apporter, cela demeure trop pauvre en sens pour qu'il soit réellement intégré. J'ai le sentiment de passer à côté de l'essence même d'une langue : leur apprendre à communiquer, à s'exprimer, à parler d'eux. L'élève mémorise et reproduit des modèles et de ce fait développe les niveaux cognitifs les plus

bas. Ils n'agissent pas et ne sont pas confrontés à des besoins linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et culturels pour agir dans un contexte donné. La langue n'est toujours pas pensée comme un outil pragmatique. Enfin la langue ne sert pas à partager ses émotions, sa vision du monde, à faire société. Elle est désincarnée, grammaticale, lexicale.

Il fallait donc que je les mette rapidement dans des situations qui leurs permettraient de comprendre que le vocabulaire que l'on apprend n'est pas générique, mais qu'ils peuvent se l'approprier pour parler d'eux et de leur vécu. Je souhaitais essayer de mettre réellement en œuvre le CECR 2018 en favorisant les médiations, la collaboration et m'inscrire dans la démarche actionnelle qui invite les enseignants à ne plus considérer la langue comme un objet. Enfin, l'idée pour les élèves est qu'ils comprennent qu'ils ont déjà assez de matière pour le faire, qu'ils peuvent d'une manière ou d'une autre, déjà réussir à se faire comprendre sur certains sujets, non pas en essayant de traduire mot à mot ce qu'ils veulent dire mais en tâtonnant et en mélangeant plusieurs langages.

Je me suis ainsi intéressée à l'impact que pourrait avoir un projet proposant une expérience émotionnellement vécue sur l'appropriation de l'anglais.

2. Présentation du projet

L'idée de ce projet m'est venue naturellement et rapidement. Afin de tenter d'apporter une réponse à ma problématique, je savais qu'il fallait un projet qui fasse appel à la personnalité et au vécu de chaque élève afin de les faire s'exprimer de manière personnelle, qu'ils s'approprient le vocabulaire qu'ils connaissent. Afin de pouvoir s'exprimer, il allait leur falloir un « écrit » intermédiaire afin de pouvoir structurer leur pensée. Cherchant une manière de palier à l'écrit qui est proscrit en LVE en cycle 2, j'ai trouvé qu'il serait intéressant de les faire dessiner ce qu'ils allaient vouloir raconter. J'ai alors tout de suite pensé à un concept de vidéo dont je suis moi-même « consommatrice » sur youtube, les « *draw my life* ¹² ». Il s'agit d'« un type de vidéo Internet dans laquelle l'auteur raconte l'histoire de sa vie, sur une vidéo en accéléré de l'auteur dessinant des illustrations sur un tableau blanc de personnages et d'événements clés de sa vie »¹³.

Dans ces vidéos, l'auteur parle de lui, de sa vie, en la dessinant et en la commentant oralement. Ayant déjà travaillé avec mes élèves sur le vocabulaire lié entre autres à la famille, les animaux de compagnies, les hobbies, il m'a paru assez évident d'adapter ce concept pour

¹² https://www.youtube.com/watch?v=E_ifa0lJwOQ

¹³ https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Draw_My_Life&oldid=1082175952.

mon projet en « *Draw my family* ». Ainsi, mon projet a consisté à demander à mes élèves de dessiner leur famille en 3 dessins maximum. Ce processus de dessin a été filmé, monté et ils ont ensuite pu présenter et compléter oralement ces dessins, le tout formant des vidéos d'environ 1 minute.

Ce projet a été mis en place dans le but de répondre à la problématique suivante : La réalisation d'un *draw my life* ou autrement dit d'un projet personnel et incarné, permet-il de favoriser l'appropriation de l'anglais ?

3. Mise en place du projet

J'ai pu mettre en place ce projet durant mon temps de présence en classe de 4 semaines en période 4 et ce dernier s'est déroulé en plusieurs étapes.

3.1. Créer un horizon de situations stimulantes et engageantes émotionnellement

La première étape a consisté à expliquer aux élèves le projet et à leur en présenter l'objectif : utiliser le dessin et l'anglais pour présenter sa famille ou en d'autres termes, réaliser un « *draw my family* ». J'ai explicité dès le début les différentes étapes par lesquelles nous allions passer, en insistant sur le caractère personnel du travail : tout le monde va utiliser le dessin et le vocabulaire en anglais que nous connaissons mais à la fin, toutes les productions seront uniques puisque c'est de leur propre famille qu'il s'agit, et non plus d'une famille générique de flashcards. Le sujet est enfin incarné puisqu'il s'agit d'eux, c'est en quelque sorte à eux de créer leurs propres « flashcards ». Afin d'illustrer le concept sans véritablement montrer de *draw my life* pour ne pas les influencer, je leur ai montré une vidéo « 1 jour, 1 question », qui sont des petites capsules vidéo qui expliquent une notion en l'illustrant pas un dessin. Le concept est sensiblement le même et les élèves ont très bien compris le lien, l'un d'entre eux me l'ayant suggéré avant même que je l'évoque.

