



HAL
open science

La classe en mouvement : repenser le corps et l'espace dans l'apprentissage pour améliorer les performances à l'oral en classe de LVE

Noémie Almont

► To cite this version:

Noémie Almont. La classe en mouvement : repenser le corps et l'espace dans l'apprentissage pour améliorer les performances à l'oral en classe de LVE. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04041945

HAL Id: dumas-04041945

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04041945>

Submitted on 22 Mar 2023

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.



MÉMOIRE DE MASTER

**MÉTIER DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION
(MEEF)**

MENTION SECOND DEGRÉ

PARCOURS ANGLAIS

**LA CLASSE EN MOUVEMENT: REPENSER LE CORPS ET
L'ESPACE DANS L'APPRENTISSAGE POUR AMÉLIORER
LES PERFORMANCES À L'ORAL EN CLASSE DE LVE**

Préparé par

ALMONT Noémie

Sous la direction de **Mme Sophie BARNECHE**

Année universitaire 2021-2022

Déclaration de non-plagiat

Je soussignée, Noémie ALMONT, étudiante à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (INSPE), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à Fort-de-France, le 29 Mai 2022.

Résumé

Lors des stages dans le cadre du master MEEF, l'on a pu observer une grande fragilité de l'attention des élèves, notamment en raison du Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) pour certains, ainsi que des difficultés à s'exprimer à l'oral en langue cible. Ces deux éléments étant bien souvent essentiels à l'accomplissement des objectifs pédagogiques en classe de Langue Vivante Etrangère (LVE), repenser l'espace de classe et la place du corps dans les séances d'apprentissage s'est imposé comme une piste prometteuse pour répondre à ces défis. Inspirée par les expérimentations didactiques à l'étranger comme: les cours « debout » aux Etats-Unis, les « Écoles finlandaises en mouvement » en Finlande, et plus récemment la « classe flexible » importée en France dans le premier degré, l'expérimentation d'une séquence *en mouvement* a été menée dans une classe de 4e. Les résultats ont été mesurés par des évaluations formative et sommative ainsi que par des feedback des apprenants. Cette démarche pédagogique innovante s'est révélée encourageante.

Mots-clés : enseignement d'une langue vivante - ingénierie pédagogique - innovation pédagogique - langage

Abstract

During the internships as part of the Master MEEF degree, we observed a great weakness in students' attention, notably because of Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) for some of them, as well as difficulties to express themselves orally in the target language. These two elements being often essential to achieve pedagogical objectives in Modern Foreign Language (MFL), rethinking the classroom space and the body's place within learning sessions appeared as a promising lead to meet these challenges. Inspired by foreign didactic experiments such as : the « standing » classes in the United States, the « Finnish Schools on the Move » in Finland, and more recently the « flexible classes » imported in France in primary schools, the experiment of a learning sequence *in movement* was conducted in a 8th grade class. It was measured with formative and summative assessments, as well as feedbacks from the students. This innovative educational approach proved to be encouraging.

Key-words: language - pedagogical engineering - pedagogical innovation - teaching modern language

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire et de l'expérimentation sur laquelle il s'appuie.

En ce sens, j'adresse toute ma reconnaissance à ma tutrice de stage Mme Granomort, pour sa disponibilité, sa bienveillance, sa patience, et ses précieux conseils.

Je remercie également ma tutrice de mémoire Mme Barneche pour m'avoir guidé dans la conception de l'expérimentation, et la rédaction de ce mémoire, ainsi que l'ensemble de l'équipe pédagogique pour leur écoute, et leurs contenus pédagogiques qui ont grandement nourris ma recherche et alimenter ma réflexion en sciences de l'éducation, et en connaissances du monde anglophone.

Je tiens également à témoigner ma gratitude à mes parents, pour leur soutien inconditionnel.

