



HAL
open science

Les rituels pour la description du document iconographique en classe d'anglais

Amélie Pétrissans

► **To cite this version:**

Amélie Pétrissans. Les rituels pour la description du document iconographique en classe d'anglais. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03890319

HAL Id: dumas-03890319

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03890319>

Submitted on 8 Dec 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.

MEMOIRE DE MASTER
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
INSPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Amélie PETRISSANS

Sous la direction de Mlle Anne COMBARNOUS

**LES RITUELS POUR LA DESCRIPTION DU DOCUMENT
ICONOGRAPHIQUE EN CLASSE D'ANGLAIS**

Année universitaire 2021-2022

Mémoire de Master 2



MEMOIRE DE MASTER
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
INSPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET
DE LA FORMATION

Amélie PETRISSANS

Sous la direction de Mlle Anne COMBARNOUS

LES RITUELS POUR LA DESCRIPTION DU DOCUMENT
ICONOGRAPHIQUE EN CLASSE D'ANGLAIS

Année universitaire 2021-2022

Mémoire de Master 2

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire pour ses retours sur mon travail.

Je remercie également ma tutrice de stage de m'avoir accueillie et de m'avoir autorisée à mener à bien les expérimentations nécessaires à la rédaction de ce mémoire.

Je remercie aussi les élèves pour leurs implications dans les expérimentations.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	6
I. CADRE THÉORIQUE	8
1. LA QUESTION DU RITUEL	8
1.1. <i>Qu'est-ce qu'un rituel ?</i>	8
1.2. <i>Le rituel à l'école</i>	8
1.3. <i>Fonctionnement et rôles d'un rituel</i>	10
1.4. <i>Prise de parole en classe : rôle et enjeux</i>	11
1.5. <i>Vers le non verbal ?</i>	12
2. LA PLACE DU DOCUMENT ICONOGRAPHIQUE EN CLASSE D'ANGLAIS	14
II. CADRE PRATIQUE	18
1. L'ETABLISSEMENT ET LA CLASSE	18
1.1. <i>Etat des lieux et observations de départ</i>	19
2. FORMULATIONS D'HYPOTHESES ET CREATION D'OUTIL	21
3. EXPERIMENTATIONS	23
3.1. <i>Le déroulement</i>	23
III. ANALYSE DES RÉSULTATS	29
CONCLUSION	31
BIBLIOGRAPHIE	32
SITOGRAFIE	32
TABLE DES ANNEXES	33
ANNEXE 1 QUESTIONNAIRE AUX ELEVES	33
ANNEXE 2 AFFICHE DU FILM MISS PEREGRINE	33
ANNEXE 3 TABLEAU DE THOMAS GAINSBOROUGH	33
ANNEXES	34
DECLARATION ANTI-PLAGIAT	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
RESUME	37
MOTS-CLES	37

INTRODUCTION

En classe de langues, les rituels sont, selon moi, des outils à utiliser en tant qu'enseignant. Vraie béquille sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer, ils sont d'une aide précieuse dans leurs cours. Le type de rituel le plus répandu est le rituel de début de cours. Ce dernier consiste à la désignation du jour et de la date, de la météo, ou encore à procéder à l'appel des élèves. En tant qu'élève, j'ai moi-même été spectatrice et actrice de ces rituels en cours d'anglais et d'espagnol. Ce recours au rituel constitue un vrai retour au calme entre la récréation ou le couloir ou le cours précédent et le cours de langues. Il permet aux élèves de plonger en immersion dans la langue anglaise et de commencer à s'exprimer en langue cible.

J'ai suivi une formation en Master Français Langue Etrangère dans laquelle les rituels n'apparaissent que très peu, voire pas du tout. Au cours de ma formation en FLE, j'ai choisi d'effectuer un de mes stages dans une école primaire qui accueillait une fratrie d'élèves allophones venant du Portugal. Cet établissement ne disposait pas d'un dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivant) et le corps enseignant n'était pas formé à l'accueil d'un public allophone. Dès les premiers jours de stage, j'ai pu observer la mise en place de rituel en maternelle comme en primaire. L'instituteur faisait l'appel, demandait aux élèves s'ils mangeaient à la cantine. Puis, chaque journée commençait par une dictée en français. Ces phases de rituels posaient un cadre, chose nécessaire pour des élèves de cet âge-là et surtout pour les élèves allophones.

Au cours de ma formation en Master MEEF Anglais à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, j'ai effectué un stage au collège Endarra à Anglet. Depuis septembre et jusqu'à juillet, j'observe et prend en charge des classes de 6^{ème} et 5^{ème} aux côtés de ma tutrice. Avant de commencer ce stage, j'avais déjà imaginé traiter la question des rituels de début de cours comme sujet de mon mémoire mais n'avais pas encore affiné mon sujet. Mes observations ont révélé que ma tutrice utilisait deux rituels en début de cours : l'appel en comptant les élèves avec les cardinaux et le rituel des tampons. Ce dernier consiste à attribuer un tampon à chaque élève qui a fait ses devoirs. Au bout de 10 tampons, les élèves obtiennent une note sur 10. J'ai par la suite remarqué que ma tutrice n'exploitait pas de documents iconographiques en tant que support pédagogique, mais plutôt en tant que phase de transition d'une séance à l'autre. Elle ne s'attardait pas sur l'iconographie présentée et les élèves ne prenaient que très peu part à la description.

En parallèle, lors de mes cours de formation à l'INSPE, nous avons travaillé à plusieurs reprises sur les modalités de l'exploitation du document iconographique : comment ? pourquoi ? pour quels niveaux ? ... Je ne retrouvais malheureusement pas ces apports pédagogiques théoriques sur le terrain de stage. C'est pourquoi je me suis demandé si ce que je pouvais créer, imaginer une activité d'exploitation de documents iconographiques qui permette aux élèves de prendre une plus grande part dans leur description en classe de langue et si le terme 'rituel' pédagogique s'applique à cette activité.

Dans une première partie consacrée au cadre institutionnel nous ferons référence aux textes didactiques et pédagogiques ayant comme sujet d'étude les rituels en classe et l'analyse de document iconographique et aux travaux trouvés à ces sujets. Nous expliciterons les termes et les notions clés de ce travail de recherche. Ensuite, dans une seconde partie nous exposerons le contexte du terrain et le déroulé des expériences. Enfin, nous étudierons les résultats obtenus à la suite des expériences menées, qui tendent à démontrer l'intérêt d'une exploitation plus étendue des documents iconographiques.

I. CADRE THÉORIQUE

1. La question du rituel

1.1. Qu'est-ce qu'un rituel ?

De manière générale, lorsqu'on pense au mot « rituel » une dimension religieuse nous vient à l'esprit. Il est vrai qu'historiquement le rituel trouve son sens dans la religion. D'après Universalis, le rituel ou rite est : « *l'ensemble des règles fixant le déroulement d'un cérémonial (religieux, magique, républicain...)* ». D'après le dictionnaire de l'Académie française, le rituel est un « *acte, comportement qui est d'usage dans un groupe et au cours d'une période donnée, pour une situation donnée ; habitude d'une personne qui paraît immuable* ». Sa définition indique donc une pratique récurrente et connue de tous. Aussi, la notion de rituel est souvent synonyme d'une action réalisée en groupe ou en communauté. Sa nature est dite répétitive, mais ne doit pas être immuable. Il semble nécessaire qu'il évolue pour ne pas devenir obsolète ou vide de sens pour l'individu qui le réalise.

1.2. Le rituel à l'école

En tant que performance individuelle, le rituel façonne et guide notre journée, notre vie. Il nous conditionne et nous sommes habitués à respecter, à nous plier aux rituels (qu'ils soient de l'ordre de la routine, du quotidien, tels nos rituels matinaux au réveil, ou de l'ordre de la célébration, tels les anniversaires, mariages, jours fériés, etc.). C'est tout naturellement que nous avons acquis inconsciemment certains automatismes dans les gestes ou les paroles les accompagnant.