3.2. Symboliser par le dessin

Une fois le concept expliqué, nous avons pu directement commencer par l'étape du dessin. Cette partie m'a demandé une réelle réflexion logistique. En effet, normalement, les auteurs se filment avec une caméra en gros plan, en train de dessiner. Il m'a vite paru compliqué et démesurément chronophage de filmer un par un chaque élève en train de dessiner, sachant que j'allais aussi ensuite devoir les enregistrer individuellement en train d'expliquer à l'oral leur dessin. Le fait d'utiliser des tablettes numériques n'était donc pas dans un premier temps un

choix pédagogique délibéré, mais m'est apparu comme une solution idéale. En effet, mon école a la chance d'être dotée de 30 tablettes numériques. Celles-ci disposaient déjà de l'application note dans laquelle il est possible de dessiner. Il m'a suffi de prendre contact avec l'ERUN (enseignant référent aux usages du numérique) de ma circonscription et de lui demander de télécharger un logiciel d'enregistrement d'écran afin de pouvoir mener à bien mon projet. De cette manière, les élèves allaient pouvoir déclencher l'enregistrement d'écran, dessiner leur famille sur les tablettes et sauvegarder cet enregistrement.

Cette séance s'est déroulée en demi-groupe. J'ai procédé aux différentes explications de démarrage de l'outil d'enregistrement, de l'utilisation de l'application de dessin, de la sauvegarde et les élèves ont démarré l'activité. J'avais au préalable demandé aux élèves si certaines d'entre eux n'avaient jamais utilisé de tablette, et prévu de venir en aide aux élèves ayant des difficultés à la prise en main mais cela n'a été le cas pour aucun d'entre eux. Ces séances ont duré 40 minutes.



Document 3 : Symboliser par le dessin, CE1 école Chaptal, 2022

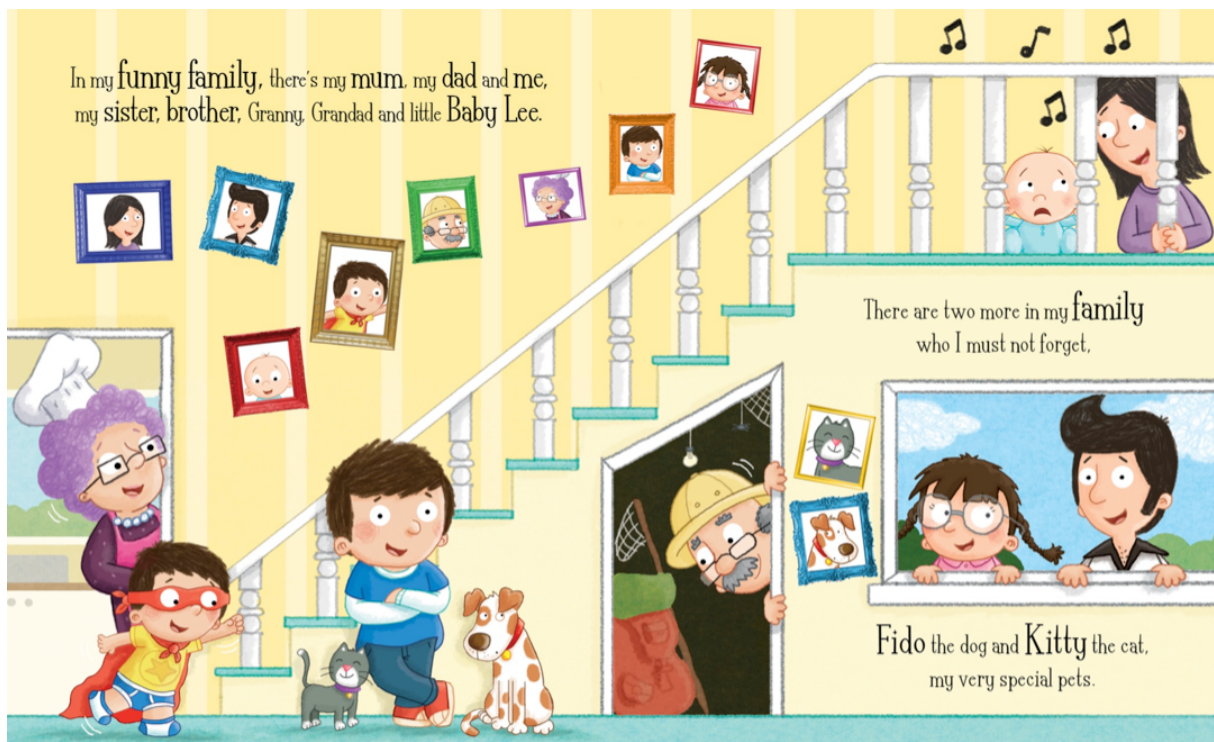
3.3. Faire émerger un univers personnel

Très rapidement après cette séance de dessins, afin que ces derniers soient encore frais dans la tête de leurs auteurs, nous avons procédé à la phase de description/explication en français. Comme observé dans la revue de littérature, c'est en quelque sorte la phase de discours privé en langue source. J'ai donc invité les élèves à rédiger au brouillon ce qu'ils aimeraient dire de chaque dessin, pour parler de leur famille, la présenter. Je leur ai indiqué

que je ne verrai pas cette feuille car il s'agissait d'un outil pour eux pour réaliser la tâche finale qui était de présenter oralement en anglais. Cette séance a duré 20 minutes.

3.4.S'appropriier la langue

Parallèlement aux phases précédentes, nous avons étudié plusieurs supports qui proposaient des présentations, afin que les élèves repèrent les formulations et puissent s'en inspirer. J'ai ainsi procédé notamment à la lecture de l'album de littérature jeunesse anglaise *My funny family* de Mike Byrne, ou des vidéos youtube du type *Talking about Your Family in English*¹⁴. Ces séances duraient en moyenne 15 minutes.