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i>	7
PREMIERE PARTIE - Cadre théorique de la recherche	9
1.1 Qu'est-ce que l'apprentissage en mouvement ?	9
1.1.1 La notion d'apprentissage	9
1.1.2 L'apprentissage des LVE	11
1.1.3 Le corps en mouvement	12
1.2 Situation des performances en expression orale des élèves...	14
1.2.1 En France	14
1.2.2 en Martinique ?	15
1.3 État de la recherche sur l'apprentissage en mouvement	15
1.3.1 Les résultats de la recherche en neurosciences cognitives	15
1.3.2 Le corps et l'espace de classe dans l'apprentissage à l'étranger	17
1.3.3 Le corps et l'espace de classe dans l'apprentissage en France	18
1.4 Hypothèses de départ	18
DEUXIEME PARTIE - Méthode de l'expérimentation	19
2.1 Cadre et environnement de l'expérimentation	19
2.1.1 Le Collège Euzhan Palcy	19
2.1.2 La classe de 4ème2	19
2.2 Séquence expérimentale	20
2.2.1 Objectifs pédagogiques : linguistiques, culturels, pragmatiques	20
2.2.2 Adaptation des étapes de séances en mouvement	21
2.2.3 Grilles d'observations et d'évaluations	23
2.3 Matériel et Supports	25
2.3.1 Ressources pédagogiques	25
2.3.2 Utilisation des TICE	25
2.3.3 Mobilier ergonomique	26
TROISIEME PARTIE - Résultats et analyse réflexive de la pratique	27
3.1 L'expérience sur le terrain	27
3.1.1 Réceptivité des élèves	27
3.1.2 Exploitation de l'espace de classe	29
3.1.3 Classe en mouvement et différenciation	30
3.1.4 Intégration du corps dans les séances d'apprentissage	30
3.2 Résultats	31
3.2.1 Evaluations et Expression orale	31
3.2.2 Retour d'expérience des élèves	32
3.3 Facteurs extérieurs	33

3.3.1 Les défis du REP	33
3.3.1 Contexte social : Covid-19, barrages, inflation	34
3.3.2 Gestion du stress et de la pression chez l'enseignant, et le stagiaire	34
<i>Conclusion</i>	36
BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE	38
ANNEXES	41
Annexe 1 - Fiche séance n°1 complète	41
Annexe 2 - Questionnaire Google Form	44

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

M1 : première année de Master

M2 : deuxième année de Master

LVE : Langue vivante étrangère

CNESCO : centre national d'étude des systèmes scolaires

OCDE : organisation de coopération et de développement économiques

REP : réseau d'éducation prioritaire

TF : tâche finale actionnelle

CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues

EO : expression orale

CO: compréhension orale

CE : compréhension écrite

EE : expression écrite

WSS : West Side Story

UWS : upper west side

TICE: technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

Introduction

L'engagement du corps dans l'apprentissage est réservé presque exclusivement à la classe d'Education physique et sportive en France; sur 26 heures de cours en moyenne dans le second degré, les élèves pratiquent 4 heures d'activité physique en 6e, 3 heures dans les autres niveaux au collège, puis 2 heures au lycée. Par conséquent, on constate une certaine hiérarchisation de l'esprit sur le corps, et un cloisonnement de ces deux éléments, à mesure que l'élève gravit les niveaux d'éducation.

Dans le second degré, on impose le plus souvent aux élèves des activités d'écoute, de lecture, d'écriture, et d'expression orale en classe de LVE notamment, qui mobilisent les sens sans pour autant intégrer pleinement l'expérience physique et le corps comme outil d'apprentissage. Pourtant, dissocier le développement cognitif du développement physique c'est mésestimer les rapports scientifiques portés par la recherche en neuroscience et le courant pédagogique de l'éducation nouvelle concernant le processus d'apprentissage en lien avec la motivation, et la concentration, ces derniers étant particulièrement précieux pour les enseignants d'aujourd'hui faisant face à des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes.

En outre, durant mon stage en M1 en lycée, ainsi qu'en M2 en collège, j'ai constaté que les élèves observaient une posture corporelle ouvertement indolente ou renfermée (des balancements sur les chaises, le dos face au tableau et à l'enseignant, la tête baissée sur la table entourés des bras...) de façon consciente ou non, à mesure que leur concentration et investissement dans la séance se réduisaient. J'ai également pu observer, de façon générale, une certaine difficulté chez les apprenants à s'exprimer à l'oral en langue cible, même lorsqu'il s'agissait de communiquer des informations simples: les élèves adoptent alors des gestes qui trahissent leur inconfort voire leur malaise (les mains jointes entre les jambes, la tête et le regard qui se baisse, la tonalité de voix qui baisse, ou encore des rires nerveux) vis-à-vis de cet exercice.

Ces observations, enrichies par certains cours dispensés en première année de Master MEEF comme « Ingénierie pédagogique », et « développement cognitif » m'ont amené à questionner la place du corps des apprenants dans l'espace de classe et dans le déroulement d'une séance pédagogique de LVE, dans le second degré.

En se renseignant sur des exemples de séances pédagogiques intégrant le corps comme outil d'apprentissage dans l'enseignement des LVE en France, il apparaît rapidement que la plupart sont menées à l'école élémentaire. On observe cette démarche de cognition incarnée ou *embodied cognition*¹, dans des niveaux de classe supérieurs surtout à l'étranger, notamment en Amérique du Nord et dans les pays scandinaves.