C'est d'abord dans la famille, puis à l'école, avec le cadre horaire qu'elle impose par ailleurs, que le rituel prend racine dans la vie des individus, et ce, dès le plus jeune âge. Dès la scolarisation en classe de maternelle, des rituels sont instaurés : « *L'enfant apprend à se retrouver dans des lieux inconnus, qu'il visite et parcourt ; il établit des repères qui organisent l'espace, qui distinguent le temps de l'école et le temps de la maison. Sa vie est ponctuée d'habitudes, de rythmes et de rites nouveaux.* » (Circulaire n° 86-046 bu BO de 1986).

En 2008, les avantages des rituels en classe de maternelle sont davantage explicités :

Dès la petite section, les enfants utilisent des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées. Ces acquisitions encore limitées seront à poursuivre au cours préparatoire. Par le récit d'évènements passés, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...), ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain. [...] Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis dont l'usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation.¹

Ce sont des rituels qui ont pour but d'assimiler les savoirs, de structurer les apprentissages et de permettre aux jeunes enfants d'appréhender ce nouvel établissement. Les jeunes élèves, qui sont alors malléables, ont besoin de ce cadre instauré par les rituels (accueil ; activités ; récréation ; repas ; sieste ; activités...). Le rituel trouve donc naturellement sa place à l'école et façonne la journée des individus qui s'y plient. Il apparaît même comme nécessaire et sert de repère pour l'entendement de concepts pouvant sembler abstraits comme l'écoulement du temps.

Se dessinent donc à l'école deux types de rituels : le rituel institutionnel et le rituel pédagogique. Prenons d'abord le rituel institutionnel. C'est celui qui régit la vie à l'école dans sa globalité. Cela va des sonneries qui marquent le début des heures de cours ; au passage à la cantine ou les évènements plus occasionnels comme une alarme incendie déclenchée. Ces rituels sont connus et respectés de tous. Une dérogation quelconque au rituel entraînerait un rappel à l'ordre ou même une sanction si la transgression se voyait répétée. D'autre part, le rituel pédagogique est propre à l'enseignant et à sa classe. Il relève de la liberté pédagogique de l'enseignant, qui est libre d'instaurer ou non un certain nombre de rituels. On le retrouve souvent dans les classes de langue, mais il trouve aussi sa place dans n'importe quel autre cours.

¹ Education Nationale, BO HS n°3 du 19 juin 2008

https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

1.3. Fonctionnement et rôles d'un rituel

A partir du collège, dès l'entrée dans la salle de classe, le passage de la porte constitue un passage dans le cours actuel depuis le cours précédent. En cours d'anglais, les élèves plongent dans un bain d'anglais dès le passage de la porte qui représente une frontière fictive entre le couloir et la salle de classe. L'usage de la langue française est souvent interdit à la suite du passage de cette frontière. Les élèves doivent immédiatement se mettre « dans le bain » et être prêts à travailler. Le rituel est souvent mis en œuvre en constituant une seconde opération d'entrée dans le cours de langue dont le but est de conduire les élèves à se mobiliser en langue étrangère. Les règles et modalités d'application du rituel doivent être clairement exposées aux élèves par l'enseignant afin qu'elles soient connues de tous. Se créer alors une sorte de contrat didactique informel entre l'enseignant et le groupe-classe. Chacun sait ce qu'il doit faire et ce qui est attendu de lui.

Souvent, le rituel de début de cours s'allie et peut se confondre avec le moment de contrôle réactivation. Ce moment permet à l'enseignant de voir qui a appris la leçon, de voir ce qui a été retenu de la séance précédente. Cela lui permet aussi d'avoir une vision globale de l'apprentissage des élèves et surtout d'anticiper la tournure que prendra la séance du jour. En effet, si l'enseignant se rend compte que les notions et contenus abordés auparavant ne sont pas suffisamment maîtrisés, il peut envisager de proposer une séance de remédiation plutôt que de continuer la séance prévue.

En plus d'être un outil pour l'enseignant, le moment de rituel est aussi une perche tendue aux élèves dont ils peuvent se saisir, notamment les élèves qui ont tendance à ne pas, ou à peu prendre la parole. Ce moment récurrent, auquel les élèves ne peuvent pas déroger, permet au groupe-classe de prendre la parole. Les élèves en grande insécurité langagière ont alors l'occasion de prendre la parole, car ils savent en quoi consiste le rituel (consistant en général à faire l'appel, à définir le jour, la météo, rappeler les devoirs faits et qu'il y avait à faire ...). Ce moment est propice à l'interaction et à l'étayage entre pairs. Il favorise aussi l'utilisation du « *classroom English* » (employé tout au long d'une séance) et renforce les liens du groupe-classe. Ce moment s'inscrit donc dans une dimension sociale de cohésion entre les individus. Pour rappeler la notion de contrat établie plus haut, ces rituels peuvent rassurer les élèves à qui on a attribué un rôle auquel ils doivent se tenir. Comme les descripteurs du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) le précisent, l'élève doit être

acteur de son apprentissage (dans une perspective actionnelle) afin qu'il développe de vraies compétences linguistiques et communicationnelles.

Implicitement, le rituel pédagogique de début de cours est très souvent oralisé. Il fait rarement appel à l'activité langagière d'expression écrite. Lors de mes différents stages d'observation en classe d'anglais, je n'ai pas eu l'occasion de voir un rituel qui passait par l'expression écrite. Toutefois, il est possible d'imaginer que le passage à la trace écrite puisse constituer un rituel de milieu/fin de cours constitué d'un rapide re-brassage de ce qui vient d'être vu avant de passer à l'écrit proprement : comme l'élaboration de traces diverses avant un passage à un écrit plus développé. Le contenu de la trace écrite est co-construit avec l'ensemble du groupe classe et peut constituer le contenu du rituel de début de cours de la séance suivante.

Le rituel joue là (sous-entendu, quand c'est ce rituel de récapitulation qui est proposé) un rôle dans l'apprentissage et la mémorisation des contenus. Il permet de re-mobiliser le vocabulaire et de solidifier la construction des savoirs et savoir-faire. Il est la clé de l'entrée dans la matière et favorise la concentration des élèves. Il assoit aussi une certaine fonction sociale dans laquelle l'individu prend part à la vie du groupe-classe et apporte sa pierre à l'édifice.

1.4. Prise de parole en classe : rôle et enjeux

Se pose alors la question du rôle de la parole. En effet, comme énoncé plus haut, le rituel pédagogique prend le plus souvent la forme de la conversation, de prises de parole en interaction entre élèves et entre les élèves et l'enseignant. L'expression orale (déclinée en expression orale en continu ou en interaction) est une des quatre activités langagières obligatoires en cours de langue dont le CECRL a défini le cadre et les tâches. Cette activité langagière conduit à l'évaluation des compétences communicationnelles de l'élève. Elle est donc inévitable pour valider et acquérir un niveau visé dans ce volet des compétences linguistiques.

La prise de parole en cours de langue apparaît comme nécessaire car une langue vivante ne peut se limiter à l'écrit. La parole, cœur de l'interaction entre individus est vecteur de compréhension. Du côté de l'enseignant, elle lui permet de transmettre son savoir, ses connaissances, d'énoncer les consignes aux élèves et de s'assurer de leur compréhension.

Pour les élèves, la prise de parole valide la compréhension du contenu travaillé : si un élève répond à la question, c'est qu'il semble l'avoir comprise et est capable d'y répondre. A contrario, un élève qui ne prend pas la parole peut soit ne pas avoir compris la question, ne l'avoir comprise que partiellement ou ne pas avoir les outils langagiers pour formuler une réponse et douter. Les raisons de la non prise de parole peuvent être multiples et variées, mais nous ne nous y attarderons pas davantage

La prise de parole, qu'elle soit en interaction ou en continu, constitue un outil pédagogique riche pour l'enseignant, mais aussi pour les élèves. Il existe aussi d'autres outils pédagogiques disponibles pour l'enseignant comme le langage non verbal ou les gestes professionnels pédagogiques.

1.5. Vers le non verbal ?

Le langage non verbal est une communication qui ne fait pas appel à la parole mais au corps, aux gestes de la personne. Ces actes laissent passer un message sans avoir recours à la prise de parole.