Document 4 : Extrait du livre *My funny family* de Mike Byrne

Les élèves ont dû ensuite réfléchir à la manière d'exprimer ce qu'ils souhaitent dire en anglais. Ils ont dû faire le point par groupe de 3-4 sur ce qu'ils savaient dire de leur propre description, mais également sur comment ils pouvaient s'entraider. Le fait d'avoir procédé préalablement à un écrit en français individuel avait pour but que cette étape n'aboutisse pas en uniformisation des productions. Cette étape était également l'occasion de s'entraîner à prononcer avec la bonne intonation en fonction de l'émotion que les élèves souhaitent faire passer.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=IDZA54Bi8sg&t=39s>

3.5. Mettre en voix et en corps

L'étape de l'enregistrement vient presque conclure le projet. Durant les temps où le groupe classe était occupé en autonomie, comme lors du quart d'heure de lecture quotidien, les élèves venaient individuellement à tour de rôle à mon bureau afin de procéder à l'enregistrement. Ces derniers arrivaient munis de leur brouillon sur lesquels ils avaient écrit antérieurement ce qu'ils souhaitaient dire en français. Je leur partageais la vidéo de leur dessin montée et accélérée, nous échangeons sur la manière dont ils comptaient s'exprimer, réfléchissons ensemble à une façon de dire autrement ce qu'ils ne parvenaient pas à dire. Enfin, je les enregistrerais sur le dictaphone de mon téléphone. Cette étape a pris environ 15 à 20 minutes par élève.

3.6. Partager son œuvre incarnée

La dimension de partage de sa production est importante dans ce projet. La destination de cette vidéo est double. Partager sa production à la classe, pour présenter sa famille, et partager sa production à sa famille, pour lui faire plaisir, lui montrer sa vision, lui témoigner ses sentiments.

Le partage des productions à la classe s'est fait au fur et à mesure, quelque jour après chaque enregistrement en fonction du temps nécessaire pour procéder au montage. Chaque vidéo a été visionnée plusieurs fois, plusieurs jours, à la demande de tous les élèves.

Les productions seront partagées aux familles via une mise en ligne sur la plateforme Synbox.

4. Une étude empirique et qualitative

Avant de passer à l'évaluation de l'impact du projet mis en œuvre sur l'appropriation de l'anglais, il convient de définir notre posture de recherche et d'évaluation.

Le point de départ de ce projet est caractérisé par un constat qui a donné lieu à une hypothèse : Une expérience complexe émotionnellement vécue favorise l'appropriation de l'anglais. Cette hypothèse a ensuite été étayée par un travail de recherche scientifique présenté dans la première partie de ce mémoire et testée à travers la mise en place de ce projet dans ma classe.

Les données que nous allons analyser émanent donc d'une étude empirique, qualitative dont :

- l'échantillon est composé des 23 élèves de ma classe de CE1 de l'école Chaptal, située dans le 9^{ème} arrondissement de Paris.
- l'évaluation est « celle des progrès et des potentiels qui émergent et non pas uniquement celle de la maîtrise finale de contenus prédéfinis », comme le préconisent F. Longuet et

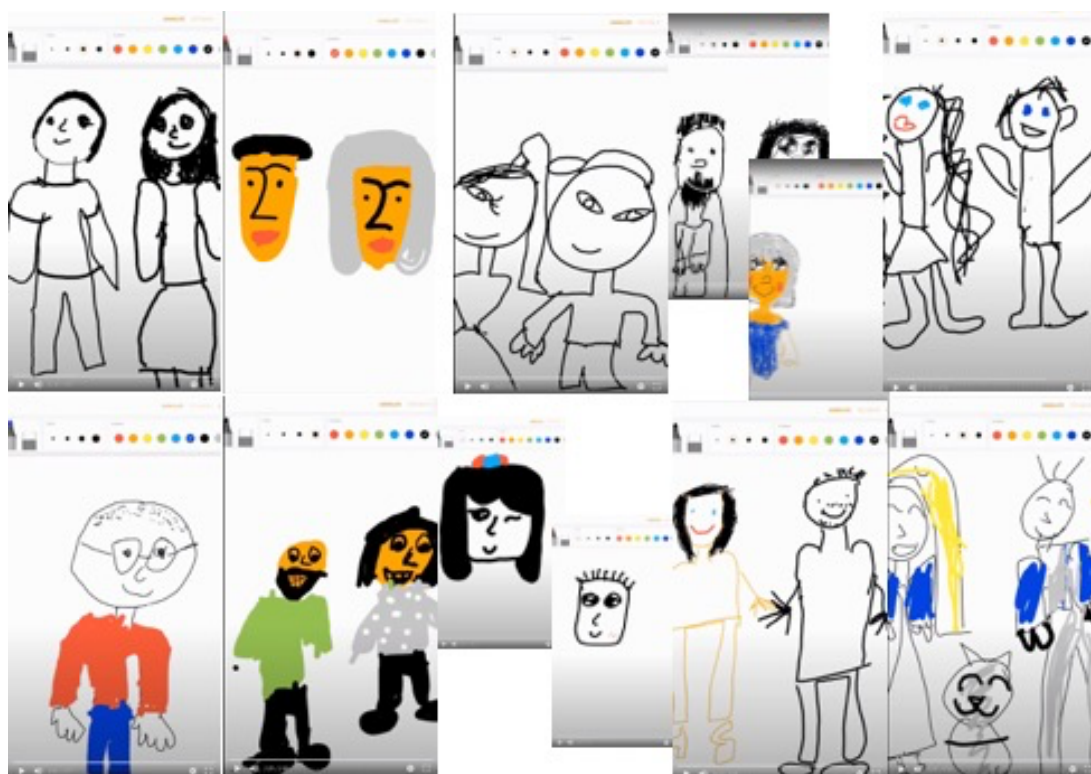
C.Springer¹⁵, dans une volonté d'adoption des principes de la didactique de la relation, écologique et sociosémiotique.