Les résultats de ces expérimentations ont été très encourageants: d'abord menées pour lutter contre l'obésité infantile et la sédentarité, elles ont démontré que laisser le choix aux élèves de rester debout ou assis durant le cours, améliorerait les fonctions neuro-cognitives, et plus largement la concentration et l'attention des élèves et finalement illustrent parfaitement la proverbiale citation de Juvénal *mens sana in corpore sano*.

Il m'est alors apparu opportun d'expérimenter une séquence pédagogique en mouvement au cours de mon stage au collège Euzhan Palcy avec une classe de 4e, d'abord parce que c'est l'une des classes que je voyais le plus souvent (nos jours de stage étant le Lundi et le Vendredi), mais également parce qu'il s'agit d'un niveau de classe considéré comme « difficile » en raison le plus souvent des importants changements hormonaux que connaissent cette tranche d'âge (12-13 ans), qui marquent le passage de l'enfance à l'adolescence.

Cette expérience a donc été conduite autour de la question suivante : la classe en mouvement permet-elle aux élèves du second degré d'améliorer leurs performances en expression orale en anglais, ainsi que le développement de leur concentration et attention en cours ?

Les enjeux de la classe en mouvement sont donc d'arriver à décroiser l'activité cognitive de l'activité physique, d'engager les élèves et de les rendre pleinement acteurs de leur apprentissage, mais aussi d'adapter l'espace de classe.

Ainsi, la première partie de ce mémoire propose une définition des termes et des enjeux de la présente recherche. La deuxième partie décrit la conception en amont de la séquence pédagogique expérimentale en mouvement, enfin, la troisième partie présente les résultats ainsi qu'une analyse réflexive sur la mise en œuvre de l'expérimentation et la pratique professionnelle en contexte.

¹ théorie selon laquelle les processus cognitifs sont fondamentalement liés aux interactions du corps avec son environnement, les fonctions corporelles et cognitives vont de paire.

PREMIERE PARTIE - Cadre théorique de la recherche

1.1 Qu'est-ce que l'apprentissage en mouvement ?

Définir ce qu'est l'apprentissage en mouvement requiert une dissection sémantique, à la fois dans un souci de clarification du concept mais également afin de délimiter le cadre de la recherche.

1.1.1 La notion d'apprentissage

Qu'est-ce qu'apprendre ? C'est une question étudiée depuis bien longtemps par les psychologues, mais l'on estime que la théorie de l'apprentissage dans sa dimension expérimentale, est, elle, relativement récente et née avec la création en 1879 à Leipzig du premier laboratoire de psychologie au monde, par Wilhem Wundt (Bourgeois, 2011). Depuis, on observe divers grands paradigmes autour de la définition de l'apprentissage : le *pragmatisme*, le *béhaviorisme*, le *gestaltisme* qui influencera grandement les modèles *cognitivistes* et *constructivistes*, et enfin le *socio-constructivisme*.

Le *pragmatisme*, né aux Etats-Unis, considère que l'apprentissage est un processus de transformation à deux niveaux : celui de l'action, c'est à dire la mise en œuvre d'actes concrets ayant des conséquences observables, et celui de la réflexion aussi qualifiée d'*enquête*, à savoir les activités de pensée relatives à l'action.

Toujours aux Etat-Unis, a émergé le *béhaviorisme* qui conçoit l'apprentissage comme « l'établissement d'une connexion entre un stimulus et une réponse comportementale » (Bourgeois, 2011, p.6). Par conséquent, le *béhaviorisme* écarte toute opération d'activité mentale dans le processus d'apprentissage, ce dernier étant envisagé comme essentiellement déterminé par l'environnement (comme stimuli), en opposition au *pragmatisme*.

Le *gestaltisme*, né en Allemagne, est considéré comme le troisième courant fondateur de la théorie de l'apprentissage moderne (Bourgeois, 2011). Plus connu en France sous le nom de *psychologie de la forme*, ce courant s'oppose à la thèse *béhavioriste* en ce qu'il envisage que le comportement humain n'est pas conditionné par l'environnement de façon mécanique,

et prend en compte l'aspect « individuel » de l'apprentissage humain. En somme, un même *stimulus* peut susciter des réponses différentes selon l'individu qui y est soumis.