La communication non verbale exprime les émotions et les sentiments. Les silences, les mimiques, l'intonation de la voix, les distances entre les personnes ou encore l'habillement renvoient un message et donnent du sens au langage non verbal.²

La communication non verbale constitue le premier outil de l'enseignant car c'est ce que les élèves ont comme première « impression » de l'adulte en face d'eux. De forts messages peuvent être passés et perçus grâce au corps. La communication non verbale a une place très importante dans les échanges communicationnels. Nous voyons le poids du langage non verbal dans les interactions sociales. Ce langage peut passer par le regard de l'enseignant qui laisse paraître une émotion (colère lors de la réprimande d'un élève exprimée par des sourcils froncés ; surprise ou étonnement signifié par des yeux ébahis ou écarquillés, etc...)

² Dufour Bocion, L. Jilani, S. (2013). « *Communication non verbale et EPS : l'habillement, le contact, l'humeur, la présence de l'enseignant sont des paramètres du langage non verbal : Influencent-ils les élèves en cours d'EPS ?* » Mémoire de master : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

mais aussi constituer des gestes professionnels pédagogiques. Par exemple en classe d'anglais, j'ai souvent pu remarquer que les enseignants avaient recours à une gestuelle codifiée qui ne nécessitait pas de prise de parole de leur part. Une élève oublie le « s » à la troisième personne du singulier au présent : l'enseignant touche son oreille de l'index pour montrer qu'il y a un énoncé erroné et fait le chiffre trois avec ses doigts pour rappeler la règle de conjugaison. Un élève ne prononce pas de phrase complète : l'enseignant fait un geste d'étirement entre ses deux mains pour obliger l'élève à produire un énoncé complet. Un élève doit répéter un énoncé : l'enseignant fait « le moulin » avec ses mains pour symboliser cette répétition. Évidemment au début, afin d'instaurer l'automatisme de ce geste, la parole y est associée, mais elle est progressivement oubliée pour ne laisser place qu'aux gestes.

Ce recours à la communication non verbale a pour but de créer l'automatisation des réflexes des élèves. En ce qui concerne les rituels, l'objectif est sensiblement le même. L'autonomie des élèves peut s'avérer longue et fastidieuse à mettre en place, mais généralement, au bout d'un mois ou deux, les élèves connaissent les rituels et savent parfaitement ce qui est attendu d'eux. Ces moments de rituel "effacent" l'enseignant qui n'a plus besoin de "lancer" le rituel. Les élèves sont donc en autonomie et cela donne à l'enseignant le temps d'effectuer d'autres tâches (distribution de copies, mise en route du matériel informatique, ...). L'enseignant n'intervient pas ou très peu, seulement pour corriger les éventuelles erreurs de prononciation. Le but recherché n'étant pas de prôner la figure de l'enseignant tout-puissant qui délivre un cours magistral, mais plutôt de permettre à l'enseignant de progressivement s'effacer pour intervenir le moins possible.

Cette réflexion sur les rituels de début de cours, mais aussi sur la prise de parole associée, et la communication non-verbale, qui pourrait servir à rappeler des étapes de rituels de description d'images, par exemple, constitue une base en regard de mon questionnaire croisé sur la place du document iconographique en classe de langue. Support majoritairement utilisé pour déclencher la prise de parole, il est lui aussi l'occasion de soumettre les élèves implicitement aux mêmes injonctions que les rituels, et peut même être conçu de façon à en faire partie.

2. La place du document iconographique en classe d'anglais

Un document iconographique est la représentation d'un sujet dans le temps et dans un certain espace, ou lieu. Du latin *iconographia* qui signifie « l'art du dessin », l'attribut tire ses racines du grec « εἰκών, qui signifie image ou ressemblance » (CNRTL) et du « dérivé savant du grec *graphein*, « écrire » ». Le document iconographique peut prendre plusieurs formes : peinture, statue, gravure, photographie, affiche ou poster.

D'après Alain Choppin dans son ouvrage sur les manuels scolaire³, le potentiel du document iconographique fut mis en avant par la pensée de Comenius au XVII^{ème} siècle qui estimait que le recours aux images en pédagogie était important dans le processus de mémorisation. Avec la création de la méthode directe dans les années 1900-1920, l'image sert principalement deux fonctions : illustrations dans le manuel et moyen d'élucider, d'explicitier les contenus linguistiques. La traduction en langue maternelle était interdite et c'est pourquoi l'enseignant avait recours à des images pour expliquer le vocabulaire avec une image. Ensuite, avec l'avancée de la méthode active dans les années 1930, la méthode de grammaire-traduction fut largement et quasiment exclusivement pratiquée. Les supports pédagogiques étaient principalement des textes littéraires et ne laissaient pas de place à l'image. Dès 1970, avec la méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle), nous revenons à une interdiction du recours à la traduction en langue maternelle. L'apprentissage est alors centré sur des supports sur bandes projetés. Des codes visuels simples étaient préconisés pour décrypter le discours par l'image. En 1980 avec la méthode communicative, on ajoute des documents dits authentiques, tirés de la vraie vie, qui sont didactisés ou non. Les élèves développent la compétence de communication à partir de situation tels que des jeux de rôles. Selon Christian Puren, au tournant des années 2000, la perspective actionnelle revoit tout cela et ajoute les notions de tâches ou activités des élèves. Les élèves sont acteurs de leur apprentissage. L'image est utilisée pour décoder le langage grâce à l'analyse d'image et sert de document modélisant. Avec la montée des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), les ressources offertes par les outils numériques sont nombreuses, documents iconographiques inclus et ce que l'on peut constituer comme tel :

³ Choppin, Alain. (2002). Les manuels scolaires de langues vivantes de 1789 à nos jours. Les langues modernes, n° 1, Les manuels scolaires. Paris : APLV, 6-14.

publications postées, les captures d'écran d'un réseau social ou site internet, ou encore une affiche, peuvent offrir une nouvelle vision du document iconographique en cassant les codes conventionnels du travail du document iconographique en classe de langue. L'iconographie ne se limite plus à une photographie, une peinture ou à un document non authentique. Les documents tirés d'Internet s'inscrivent dans une dimension actuelle, instantanée et dépasse le cadre de la classe. Les élèves apprennent à décoder les images qu'ils peuvent rencontrer lors de leur parcours des réseaux à titre personnel. En effet, les élèves sont sans cesse confrontés aux images sur Internet. L'enseignant apporte donc un nouveau savoir-faire (modalités d'utilisation des TICE) et permet aux élèves d'avoir les outils pour comprendre et décrypter les images en langue étrangère. Il serait possible d'imaginer une activité de classe inversée dans laquelle les élèves apporteraient leurs propres documents iconographiques trouvés grâce aux outils numériques (sites préalablement définis afin d'éviter tout débordement) sur un sujet donné en lien avec la thématique de la séquence. Une petite activité de description avec une justification de la pertinence de leur choix pourrait tout à fait faire l'objet d'un rituel de début de cours ; en suivant le modèle du rituel « *News of the day* »⁴ où quelques élèves présentent le document iconographique choisi.

Malgré l'avancée des outils numériques, tous les enseignants n'y ont pas forcément recours. De manière générale, le document iconographique est souvent utilisé comme document dit « d'anticipation ». Les enseignants l'utilisent pour faire découvrir aux élèves le nouveau thème choisi. Contenant peu ou pas d'écrit, le document iconographique est un réel déclencheur de parole pour les élèves. En effet, il permet aux élèves de décrire ce qu'ils voient, d'émettre un avis, de formuler une hypothèse et déclenche la réflexion. Même si les élèves passent à côté du sujet ou ne le voient pas tout de suite, ils s'expriment en langue cible : principal objectif recherché. D'un grand intérêt pédagogique, le document iconographique est accessible à tout niveau.