PARTIE 3 : UNE ŒUVRE INCARNEE

1. Des élèves impliqués émotionnellement vers une appropriation de la langue authentique

1.1.Des symboles incarnés, interprétés et motivants

La première phase du projet qui consistait à symboliser par le dessin représente déjà une première réussite en ce sens que chaque production est complètement unique. Les élèves, à travers ce travail, se sont complètement appropriés ce premier langage, et ont sans difficulté produit le support de leur future production orale. Si l'on prend l'exemple des parents qui ont été représentés sur les productions de tous les élèves, aucun n'est représenté de la même manière :



Document 5 : Extrait des dessins des parents de 10 élèves différents

¹⁵ Longuet, Frédérique et Springer, Claude. *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration: Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Editions des archives contemporaines, 2021. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>.

Parents représentés dans un certain ordre, en couleur ou en noir et blanc, de portrait ou de plein pied, séparément ou à deux, l'un prenant plus de place que l'autre, l'un représenté avec plus de détails que l'autre... Ces dessins sont une première narration, un premier langage déjà très éloquent. C'est en quelque sorte les élèves qui ont réalisé leur propre élément inducteur de leur ultime narration qui sera orale. Ce dessin, puisqu'il est unique et incarné, qu'il s'agit de leur *mum* ou *daddy* et non de *mother* ou *father* génériques, vient symboliser et donner du sens au futur discours produit.

Cette première étape a constitué par ailleurs, en son caractère créatif et émotionnel, un levier de motivation sans précédent pour la poursuite du projet. Pour une fois, les élèves ont été invités à créer et à dessiner sans corrélation avec un cours d'arts plastiques, et de surcroît, ont dû dessiner ce(ux) qu'ils aiment, ce qu'ils sont.

1.2. Une appropriation intime et personnelle de la langue

Grâce à la symbolisation par le dessin et aux différentes étapes intermédiaires, les productions langagières finales sont également uniques et riches au regard du peu de pratique antérieure des élèves.

Ils ont réussi à construire des phrases simples mais complètement personnelles en se servant :

- Des différentes structures grammaticales de présentations et de notre travail sur le vocabulaire de la famille: « *They are my parents, Florence and Boula* », « *This is Noémie and this is Maeli, my sisters* », « *This is my cousin and me* », « *Hello, my name is Aini* », « *He's my brother* », « *My mom's name is Jessica* » .

Certains préfèrent utiliser des termes « neutres » pour désigner leurs parents « *This is my father* », d'autres, plus familiers « *My dad's name is Antoine* », « *Hello, this is mummy mimi* ». Ces mots qui étaient jusqu'à présent génériques, sont humanisés et portent désormais un visage.

- Des adjectifs de positionnement au sein d'une fratrie. Certains ont pensé/tenu à préciser « *This is my little brother* », « *My big sister Emma* ».
- De ce que leurs proches aiment. Certains papas « *love(s) video games* » quand d'autres « *love(s) rap music* ».
- De la structure grammaticale employée pour formuler ce que leur famille aime faire (Like/love V+ing) et du vocabulaire des hobbies « *My little sister love(s) playing* », plus ou moins personnels « *my mom love(s) sing(ing) Aya Nakamura* ».
- Des adjectifs décrivant la personnalité. Certains sont « *very funny* », « *very nice* », un petit frère est « *so cute* ».

- Du vocabulaire des animaux de compagnie. Les élèves ayant des animaux les ont souvent intégrés dans la présentation de leur famille au même titre qu'un autre membre « *they are the dogs of the family* », décrivant même parfois leur lien spécial avec eux « *My rabbit and I are very friends* », leur surnom « *This is my dog Route but I call him Routis* » ou encore leur hobby « *This is my dog Nate. He love(s) the sun* ».

Autant d'exemples qui témoignent d'une acquisition de compétences sociolinguistiques et pragmatiques et d'une communication qui intègre l'agir social.

1.3.Des manifestations concrètes et diverses du langager

Au cours de ce projet, j'ai pu observer des situations précises qui illustrent assez bien le phénomène langager que nous avons caractérisé dans la première partie de ce mémoire.

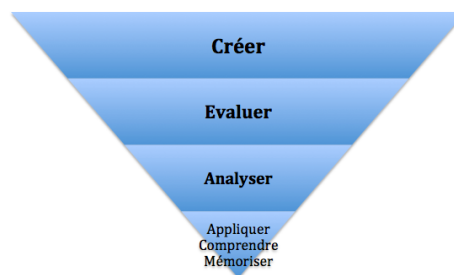
1.3.1. La reformulation

Que ce soit spontanément durant la phase de travail entre pairs ou impulsé par moi en relation duelle juste avant de procéder à la mise en voix enregistrée, j'ai pu assister aux prémices de la démarche de tâtonnement, de « bricolage » de la langue théorisée par certains chercheurs cités précédemment. Au début, et c'est ce dont j'ai tenté de les éloigner, les élèves avaient un sentiment d'incompétence à produire des phrases car ils ne l'avaient jamais réellement fait jusqu'à présent, et car surtout, ils cherchaient naturellement à les traduire mot à mot. D'une part, les élèves ont réussi progressivement à comprendre que leur dessin était déjà une première sorte de langage qui « parlait » de lui-même, sur lequel ils pouvaient s'appuyer pour ne pas avoir à dire certaines choses, ou qui allait compléter leur discours. Et d'autre part, certains ont commencé à s'affranchir de ce besoin de traduction à l'identique, en essayant de trouver autre chose parmi leurs connaissances qui pourrait palier à un manque de vocabulaire sans trop s'éloigner de l'idée qu'ils souhaitaient véhiculer.