Ainsi le gestaltisme donnera l'impulsion aux visions cognitivistes et constructiviste de l'apprentissage, qui dominant aujourd'hui la pensée de la psychologie de l'éducation depuis la fin des années 1970 (Bourgeois, 2011). On parle notamment de *constructivisme piagétien* en référence au biologiste et psychologue Jean Piaget dont les travaux souligneront l'importance de prendre en compte la progressivité du processus d'apprentissage notamment selon l'âge de l'apprenant, et vont également apporter un cadre théorique au concept d'« équilibration ».

Qu'est-ce donc que la théorie d'équilibration ? De nombreux spécialistes aujourd'hui partent du principe que pour qu'il y ai un apprentissage, il doit y avoir une situation de déséquilibre. Piaget conçoit l'apprentissage comme le processus de transformation, par lequel le sujet va se soumettre en mobilisant des connaissances, insuffisantes, afin d'envisager une situation donnée. L'insuffisance de ces connaissances crée alors une situation de déséquilibre (ce que Piaget appelle aussi le *conflit cognitif*). On parle donc d'apprentissage lorsque l'apprenant va ajuster ses connaissances initiales, donc les transformer, afin de répondre à ce que qualifie Bourgeois d'*information perturbante* (2011).

Philippe Perrenoud, sociologue, nous dit à ce sujet qu'apprendre c'est donc construire (des connaissances), et prendre des risques (2003-2004). Construire, car l'apprentissage dans la conception constructiviste, requiert finalement un travail de réorganisation et de mise en ordre et en relation des connaissances acquises, prendre des risques, car « se mettre en déséquilibre, c'est assumer un état provisoire de mise en échec, d'impuissance » (Perrenoud, 2003-2004).

A cela, le socioconstructivisme apporte à la théorie de l'apprentissage que ce dernier nécessite des interactions sociales, et donc une confrontation de ses idées et actions avec autrui.

Michel Fayol, chercheur et professeur en psychologie du développement, précise que dans le processus d'apprentissage deux facteurs interviennent : l'attention et la capacité de traitement (2011). Même lorsqu'une connaissance est acquise de façon fortuite, l'attention semble constitutive à cette acquisition, à cela Fayol rajoute « l'attention, et non l'intention d'apprendre » (Fayol, 2011, p.5).

D'autre part, ces dernières années et grâce aux nombreux travaux sur la motivation notamment, les théories de l'apprentissage intègrent désormais les facteurs émotionnels et cognitifs, avec une « attention croissante ... accordée à la dimension corporelle de l'apprentissage » relève Etienne Bourgeois (Bourgeois, 2011, p.29). Il rappelle également que cette démarche fait écho aux récents travaux de neuropsychologie qui soulignent le rôle primordial des émotions et du corps dans les processus cognitifs humains (Bourgeois, 2011).

Enfin, Perrenoud en conclue qu'il est nécessaire de recourir à d'autres stratégies didactiques plutôt que les systématiques cours magistraux, et cours classiques, sans les faire disparaître pour autant (2003-2004).

On retiendra de l'apport des théories de l'apprentissage pour l'enseignement des LVE: tout d'abord du pragmatisme, que pour apprendre on doit nécessairement pratiquer, du gestaltisme la notion d'individualité, chaque apprenant a ses spécificités et ne réagira pas systématiquement de la même façon à une même situation donnée, du constructivisme de prendre en compte le facteur temps et de progression, du socioconstructivisme le souci d'interactivité dans le processus d'apprentissage, et enfin, l'importance d'attirer l'attention des apprenants, car sans attention il n'y a pas d'apprentissage, et de prendre en considération le corps et les émotions dans les situations d'apprentissage.

1.1.2 L'apprentissage des LVE

Enseigner et apprendre une LVE implique *ipso facto* de construire du sens. C'est pourquoi l'on tentera d'abord de définir ce qu'est le sens, et comment le construit-on afin d'acquérir une langue autre que celle maternelle, selon les recherches en psychologie et en sciences de l'éducation.

Dans le cadre scolaire, en classe de LVE, on parlera de sens à travers les activités langagières (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite, interactions). Dans cette considération, Marie-Jeanne De Man-De Vriendt, docteur en philosophie et spécialiste en didactique des langues, présente le sens comme « la combinaison de la signification lexicale ..., et de la signification «cognitive» porteuse d'intentionnalité, de représentations individuelles et collectives » (De Man-De Vriendt, 2000, p.17). Elle ajoute par ailleurs que le

sens peut être véhiculé par le son d'un extrait de discours, la mimo-gestualité, la position corporelle et la représentation visuelle (manuscrite par exemple), et précise alors qu'en étant un extrait de discours, le sens comprend une dimension lexicale, grammaticale et pragmatique (2000).