Il permet aussi d'offrir aux élèves les plus en difficulté une chance de s'exprimer et de ne pas craindre de commettre des erreurs. Bien souvent, les élèves en difficultés craignent de prendre la parole par peur de produire un énoncé erroné par rapport aux attendus de

⁴ Rituel présenté dans : Devauchelle, E. (2018). *Les Rituels d'entrée en classe en cours de langue*. Mémoire de master MEEF 2nd degré. ESPE de Paris. : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942675/document>.

l'enseignant. Or, le document iconographique permet aux élèves de s'exprimer à propos de ce dernier sans tout de suite en faire une analyse détaillée. La première étape autour du document authentique est la description globale, superficielle des éléments visibles. Il ne s'agit pas là d'effectuer une analyse approfondie mais plutôt d'éclaircir la situation (Combien il y a-t-il de personnes ? Que font-elles ? Où sont-elles ? Quel type de paysage ?). Toute prise de parole est encouragée et cela n'importe pas si un élève passe à côté du sujet ou a mal compris un élément de l'image. Une marge d'erreur est parfaitement acceptable. Surtout si les élèves ne disposent pas de tout le lexique nécessaire ou du contexte autour du document, ce qui pourrait par ailleurs donner lieu à des activités ritualisables peut-être, telles des recherches culturelles et lexicales, en plus des questions générales habituelles à automatiser (« *who, what, when, where, how* », voire « *why* » ?). Le but principal recherché, encore une fois, est que l'élève s'exprime en langue étrangère, et soit encouragé à le faire (sans correction d'emblée par exemple en cas d'erreur) et qu'il trouve gratifiant de le faire (avec une gratification à envisager par ailleurs, comme une barre de participation par exemple).

Il peut en fait sembler nécessaire de choisir un support qui comporte plusieurs niveaux de lecture. En effet, outre le premier niveau de description et le recueil de réactions, l'analyse de documents iconographiques a aussi pour but, en première lecture, de décrypter un message potentiel.

Ce message peut s'avérer implicite et nécessiter un travail plus approfondi. Afin de ne pas rester dans le superficiel, ou le trop abstrait, le document iconographique doit avoir un sens ou plusieurs sens à trouver (pour qui ? par qui ? but ?) et créer une réflexion en relation avec la problématique de la séquence qui fera office de guide pour la suite des séances. Se dessinent alors trois niveaux de lecture de l'image : les élèves parlent de et sur l'image (*I can see / There is- are ...*) ; avec et sur l'image (*This image means that... / the message is ...*) ou alors à partir de l'image (*This image makes me think of... / It reminds me of...*).

Le document iconographique offre aussi un large choix de modalités de travail. L'enseignant a le choix de répartir les élèves en groupe ou en binôme. Une des possibilités d'exploitation connue est la suivante : le document iconographique peut parfois être scindé en plusieurs parties. Chaque groupe d'élèves se voit attribuer une partie de l'image. Se crée alors un déficit d'informations qui oblige les élèves à interagir entre eux pour aller rechercher ces informations manquantes. Ce moment d'interaction rappelle celui de rituel de début de cours dans lequel les élèves interagissent entre eux et se posent des questions ; il pourra faire appel

de même au « *classroom English* » (« *What is the word for ?* », « *How do you say... in English ?* »). Une fois les informations recueillies, l'enseignant projette le document entier au tableau et peut alors commencer le travail de reprise de la description et l'analyse plus approfondie.

Un même document iconographique peut être proposé à un public de niveau A1 jusqu'au niveau C2. La description de base (personnages, description spatiale, description d'une période) est attendue à tous les niveaux mais ne sera pas évaluée de la même manière. Au niveau A1 ou A2 cette description de base est le cœur de cette description car les élèves n'ont pas d'autres outils linguistiques à disposition à ce stade de leur apprentissage. Ce sont les premières structures (« *I can see* » ; « *There is/are* » ; « *on the left/right* », « *at the bottom/top* », etc) que les élèves apprennent et doivent maîtriser. Selon le CECRL, à partir du niveau B2, l'élève est censé comprendre l'implicite d'un document. En plus d'une description de base, il est demandé aux élèves d'aller au-delà, de pousser la réflexion sur le sujet et de ne pas rester en surface.

Lors de mon stage d'observation au collège Endarra à Anglet, j'ai pu remarquer que le document iconographique était systématiquement utilisé comme document d'anticipation de début de séquence. Le manuel utilisé illustre la double page de la nouvelle séquence avec une photo. L'enseignante annonce le début de la nouvelle séquence, projette la double page au tableau et dit aux élèves « *Look at the board. What can you see ?* ». Les outils grammaticaux mis à disposition des élèves sont les questions classiques en WH- (what / who / where / when / how). Comme les outils grammaticaux utilisés étaient toujours identiques, je me suis demandé si ce travail sur le document iconographique ne pouvait pas être considéré comme une sorte de rituel, implicite ou non. Les enseignants commencent-ils toujours par dire « *what can you see ?* ». Les élèves ont-ils intériorisé le type de questions attendues en suivant, sans qu'il soit nécessaire à l'enseignant de les poser ?

II. CADRE PRATIQUE

1. L'établissement et la classe

J'effectue mon stage SOPA au sein du collège Endarra à Anglet. C'est un collège accueillant 750 élèves dont 6 classes de 6^{ème}, 7 classes de 5^{ème}, 6 classes de 4^{ème} et de 3^{ème}. L'établissement dispose d'une classe ULIS dans laquelle sont scolarisés 15 élèves.

Ma tutrice de stage enseigne à trois classes de 6^{ème} et trois classes de 5^{ème}. Dans chaque classe, plusieurs élèves ont des besoins éducatifs particuliers. Près de la moitié ont des PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) ou des PPRE (Programmes Personnalisés pour la Réussite Educative). Dans une des classes de cinquième, deux élèves scolarisés en ULIS sont intégrés en classe ordinaire. Il y a également une élève allophone dans une des classes de 6^{ème}.

En début d'année, et ce pendant deux mois, les tables dans la classe sont disposées en rangées de quatre tables à gauche et à droite de la salle, les classiques 'rang d'oignons'. Ce choix pédagogique est expliqué par ma tutrice par l'argument suivant : elle souhaite observer les élèves et connaître leur niveau. Elle les laisse par ailleurs s'installer comme ils le souhaitent. Le retour des vacances de la Toussaint marque toutefois le début d'un changement de disposition de l'espace classe. Ma tutrice a fait le choix depuis quelques années de travailler en îlots bonifiés. Les élèves sont placés en îlots de quatre ou cinq en fonction de leur niveau. En général, il y a deux élèves en difficulté et deux élèves en réussite au sein du même îlot. Le but est de favoriser l'étayage entre pairs. Au fur et à mesure, l'enseignante introduit de nouvelles règles au sein de chaque îlot : responsable du silence, secrétaire, etc. Les élèves restent avec leurs camarades d'îlots pendant toute la durée qui sépare chaque période de vacances scolaires. Toutefois, à chaque séance, les quatre élèves changent de place d'îlots en suivant le sens des aiguilles d'une montre, afin de varier leur point de vue. Cette disposition est très appréciée par les élèves car elle favorise les travaux de groupes : activité favorite des élèves pour qui le travail de groupe est souvent synonyme de jeu car ils n'ont pas l'impression de travailler selon leurs dires.

1.1. Etat des lieux et observations de départ

Au cours des premiers jours d'observation, j'ai pu voir que ma tutrice avait mis en place des rituels de début de cours. Une fois assis et installés à leur place, les élèves de cinquième sont comptés en anglais. L'enseignante montre du doigt le premier élève et dit « *one* », passe au second et dit « *two* » et ainsi de suite. Les élèves énoncent les chiffres en même temps qu'elle. Ce rituel permet d'allier la phase d'appel au contrôle réactivation : on révise ici les nombres et les chiffres de 1 à 30. En classe de 6^{ème}, ce rituel n'est possible qu'à partir du moment où les élèves ont appris les nombres. C'est pourquoi il intervient plus tard dans l'année. Le rituel de l'appel en classe de 5^{ème} est aussi évolutif. En effet, comme l'apprentissage des ordinaux est au programme, au fil de l'année, les cardinaux laissent place aux ordinaux. Les modalités de réalisation sont sensiblement les mêmes : l'enseignante pointe du doigt un élève et dit « *I'm the first* ». Tous les autres élèves répètent en même temps qu'elle et s'en suivent les ordinaux jusqu'à « *thirtieth* » par lesquels les élèves se désignent. Nous retrouvons ici le caractère non immuable du rituel qui est voué à être modifié pour permettre une progression spiralaire des apprentissages.