Par exemple, une élève a souhaité dire, en parlant de son lapin, qu'« il aime faire des galipettes ». Elle avait déjà réfléchi avec brio à comment dire toute la phrase mais n'était pas parvenue à dire le mot « galipettes ». J'aurais pu lui apporter du vocabulaire, comme je l'ai fait dans certains cas, afin qu'elle puisse construire cette phrase. Mais, je l'ai amenée à réfléchir à une autre manière de dire ce qu'elle souhaitait, sans en changer l'essence. En l'occurrence je lui ai demandé si, dire que son lapin aime « sauter », pouvait correspondre, et je lui ai demandé s'il n'y avait pas un mot que nous avons rencontré dans une chanson qui exprimait cette action. Elle a tout de suite fait le lien avec une chanson que nous avons apprise plus tôt dans l'année

et sur laquelle nous avons « incorporé » sous forme de chorégraphie, certains verbes d'action. Elle a réussi à faire le lien avec une autre expérience vécue, et à construire toute seule sa phrase « *He loves to jump* ». Je suis presque certaine que le verbe « *to jump* » est mémorisé « à vie » pour cette élève car il fera écho à 2 situations physiquement et émotionnellement vécues. Je pense également qu'à l'avenir, lorsqu'elle n'arrivera pas à dire quelque chose, elle essaiera peut-être de « resémiotiser ».

Cet exemple illustre assez bien la taxonomie de Bloom renversée dont parle C.Springer¹⁶ et qui s'applique plus globalement à l'ensemble du projet, comme nous l'évoquerons à nouveau plus tard.



Document 6 : Taxonomie de Bloom renversée

1.3.2. L'apport d'une culture personnelle

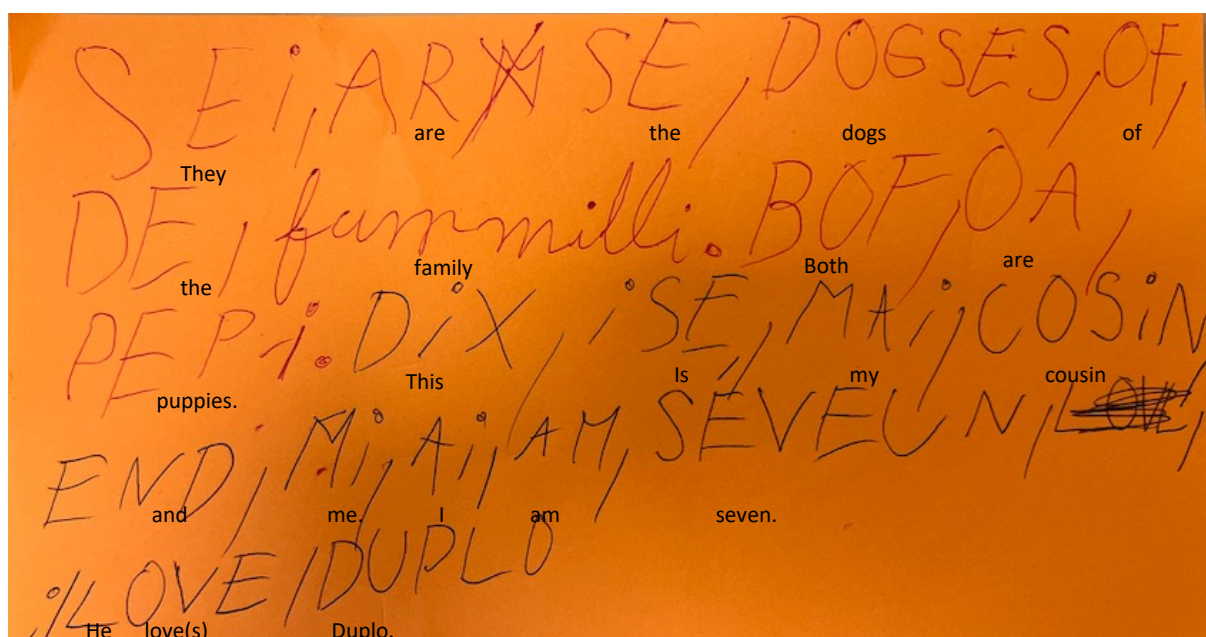
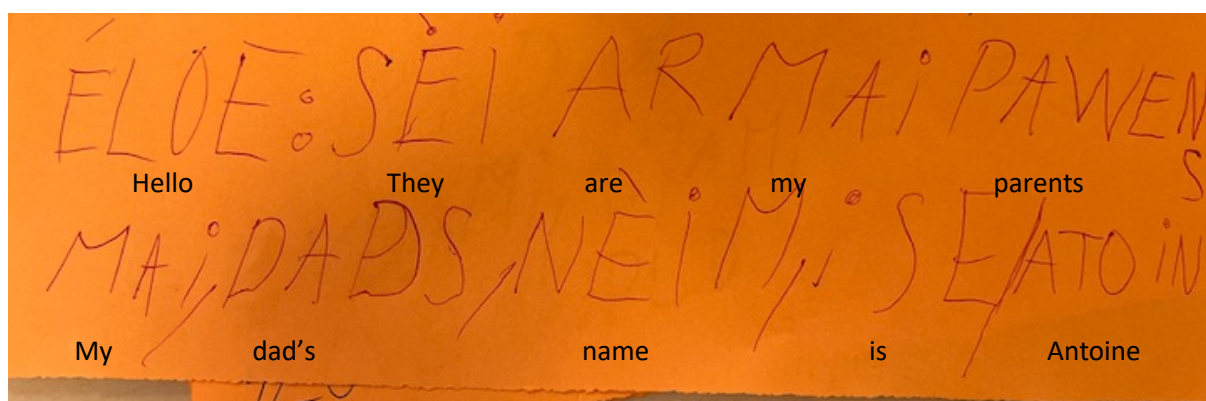
Ce projet, en plus d'avoir été enrichi par la personnalité et le vécu de chaque élève, l'a également été par l'apport non anticipé de ma part, de vocabulaire émanant de la culture personnelle des élèves. En effet, certains élèves ont spontanément ajouté des mots de vocabulaire que nous n'avions pas étudié ensemble, à leurs productions résolument uniques.