Un autre rituel observé est celui des tampons. En début d'année, les élèves ont reçu une feuille de tampons avec plusieurs colonnes de 10 cases. À chaque fois qu'ils ont des devoirs à faire, l'enseignante passe regarder dans les rangs si le travail a été fait et un élève la suit avec un tampon qu'il tamponne sur la feuille de ses camarades. La qualité du travail n'est pas prise en compte ici car ma tutrice ne lisait pas les productions. Elle vérifiait visuellement si les élèves avaient écrit des lignes. La vérification du contenu est effectuée quelques minutes après lors de la correction en classe entière. Les élèves lisent tour à tour leur travail et l'enseignante propose une correction collective. Si les élèves oublient leur matériel ils n'ont pas le droit au tampon. Au bout d'une colonne remplie, c'est-à-dire 10 tampons, ils reçoivent une note sur 10 qui correspond au nombre de fois où ils ont fait leurs devoirs. La qualité des productions n'est pas prise en compte. En revanche, si l'enseignante estime que le contenu est insuffisant, l'élève ne recevra que la moitié d'un tampon.

Une fois la phases d'observation globale passée, et en vue de recueillir des données pour la rédaction de ce mémoire, j'ai pu centrer mon observation sur la façon dont ma tutrice anticipait les documents iconographiques présentés aux élèves. Pendant plusieurs séances, j'ai donc pu passer en revue les différentes techniques pédagogiques d'entrée dans un document iconographique au niveau 6^{ème} et 5^{ème}. Comme énoncé plus haut, mes observations ont révélé

que le type de document iconographique travaillé en classe était principalement la photographie. A chaque début de nouvelle séquence, le manuel (*I Bet You Can !*) propose une illustration du thème de la nouvelle séquence sur la double page. Le document était systématiquement présenté aux élèves dans son intégralité. Toute la classe voyait la même chose au tableau à l'aide du vidéo projecteur. L'enseignante laissait un petit temps d'observation et d'analyse aux élèves afin de recueillir leurs idées. Toutefois, les élèves ne prenaient pas la parole d'eux-mêmes. L'enseignante devait les solliciter. Elle interrogeait les élèves en leur demandant : « *What can you see ?* ». Les élèves avaient le réflexe de répondre du tac au tac sans faire de phrases. L'enseignante accepte ces productions et ne demande pas de formuler des phrases type '*I can see ...*'. En classe de 6^{ème} la participation est souvent élevée mais elle n'est pas tout le temps positive et constructive. Certains élèves répondent en français et d'autres donnent leur avis personnel sur le document, travail non demandé à cette étape.

Ensuite, en fonction des éléments sur le document, l'enseignante demandait : « *Where is it ? / Do you know him/her ? / What are they doing ?* » J'ai pu noter que les mêmes élèves moteur prenaient la parole durant cette activité et que tous ne prenaient pas la parole spontanément. L'enseignante sollicite quelques élèves plus silencieux pour leur donner une chance de s'exprimer, même s'il s'agit juste de répéter ce qui vient d'être dit. Ce qui m'a paru surprenant est que cette petite activité est très courte. Elle dure moins de 3 minutes et semble expéditive. Bien souvent, c'est l'enseignante elle-même qui mène cette activité et prend la parole. Elle apporte parfois du contenu culturel en plus des apports linguistiques mais ne fait émerger aucun mot de vocabulaire. Rien n'est écrit au tableau. Tout est oralisé. J'ai pu remarquer que quelques élèves déjà en difficulté, semblaient perdus face à cette activité. Il m'est apparu comme évident que le document iconographique était utilisé comme transition d'une séquence à l'autre. Il ne servait pas de support pédagogique à partir duquel les élèves auraient pu acquérir du vocabulaire nouveau.

En début d'année en classe de 6^{ème}, le document iconographique sert surtout d'illustration dans le manuel pour éviter le recours à la traduction. En effet, les élèves ont d'abord beaucoup d'éléments linguistiques à acquérir afin d'être capable de décrire un document iconographique. Ce n'est qu'à partir de la deuxième séquence que le vocabulaire de la description spatiale (*On the left / On the right / At the top/bottom, There is/are...*) est associé à celui de la description physique. En classe de 5^{ème}, le vocabulaire de la description spatiale

est enrichi avec des tournures de phrases plus complexe comme « *In the background / in the foreground* » ainsi que l'utilisation du présent BE+ING.

Avant de tirer des conclusions trop hâtives, j'ai attendu quelques semaines afin de voir si le document iconographique était utilisé comme un document pédagogique à part entière grâce auquel la réflexion des élèves pourrait être engagée et des nouveautés linguistiques et grammaticales abordées. Or, je n'ai pas pu faire ce constat. Les rares fois où le document iconographique était utilisé, il était passé en revue de manière très brève et les élèves ne s'exprimaient pas assez, selon moi, à propos du document. C'est à l'issue de ces observations qu'il m'a semblé pertinent d'apporter une proposition quant à l'exploitation du document iconographique en classe d'anglais.

2. Formulations d'hypothèses et création d'outil

Que ce soit en 5^{ème} ou en 6^{ème}, les attendus du CECRL au niveau A2 quant à la production orale ou écrite sont d'ordre de la description physique (corps, cheveux, émotions), de la description du type d'activités (sport, musique, art...), de la description de lieux. L'élève visant le niveau A2 doit aussi être capable de comparer brièvement deux éléments avec une langue simple et expliquer ses goûts en les justifiant.

Ces mêmes compétences sont applicables à tout type de support pédagogique, dont le document iconographique. Or, comme énoncé auparavant, j'ai pu me rendre compte que les contenus de ces compétences étaient travaillés en classe, mais ils n'étaient pas appliqués aux documents iconographiques. Le document iconographique servait simplement de 'mise en bouche' pour le nouveau thème de séquence et n'était pas un support clairement exploité.

J'ai d'abord pensé que les élèves de 6^{ème}, étant donné leur niveau débutant, ne maîtrisaient pas les outils linguistiques nécessaires à ce travail sur le document iconographique ; mais les élèves de 5^{ème} ont montré les mêmes lacunes en matière de description et analyse d'image. N'ont-ils pas appris ces outils durant leur scolarité ? N'ont-ils pas compris à quels moments utiliser et remobiliser leurs connaissances s'ils en

ont ? Les utilisent-ils à bon escient ? Toutes ces interrogations m'ont conduite à la rédaction d'un questionnaire à destination des élèves.

Au regard de mes observations, plusieurs hypothèses me sont venues à l'esprit :

- Les élèves ne connaissent pas la méthode pour la description du document iconographique.
- Les élèves n'ont pas les outils linguistiques nécessaires à leur disposition.
- Ils se sentent perdus face à ce nouveau document qu'ils ne savent pas appréhender et partagent les premières idées qui leur passent par la tête.

Afin de vérifier ces hypothèses, j'ai décidé, avec l'accord de ma tutrice, de distribuer un questionnaire (Annexe 1) aux élèves afin d'établir un état des lieux et de vérifier ou infirmer mes hypothèses. Ce questionnaire avait pour but d'établir un pré-état des lieux avant la phase d'expérimentations. Il était demandé aux élèves s'ils connaissaient des rituels dans le cours d'anglais et s'ils pensaient connaître et être capables d'effectuer une description d'image. Ce questionnaire a été distribué au retour des vacances de Noël.

A l'issue de la réception des questionnaires et de l'analyse des données, un grand nombre d'élèves ont pré-validé mes hypothèses. Sur 40 élèves de 6^{ème} et 40 élèves de 5^{ème}, près de 85% d'entre eux ont identifié les rituels de début de cours de l'appel et des tampons. En ce qui concerne leur goût pour les rituels, 93 % d'entre eux les apprécient mais seulement 68% d'entre eux y prennent part.

Ensuite, près de 79% d'entre eux n'ont pas su répondre à la question 5 (et de surcroît à la question 6) qui leur demandait s'ils connaissaient les attentes de leur enseignant en termes de travail de description de l'image. Seulement 57% des élèves interrogés estiment être capable de prendre la parole à propos d'un document iconographique sans que l'enseignant ne leur pose de questions.

3. Expérimentations

Ces données en tête, je décide de réaliser une expérimentation. J'ai sélectionné plusieurs documents iconographiques afin de constituer un petit dossier ressources. Ces documents s'inscrivaient dans les thématiques abordées par les futures séances.

J'ai surtout imaginé une activité (totalement décrochée de la séquence en cours) autour de la méthodologie de la description de l'image. Forte de mes observations des mois précédents, et des réponses au questionnaire, je savais plus ou moins que les élèves n'étaient pas assez armés pour étudier un document iconographique. Au cours suivant, j'ai donc commencé à mettre en place mon premier support d'expérimentation. J'ai d'abord choisi de proposer aux élèves un travail sur l'affiche du film *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children* de Tim Burton (Annexe 2). Document au programme dans le manuel de 5^{ème}, il était tout à fait exploitable avec les classes de 6^{ème}. J'ai donc procédé de la même manière pour les classes testées.

3.1. Le déroulement

Après avoir réalisé l'accueil des élèves ainsi que les rituels de l'appel et des tampons, je demande à ma tutrice de se retourner afin qu'elle ne voie pas le tableau. Le but recherché est de montrer aux élèves que la description du document authentique doit suivre un cadre, une ligne pour permettre de communiquer une information intelligible. En réalisant cette expérience, je souhaitais leur montrer que leur description devrait en effet pouvoir être entendue et comprise par une personne qui n'avait jamais vu le document (ma tutrice en l'occurrence), pour que cette personne soit parfaitement en mesure de la visualiser dans ses grandes lignes. J'ai projeté au tableau l'affiche du film de Tim Burton. Les élèves de 6^{ème} avaient dans la séquence précédente, vu et appris le vocabulaire de la description physique et vestimentaire. Ces notions sont revues en 5^{ème} et les élèves vont apprendre d'autres structures de phrases pour la description de l'image. En pré-requis, tous les élèves avaient étudié les structures « *on the left / right ; there is / are* ».

En projetant le document au tableau je demande aux élèves de prendre quelques minutes pour regarder l'affiche, en observer les détails. Je leur rappelle le but de cet exercice : décrire à leur enseignante, qui a le dos tourné, le document iconographique. Je demande ensuite s'il y a des volontaires pour prendre la parole. J'ai pu remarquer que plus d'élèves que d'habitude levaient le doigt. Peut-être était-ce parce qu'ils étaient galvanisés par l'enjeu de l'activité et se sentaient en position de savoir par rapport à leur enseignante qui ne voyait pas le tableau.

Exemples de productions d'élèves (1)

Elèves de 6 ^{ème} C	Elèves de 6 ^{ème} D	Elèves de 5 ^{ème} B	Elèves de 5 ^{ème} D
"The woman center."	"Right is girl."	"There is girl in center."	"There is four girl."
"Girl is blue dress."	"A girl has dress."	"I can see a girl."	"House is big."
"Woman has orange hair."	"Boy has dark coat."	"I can see two boys."	"I see bird the right"

Nous voyons que ces énoncés, bien que compréhensibles, sont partiellement erronés. Certains élèves de 5^{ème} semblent avoir compris qu'il fallait utiliser des structures comme « *There is* » et « *I can see* ». Alors qu'en 6^{ème}, l'utilisation de "be" et "have" est encore mal maîtrisée. Lors de la conduite de cette expérience, j'ai fait le choix de ne pas corriger les élèves et de ne pas leur indiquer si ce qu'ils venaient de dire était correct ou non. Je recueille les productions, les notes au tableau et interroge tous les volontaires. Ensuite, une fois tous les élèves volontaires interrogés, je demande si quelqu'un a quelque chose d'autre à ajouter. Quelques élèves ont repris la parole dans les deux classes de 5^{ème} mais pas en classe de 6^{ème}. Ces ajouts étaient d'ordre de la description physique.

Une fois cette phase de libre parole passée, je demande à ma tutrice si elle estime avoir le document iconographique clairement en tête. Sa réponse a été la suivante : non ! (et ce, pour toutes les classes testées). Je demande ensuite aux élèves ce qui selon eux, manque à leur description. Certains élèves m'ont répondu qu'il s'agissait peut-être du manque

de présentation de tous les personnages ; d'autres m'ont parlé de la localisation spatiale. Toutefois dans aucune des classes testées, les élèves n'ont évoqué comme obstacle à la visualisation la nature ou la source du document.

S'en est alors suivi une déconstruction totale et un rétro-pédalage afin de reprendre la base de ce travail. Afin de faciliter la compréhension de tous, je suis passé par le français lors de cette phase. J'ai d'abord demandé aux élèves quelles avaient été les premières idées qui leur étaient venues à l'esprit en découvrant ce document. Certains d'entre eux connaissaient et avaient vu le film. Ils m'ont dit « Madame, c'est un film. Il est trop bien ! » ou encore « C'est la pub du film ! ». Dans toutes les classes testées, les élèves avaient compris qu'il s'agissait d'un film et de son affiche promotionnelle mais aucun ne l'avait mentionné. Je leur en ai fait la remarque. Leur expliquant que c'était la première information à donner lors de la description d'un document : sa nature ou son type. Au tableau, j'ai écrit « Step 1 → Nature: What is this document ? ». En sixième, aucun élève ne connaissait le mot anglais pour affiche ; alors que dans les deux classes de cinquième plusieurs élèves ont employé le mot « poster ». Nous avons donc élaboré ensemble que ce document était une affiche de film → « This document is the poster of a film ... » a été écrit au tableau. Je cherchais vraiment à faire comprendre aux élèves les différentes étapes de la méthodologie de l'analyse d'image. Je voulais que le dégagement de ces étapes vienne d'eux et non de moi. Ensuite, je leur ai demandé qui était l'auteur de ce document : « Who made this ? » ; « Who is the author of the document ? ». Au tableau je note « Step 2 → Author: Who made this document? » et les élèves ne réussissent pas à la trouver. En effet, la source n'était pas identifiable. Je précise aux élèves que la source n'est pas toujours facilement identifiable et qu'il faut parfois chercher ailleurs, qu'ici ce qui comptait peut-être davantage, c'était l'auteur du film. Nous passons ensuite à la troisième étape : celle du titre. Ici, le document n'a pas de titre mais le titre du film peut servir de titre. A nouveau, au tableau j'écris « Step 3 → Title of the document. »

« *And now what do we do?* », ai-je demandé aux élèves. Vient alors la quatrième étape, localisation spatiale. « *Well, we describe the position of the elements in the document, right class?* ». Je demande aux élèves s'ils connaissent des phrases pour décrire la position spatiale d'un élément.

Exemples de productions d'élèves (2) :

Elèves de 6 ^{ème} C	Elèves de 6 ^{ème} D	Elèves de 5 ^{ème} B	Elèves de 5 ^{ème} D
« I can see. » / « I see»	«We can see. »	«There is / are...»	«In the back. » / «In front. »
«There is. » / «There are. »	«On the route. » «There is»	«We see. » «I see left. »	«At center. »
«At left. »	«In the milieu. »	«At top of picture. »	«On the left. »

Je note leurs propositions au tableau près de « Step 4 → Locate the elements ». Nous voyons que quelques élèves semblent avoir retenu les structures de phrases « *In the front* » ou « *On the right* », mais qu'elles ne sont pas encore totalement maîtrisées, ou pas les plus adaptées (concernant la première en tout cas). Dans toutes les classes testées, je me suis rendu compte que les élèves n'avaient pas tous les outils pour décrire les éléments d'une affiche. J'ai donc repris une à une chaque proposition écrite au tableau et ai apporté une correction. Par exemple, pour « at left » et « on the right » en classe de 6^{ème}, j'ai expliqué que l'idée était là mais que ce n'était pas grammaticalement correct. « Pour localiser un élément sur la gauche ou sur la droite : on utilise la préposition 'on' ou 'at' suivie de 'the', suivie de 'left' ou 'right' » ai-je dit aux élèves. « Pour dire si un élément est au premier plan, ou à l'arrière-plan : on dit 'In the foreground ; in the background' ». Ces énoncés étaient nouveaux pour les sixièmes, alors que les élèves de cinquième avaient plus ou moins l'énoncé correct. Avec les élèves de sixième, cet apport est venu de moi tandis qu'avec les élèves de cinquième, par différents essais de devinette et traduction du mot 'sol' (ground) j'ai réussi à leur faire trouver les mots.