C'est le cas par exemple d'une élève qui m'a surpris car je m'apprêtais à l'aider à reformuler sa phrase « Mon papa aime les arcs-en-ciel », présumant qu'il lui manquerait le mot de vocabulaire « arc-en-ciel », quand elle m'a tout de suite arrêtée en me disant qu'elle savait le dire : « My dad loves rainbows ». Cet apport personnel a permis une production que l'on ne retrouve dans aucun autre *draw my family*, mais a également introduit un nouveau mot de vocabulaire auprès de tous les autres élèves, qui ont questionné l'élève en question sur le sens de ce mot, et qui le retiendront peut-être grâce à son association avec l'anecdote qui en a permis la découverte.

¹⁶ « Classe inversée / Flipped classroom (3) : quel renversement pédagogique ? » Consulté le 4 mai 2022. <https://springcloggle.blogspot.com/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html>.

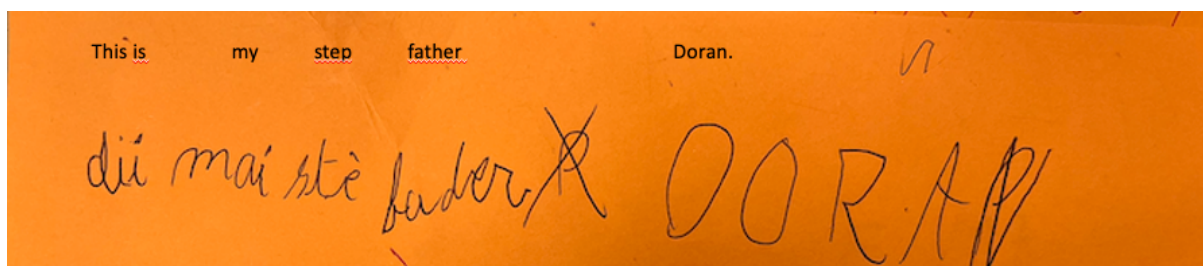
1.3.3. L'« auto-étayage »

Au cours de ce projet, j'ai été témoin d'un phénomène que je n'avais également pas anticipé. En effet, j'ai pu observer que certains élèves, avant l'enregistrement, avaient ressenti le besoin « d'écrire » leur discours en anglais. Il s'agit d'un constat que j'ai trouvé intéressant car je pense que j'aurais spontanément fait la même chose à leur place. Ils ont eu besoin de fixer ce qu'ils allaient dire, comme nous pouvons avoir besoin de le faire parfois même en français. Il s'agit d'une étape à laquelle je n'avais pas pensé, ou à laquelle je ne m'étais pas autorisée à penser dans la mesure où nous n'intégrons pas d'écrit en LVE en C2.



Document 7 : Photos et « traductions » de l'écrit en « anglais » spontané d'un élève

Ces écrits sont néanmoins intéressants à observer. Ils permettent de constater la perception des sons qu'ont les élèves. Nous pouvons constater que cet élève encode les mots tels qu'il les a entendus, dont la prononciation s'éloigne de l'accent français. Par exemple, le mot « *parents* » qu'il écrit « *pawents* », ou encore « *this* » qu'il écrit « *dix* » et qui, si on les « lit » en français, correspondent à une prononciation anglophone correcte.



Document 8 : Photo et « traduction » de l'écrit en « anglais » spontané d'un élève

Il est intéressant de noter que cet autre élève, a écrit le prénom de son beau-père « Doran », tel qu'il s'écrit normalement, alors qu'à l'oral, il l'a spontanément et brillamment anglicisé en le prononçant « Dowan ».