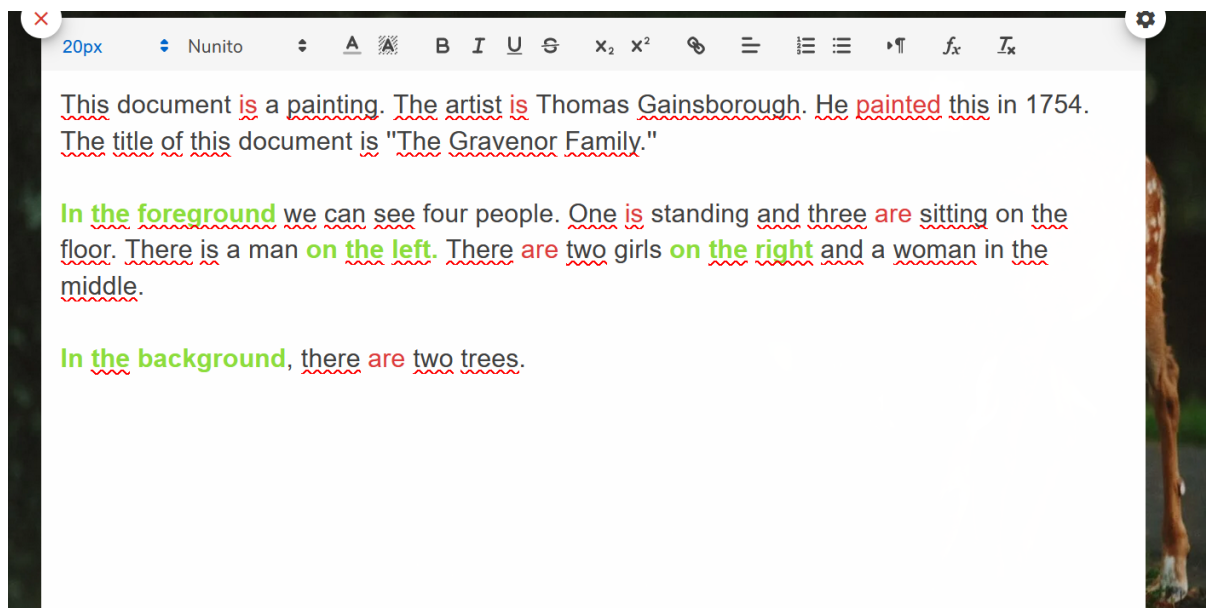
Pour ce premier travail de méthode d'analyse d'image, je me suis arrêtée à ce moment car cela faisait déjà beaucoup d'informations nouvelles pour les élèves. Je leur demande de prendre leurs cahiers et d'écrire les différentes étapes que nous avons vues (Steps 1 to 4), ainsi que les nouvelles structures de phrases. En devoir, ils devront relire cette trace écrite, l'apprendre pour le cours suivant, et rédiger quelques phrases de description de l'image afin de réutiliser les mots nouveaux en contexte.

Au cours suivant, nous avons revu les mots et phrases étudiées lors du contrôle réactivation puis quelques élèves ont lu leur travail. Je leur ai ensuite proposé le même exercice mais avec un nouveau document. Cette fois ci, il s'agissait d'un tableau du peintre Thomas Gainsborough, *The Gravenor Family* (1754). Une nouvelle fois, je demande à ma tutrice de se retourner pour ne pas voir le tableau. Je projette l'œuvre de Gainsborough (le titre et le nom de l'artiste sont indiqués). Je demande à quatre élèves de venir écrire au tableau les quatre étapes de la description que nous avons vues à la séance précédente. Les quatre étapes sont parfaitement restituées. Ensuite, je demande donc aux élèves de passer à la description de l'image, mais pour cela je n'interviens que très peu. J'essaie de n'intervenir qu'en cas de manque de vocabulaire et laisse les élèves acteurs de l'activité. Tour à tour, chaque élève dit une phrase et je la note au tableau. Ce sont les élèves qui me disent dans quelle étape se trouve la phrase qu'ils disent. Ce travail a permis une meilleure visualisation par ma tutrice.

Exemples de productions d'élèves (3) : (on notera l'absence de la 6^{ème} D pour cause de Covid)

Classe de 6 ^{ème} C	Classe de 5 ^{ème} B	Classe de 5 ^{ème} D
Step 1: "This is a tableau." "This is peinture". "No it painting!"	"It is paint". "It is big tableau!" "Image is painted."	"This is a paint." "It is board."
Step 2: "Author is Gravenor." "No Thomas G."	"Author is Gravenor Family."	"Artist is Thomas G."
Step 3: "Title Gravenor family." "Is The Gravenor"	"Title is The Gravenor family by the English." "No is just the Gravenor family."	"The title is Gravenor Family." "No, <u>THE</u> Gravenor Family!"
Step 4: "On the left man." "On the right girl." "Back is big tree."	"At right is the girl." "At milieu is the little girl." "On the left is the man." "Tree is in milieu and backgrind."	"In the frontground there are family." "On right is the little girl." "Background I can see a tree."

Pour donner suite à ces réceptions de productions, je suis revenue sur chaque étape (surtout la 2 et la 3) afin de proposer une correction et apporter du vocabulaire comme painting, painter, middle, etc. Collectivement, nous avons procédé à une correction des énoncés ainsi qu'à l'élaboration de la trace écrite. Voici la trace écrite sur laquelle nous sommes arrêtés :



A noter que cette activité s'est déroulée en détaché, de façon complètement parenthétique. Elle ne s'inscrivait dans aucune des séquences en cours des 6^{ème} et 5^{ème}. En effet, afin de me permettre de réaliser une expérimentation, ma tutrice avait accepté de me laisser carte blanche.

III. ANALYSE DES RÉSULTATS

Au regard des tableaux indiquant les productions des élèves, plusieurs résultats se présentent. Tout d'abord, sur les quatre classes testées, la classe de 5^{ème} D est majoritairement plus performante. Les élèves de cette classe ont tendance à produire les énoncés les moins erronés. Les élèves de cette classe semblent être ceux qui ont le plus retenu et intégré les structures et mécanismes de la description de l'image. Même si je n'avais pas envisagé cette possibilité dans mes hypothèses de départ, ce constat n'a rien d'étonnant car depuis le début de l'année, la classe de 5^{ème} D est celle qui obtient les meilleurs résultats par rapport aux autres classes de 5^{ème} auxquelles ma tutrice enseigne l'anglais.

Aussi, la participation des élèves a augmenté. En effet, comme les élèves n'étaient pas habitués à parler à propos d'un document iconographique (du fait de l'utilisation rapide de ces derniers, en général), ils n'osaient pas prendre la parole par manque d'outils linguistiques. Lors de la première expérience sur l'affiche du film, très peu d'élèves ont pris la parole (seulement cinq ou six élèves par classe). En revanche, lors de la deuxième expérience avec le tableau de Gainsborough, les élèves étaient davantage actifs et enclins à participer (dix à douze élèves par classe).

La classe de 6^{ème} D n'a pas pu prendre part à la seconde expérience car un grand nombre d'élèves étaient positifs à la COVID et la classe a dû être fermée. C'est pourquoi les résultats de la classe de 6^{ème} C sont les seuls disponibles lors de cette expérience. Nous pouvons toutefois noter qu'en classe de sixième, l'utilisation correcte du verbe BE n'est pas encore totalement maîtrisée. Nous pouvons souligner que les élèves de sixième oublient souvent d'utiliser le verbe BE : « Title Gravenor family » (tableau 2 ; step 3). Résultats surprenants car c'est le premier verbe qu'ils voient lors de leur apprentissage et qui est réutilisé en spiralaire tout au long de l'année.

Nous noterons aussi des tentatives de prises de paroles dans lesquelles se glissent des mots français (*This is a tableau.* / *This is peinture* / *On the route* / *In the milieu*). Ces résultats sont intéressants car ils montrent que les élèves commencent à comprendre l'enjeu et les attendus de l'activité, et leur manque de vocabulaire ne semble pas les freiner. Il serait judicieux qu'ils aient davantage recours au « *classroom English* » afin de

demander de l'aide à leurs camarades ou à leur enseignante (« *what's the English for peinture ?* » ; « *How do you say tableau in English?* »).