2. Un projet qui fait émerger de nouvelles perspectives

2.1. Valoriser son travail

J'ai pu constater que l'un des éléments les plus motivants dans ce projet a résidé dans le fait pour les élèves, de pouvoir partager et valoriser leur travail une fois achevé. A peine le projet expliqué, ils m'ont demandé unanimement si j'allais pouvoir envoyer les productions à leurs parents. Par ailleurs, je n'avais pas forcément prévu de leur projeter les vidéos au fur et à mesure que je terminais de les monter. Mais chaque jour, au moment de la lecture de l'emploi du temps, les élèves me demandaient si j'en avais fini un et si j'allais pouvoir leur montrer, ainsi que leur re-montrer les autres. Les élèves avaient hâte de présenter leur travail avec fierté aux autres mais également presque autant de découvrir celui de leur camarade. Les élèves valorisaient leur travail en le présentant, en répondant aux questions des autres, mais ont également beaucoup valorisé le travail des autres, sur fond d'applaudissements, d'acclamations « C'est trop bien ! », « Tu dessines trop bien ! », « Tu parles trop bien anglais ! », « Waouh tu es trop forte Maliya ! ». Certains élèves d'ailleurs au début, ne souhaitaient pas partager leur production avec les autres, mais après avoir vu la bienveillance et l'engouement de leurs camarades, ont fini par le faire.

2.2. Se dépasser

Ce projet a donc permis à certains élèves, de dépasser leur appréhension à se livrer devant la classe. Mais il a également permis aux élèves de dépasser plusieurs autres barrières mentales.

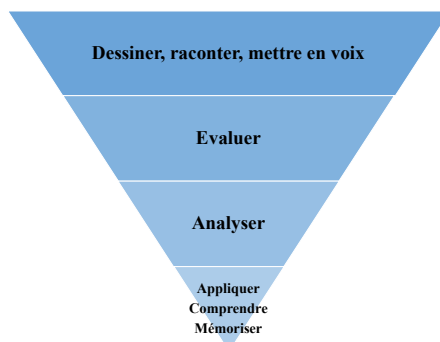
Plus globalement, ce projet a déjà facilité la production d'écrit, de narration. En effet, certains élèves ont des difficultés à produire, à créer. Si j'avais proposé de décrire sa famille

dans le cadre d'une séance de production d'écrit, sans l'appui du dessin, quelques élèves m'auraient certainement dit, comme ils me le disent souvent « je ne sais pas quoi dire ». Ce projet a levé ce premier obstacle. Par ailleurs, j'ai senti que le dessin a permis aussi à ceux qui ont du mal à se livrer personnellement, d'agir comme intermédiaire. Ils ne parlaient pas directement de leur maman ou à leur maman, ils parlaient du dessin de leur maman.

Concernant les productions langagières en anglais, ce projet a très clairement permis aux élèves de se dépasser. Lorsque je leur ai présenté le projet, leur réaction a été très ambivalente : un sentiment d'excitation à son paroxysme, assez vite « canalisé » par une crainte d'incapacité totale pour certains, « Mais on ne sait pas inventer des phrases en anglais ! ». C'est, j'espère, une réponse concrète à cette remarque que ce projet leur a apportée : on « sait » parce que l'on « fait ». S'il ne s'agit peut-être pas d'une vérité générale, c'est en tout cas une démarche de laquelle ils gagneraient à s'imprégner pour l'apprentissage des langues. En l'occurrence, grâce aux différents mécanismes déjà évoqués, les élèves ont réussi à construire des phrases tout à fait correctes et donc, à se surprendre.

2.3.Acquérir des compétences transversales

La taxonomie de Bloom mentionnée précédemment a, en somme, bien été renversée dans ce projet :



Document 9 : Taxonomie de Bloom renversée appliqué au projet « draw my life »

Ce que C.Springer appelle « la scénarisation » n'a pas été « orientée vers l'acquisition de contenus mais vers le développement de compétences ». Les élèves, peuvent d'ailleurs développer de nombreuses compétences grâce à des projets de cet ordre.

En effet, au cours de celui-ci, les élèves ont communiqué (compétence linguistique) en rapport avec une action (compétence pragmatique) dans le contexte socio-culturel et linguistique qui leur était donné (compétence sociolinguistique), tel que le préconise le CECR.

Mais ce projet a également permis de travailler d'autres compétences, faisant entre autres, partie du programme de l'enseignement des arts plastiques, que l'on pourrait croire écrites pour correspondre à ce projet :

- Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner.
- Raconter des histoires vraies ou inventées par le dessin
- Montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres.
- Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres.

PERSPECTIVES

En somme, la mise en place de ce projet de création de « *draw my family* », nous permet de conclure que l'enrôlement des élèves dans des situations d'expériences émotionnellement vécues leur permet de s'approprier davantage la langue anglaise, et de développer de multiples compétences transversales. En effet, les élèves, en n'étant pas réduits à un générique indifférencié et grâce à la mise en situation complexe (la mise en action), développent l'acquisition de compétences sociolinguistiques et pragmatiques indiscutables. Les connaissances sont alors des constructions collaboratives qui acquièrent des significations par le biais du *langer*, et non pas le résultat d'une transmission de savoirs prédéfinis.

Par ailleurs, ce projet offre la perspective d'adaptations et de déclinaisons riches. Il est tout à fait envisageable de conduire ce projet à tous les niveaux de l'école primaire. Plus les élèves évolueront dans les cycles, plus leurs productions s'enrichiront de leur vécu, leurs personnalités, leurs connaissances. En maternelle, le « *draw my life* » pourrait avoir un autre enjeu, permettre de travailler le développement de la langue française. Le même concept pourrait aussi être envisagé en changeant le thème : invente des personnages et raconte leur histoire ...