Je dirais que l'hypothèse de départ qui laissait penser que les élèves se sentaient perdus face à un document qu'ils ne savent pas appréhender a été partiellement validée. Les élèves n'étaient pas perdus, dans le sens pris de court et incapables de formuler des propos, mais plutôt dans le sens où ils ne disposaient pas d'un cadre ou d'un fil conducteur pour la description et ne savaient pas par où commencer. C'est pourquoi dans les classes de 6^{ème}, la première activité a donné lieu à des propos confus, désordonnés et centrés sur la description vestimentaire. Tableau (1): "*Girl is blue dress.*"; "*Woman has orange hair.*". Ce résultat s'explique peut-être par le fait que lors de la séquence précédente, les élèves venaient de travailler sur la description vestimentaire.

L'hypothèse suivante qui mettait en avant l'idée que les élèves n'avaient pas les outils linguistiques se révèle également partiellement validée. En effet, si l'on regarde les colonnes du tableau 2 correspondant aux classes de 6^{ème}, nous pouvons voir qu'ils connaissaient déjà les outils « *there is / are* » ; « *I can see.* » mais n'ont pas utilisé les indications spatiales « *on the left / right* ». Les élèves de classe de 5^{ème} eux, ont davantage utilisé des énoncés comme « *in the front* » ou encore « *at the back* ». Ce résultat s'explique sûrement par le niveau légèrement plus avancé des élèves de 5^{ème} qui ont déjà une année d'apprentissage de l'anglais derrière eux. Ils ont déjà vu ces structures auparavant et cet exercice a permis de réactiver leurs connaissances déjà présentes.

Ajoutons également que la motivation à la prise de parole a été accrue, peut-être par la mise en place de l'activité communicationnelle de partage d'informations (ma tutrice ne voyant pas les images, se retrouve en déficit de ces informations). Il serait envisageable d'augmenter la fréquence de ce type d'activité afin de permettre aux élèves de s'entraîner, et d'en faire une activité ritualisée (possibilité de demander à chaque îlot de choisir un document iconographique et d'en faire une description au reste de la classe qui n'aura pas le document sous les yeux, par exemple), mais aussi d'aller plus loin dans la description et l'analyse (quel courant artistique, quel(s) thème(s) abordé(s) ?, etc), puisqu'il ne s'agissait ici qu'une découverte, une amorce au travail de la description d'un document iconographique.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but d'étudier la mise en place de rituels comme introduction à la description du document iconographique pour un public débutant, tout en questionnant le rôle et fonctionnement des rituels pédagogiques et l'importance de la place du document iconographique en classe de langue.

Au cours de mes lectures, j'ai croisé un grand nombre d'écrits ou encore d'articles universitaires qui traitaient le lien de cause à effet des rituels sur la prise de parole en classe de langue ⁵. C'est pourquoi j'ai choisi de créer une activité autour de la prise de parole pour la description de documents iconographiques car les élèves ne prenaient pas suffisamment la parole et n'étaient pas acteurs de leurs apprentissages.

Mes expérimentations avaient surtout pour vocation de faire la lumière sur l'importance de l'appropriation à ritualiser de la méthode de la description d'un document iconographique en classe d'anglais. J'ai fait le choix d'utiliser le mot 'rituel' pour évoquer ce travail d'introduction de la description dans le document dont les étapes sous-jacentes sont la nature du document ; la source ; l'auteur ; la localisation des éléments sur le document ... Dès lors, le mot s'applique car il s'agit là d'un exercice, d'un déroulé que les élèves exercent à chaque fois qu'il rencontre une nouvelle iconographie. Le caractère répétitif donné par la définition du mot est donc présent. Toutefois, il est important de ne pas rendre le rituel trop répétitif, mais de créer des nouveautés de mise en application (varier les activités comme une réalisation de production écrite plutôt qu'orale) qui seront toujours ritualisées afin de :

Faire acquérir aux élèves les stratégies d'expression orale en continu et en interaction de manière ritualisée pour leur offrir des points d'appui pour s'exprimer de plus en plus, de mieux en mieux et pour les aider à prendre des risques, à construire leur confiance en leur capacité à s'exprimer et à les faire devenir de plus en plus autonomes.⁶

⁵ Devauchelle, E. (2018). *Les Rituels d'entrée en classe en cours de langue*. Mémoire de master MEEF 2nd degré. ESPE de Paris. : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942675/document>

⁶ Site de l'académie de Nantes. Consulté le 29 avril 2022 à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/rituels-pour-une-classe-de-langue-vivante-bienveillante-et-securisante-2019_1551627169859-pdf.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, Robin. (2009) « De l'usage de la parole en classe ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (50), 35-47. <https://doi.org/10.4000/ries.498>
- Briquet-Duhazé, Sophie. (2005) « Définir les rituels à l'école maternelle : un paradoxe institutionnel, pédagogique et scientifique. » dans *Recherches en éducation*, Université de Nantes, 2015, Pour un renouveau des usages et des définitions des rituels à l'école, p.14. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01902768/document>
- Choppin, Alain. (2002). *Les manuels scolaires de langues vivantes de 1789 à nos jours. Les langues modernes, n° 1, Les manuels scolaires*. Paris : APLV, p.6-14.
- Devauchelle, Elodie. (2018). *Les Rituels d'entrée en classe en cours de langue*. Mémoire de master MEEF 2nd degré. ESPE de Paris. : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942675/document>
- Dufour Bocion, Ludivine. Jilani, Sandra. (2013). *Communication non verbale et EPS : l'habillement, le contact, l'humeur, la présence de l'enseignant sont des paramètres du langage non verbal : Influencent-ils les élèves en cours d'EPS ?* Mémoire de master : Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Dumaine, Dorine. (2020). *Les effets du rituel de début de séance sur la prise de parole en classe*. Mémoire de master MEEF Anglais, INSPE de Toulouse : http://dante.univtlse2.fr/9526/1/D.Dumaine_master2.pdf
- Education Nationale, Orientations pour l'école maternelle, Circulaire n°86-046 du 30 Janvier 1986, dans <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01902768/document>
- Muller, Catherine. (2014) *Image en didactique des langues et cultures : thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*, *Synergies Portugal* n° 2 - 2014 p. 119-130 <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>

SITOGRAPHIE

- Site de l'Académie de Nantes. Consulté le 29 avril 2022 à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/rituels-pour-une-classe-de-langue-vivante-bienveillante-et-securisante-2019_1551627169859-pdf.
- Education Nationale, BO HS n°3 du 19 juin 2008 https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm
- EDUSCOL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Consulté 13 décembre 2021 à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>
- Puren, Christian. <https://www.christianpuren.com/>

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 Questionnaire aux élèves	34
Annexe 2 Affiche du film Miss Peregrine	35
Annexe 3 Tableau de Thomas Gainsborough	36

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire aux élèves :

1) Selon toi, ton professeur utilise-t-il des rituels en cours d'anglais ?

.....

2) Peux-tu donner des exemples de rituels en cours d'anglais ?

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

3) Aimes-tu les rituels du cours d'anglais ?

.....

4) Participes-tu aux rituels ?

.....

5) Lors d'un travail sur une image (photo, peinture, affiche) connais-tu les attentes de ton professeur pour la description du document ? (Types de phrases, mots à employer ...)

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

6) Si oui, cite-les :

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

7) Serais-tu capable de prendre la parole pour décrire un document (image, photo, affiche...) sans que ton professeur te poses des questions ?

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

Annexe 2: Affiche film Miss Peregrine



Tirée du manuel de 5^{ème} *I Bet You Can!*, Paris, Editions Magnard, 2018

Annexe 3 : Tableau du peintre anglais Thomas Gainsborough



The Gravenor Family, 1754 (tiré du manuel *I Bet You Can!* 6ème, Paris, Editions Magnard, 2017)

LES RITUELS POUR LA DESCRIPTION DU DOCUMENT ICONOGRAPHIQUE EN CLASSE D'ANGLAIS

RESUME:

Les rituels ayant une grande place dans nos vies, cette recherche a pour vocation d'établir l'importance des activités ritualisées en classe de langue ainsi que leurs rôles. Ce mémoire met en lumière la place du document iconographique en classe de langue et propose une piste de travail pour la description d'un document iconographique en classe d'anglais pour un public débutant.

MOTS-CLES :

Rituel ; prise de parole ; description ; document iconographique ; anglais