De plus, le numérique a été intégré dans mon projet, davantage comme une solution palliant à une difficulté logistique qu'en réel objet d'apprentissage. Un projet plus global pourrait être réfléchi, impliquant les élèves dans le montage des vidéos (pour des CM1 ou CM2), ou simplement dans le téléchargement sur la synbox pour partage aux parents (à coupler donc avec une séquence sur l'utilisation de l'ordinateur et d'internet).

Toutefois, si ces constats et ces pistes de prolongements sont encourageants, et si l'on souhaite les développer, une prise en considération est nécessaire : celle de l'investissement en temps très conséquent et de l'aisance en anglais et en numérique du professeur, requis par ce projet. Une nouvelle question s'impose alors : comment accompagner les professeurs des écoles dans la réalisation de ce type de projets ?

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Springer, Claude, et Frédérique Longuet. Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration: Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique.

Editions des archives contemporaines, 2021. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>.

Guidetti, Michèle. Les étapes du développement psychologique. Armand Colin, 2002.

Sites internet

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) ». Consulté le 2 mai 2022. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

BO n°31 du 30 juillet 2020 (2020). Programme du cycle 2.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Consulté le 6 mai 2022.

<https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>.

« Classe inversée / Flipped classroom (3) : quel renversement pédagogique ? » Consulté le 4 mai 2022. <https://springcloogle.blogspot.com/2014/11/classe-inversee-flipped-classroom-3.html>.

Mémoires et thèses

Longuet, Frédérique. « L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues ». Phdthesis, Université Paris III Sorbonne Nouvelle, 2012. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640>.

Hannachi, Radia. « Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré ». Phdthesis, Université Nancy 2, 2005. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776251>.

Laskar, Nicolas. « Donner du sens à l'enseignement de l'anglais en CE2 : agir sur l'environnement didactique et les modalités d'apprentissage », 2017.

Legrand, Caroline. « Impact des médias sur l'apprentissage de l'anglais », 2019

ANNEXES

Annexe 1 : Retranscription de la partie orale de quelques vidéos

Milan:

Dessin n°1 : “Hello, they are my parents. My dad’s name is Antoine. My mom’s name is Jessica. I love my parents.

Dessin n°2 : “They are the dogs of the family. Both are puppies.”

Dessin n°3 : “This is my cousin and me. He loves Duplos”

Aini

Dessin n°1 : “My name is Aini, I am 7. I love play(ing) football with my brother.”

Dessin n°2 : “This is my dog Nate. He love(s) the sun. This is my brother Brooklyn.”

Dessin n°3 : “My dad love(s) rap music. My mom love(s) sing(ing) Aya Nakamura”

Ethan

Dessin n°1 : “This is my big sister Emma. My big sister Emma love(s) animals. This is my dog Route but I call him Routis”

Dessin n°2 : “This is my step-father. He is very nice. And this is my mum and I love her.”

Dessin n°3 : “ This is my cousin, he is very funny. And this is my cousin, he’s playing with my switch”.

Sana

Dessin n°1 : “Hello, this is mummy Mimi. She is very nice.”

Dessin n°2 : “This is my dad, Rida. My dad loves rainbows.”

Dessin n°3 : “My little sister love(s) playing”.

Eva

Dessin n°1 : “This is my mom Stephanie, and this is my dad Eric. My dad is very funny. My mom is a very good cooker.”

Dessin n°2 : “ This is my little brother. He is so cute. And this my little sister. Sofia is very happy”

Dessin n°3 : “ This is my cousin and I love her”

Pablo

Dessin n°1 : “This is my sister, she is 17. Irene love(s) sushi.

Dessin n°2 : “ It’s me. My name is Pablo. I love school”

Dessin n°3 : « This is my dad. His name (is) Zigor. He love(s) video games.”

Dessin n°4 : “This is my step father, Doren. He is very funny”

Dessin n°5 : “ This is my mum Céline. I love her very much”.

Maliya

Dessin n°1 : “They are my parents, Florence and Boula. My mom and my dad love basketball”.

Dessin n°2 : “This is Noemie and this is Maeli, my sisters. They are 10 and 14, and I am 7. They fight all the time but they are very funny”.

Dessin n°3 : “My rabbit and I are very friends. He loves to jump”.

Annexe 2 : Lien d’une sélection de « draw my family » réalisés par les élèves

<https://synbox.ac-paris.fr/index.php/s/frQLFoDd5cJQ2rg>

RESUME

Après quelques mois de pratique en classe d'un enseignement de l'anglais classique, mais jugé peu efficace sur le développement de réelles compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles, nous avons entrepris de développer un projet impliquant les élèves dans leur personnalité et leur diversité.

En nourrissant notre réflexion grâce à la recherche, nous avons conçu un projet reprenant le concept des vidéos « *draw my life* », que nous avons adapté en « *draw my family* » : dessiner sa famille tout en la décrivant oralement, en anglais. Aussi, à travers ce mémoire, nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : En quoi une expérience émotionnellement vécue permet-elle une meilleure appropriation de l'anglais ?

Les observations et l'analyse de ce projet montrent que ce travail a permis l'acquisition de multiples compétences, tant langagières que transversales.

ABSTRACT

After a few months teaching English in a classical way that we evaluated ineffective in developing true languages skills, we undertook to develop a project, involving pupils in their personality and diversity. Considering the research, we built a project inspired by the “draw my life” videos concept, which we turned into a “draw my family”: drawing your family while describing it by oral. Therefore, through this thesis, we have tried to answer the following question: How does an emotionally lived experience allow a better appropriation of English? The observations and analysis of this project show that this work has enabled the acquisition of multiple skills, as linguistic as transversal.