En ce sens, on considère que l'apprenant accède au *sens* lorsqu'il sélectionne, analyse et combine des éléments d'information qu'il envisage comme « porteurs de sens »: cette dynamique va sans cesse être mise à jour (De Man-De Vriendt, 2000, p.27). Pour pouvoir construire du sens, l'individu va donc apprendre à s'orienter grâce à des indices. L'accentuation, les items lexicaux, l'ordre des mots ou encore les marques morphologiques peuvent constituer des indices. Ces indices se combinent et véhiculent à la fois la signification (interprétation sémantique) et les intentions (information pragmatique) de la situation d'énonciation ou d'écriture. En anglais par exemple, l'ordre des mots indique les rôles sémantiques. La clarté, la facilité, l'efficacité et l'expressivité sont autant de contraintes qui limitent la capacité de traitement des indices (De Man-De Vriendt, 2000).

En classe de langue étrangère, l'analyse des connaissances linguistiques de l'apprenant est guidé par une démarche qui vise à satisfaire des besoins pour atteindre l'objectif de la séquence d'enseignement-apprentissage (De Man-De Vriendt, 2000). De Man-De Vriendt insiste alors sur le fait que l'apprenant doit « s'entraîner à diriger son attention sur des informations pertinentes pour les intégrer en temps réel ».

Afin de structurer le sens dans une langue étrangère, De Man-De Vriendt invite à prendre en compte au delà des ancrages lexicaux ou occurrences sémantiques, notamment les éléments « *paralinguistiques* » (tels que la gestuelle, les expressions faciales, la posture) et la matière phonique, l'intonation (De Man-De Vriendt, 2000).

Dans cette perspective il apparaît évident que le corps, dans son entièreté (kinesthésie, sensori-motricité...) est mobilisé pour construire du sens et qu'il serait intéressant de le prendre en compte dans son entièreté également dans l'enseignement des langues étrangères.

1.1.3 Le corps en mouvement

Pour définir la locution (*corps*) *en mouvement* utilisée dans la présente recherche, on commencera par spécifier comment l'on envisage le corps et sa mise en mouvement, selon la

neuroscience et la psychologie : en psychanalyse il est envisagé que l'inconscient s'exprime à travers le corps (Courtine cité par Da Nóbrega, 2019), et selon Freud (1905) les émotions influencent la posture du corps, et le mouvement influence la façon du corps de percevoir son environnement (cité par Da Nóbrega, 2019). Par ailleurs le psychiatre Vincent Jadoulle souligne que le corps étant doté de capacités d'expression il tient un rôle important dans les actes de communication et dans les relations et rapports aux autres (2008).

Chantal Jaquet et al. comparent le système nerveux à une « boîte noire » où le mouvement en serait la sortie et donc son reflet (Jaquet et al., 2014, p.71). Ils citent Berthoz en indiquant que le mouvement compte « différents niveaux de complexité » et répond aux stimulations de l'environnement (Jaquet et al., 2014, p.71). Ils différencient également les mouvements « simples » comme les réflexes, et les mouvements « complexes » tels que le « geste » qui traduit des émotions, une mémoire, des passions (Jaquet et al., 2014, p.71).

Le mouvement du corps en situation d'apprentissage est dénommé « technique corporelle » dans l'ouvrage *L'apprentissage des techniques corporelles* de la collection *Apprendre*, sous la direction de Marc Durand, Denis Hauw et Germain Poizat (2015). Une *technique corporelle* est donc la façon d'agir avec « le corps et la sensorimotricité » de façon « massive ou prépondérante » en répondant à « des finalités spécifiées, ayant une efficacité ou une pertinence attestée et/ou reconnue, ... » (Durand, 2015, p.2).

Dans le chapitre Les apprentissages corporels à l'école, Olivier Maulini souligne qu'il nous a imposé « des milliers d'heures d'immobilité » à l'École, et que les corps des jeunes apprenants se retrouvent « tantôt immobiles, tantôt s'animant sur commande » (Maulini, 2015, p.1). Par ailleurs, il semble très insuffisant d'observer des activités en mouvement, seulement deux heures par semaine durant le cours d'éducation physique, leur instruction étant motivée d'abord pour des raisons de santé publique (Hauw et al., 2015).

A partir de ces définitions, on conviendra d'inscrire le mouvement du corps dans les situations d'apprentissage de la présente recherche de façon pertinente vers un objectif défini, tout en laissant un certain degré de liberté aux apprenants dans leur mobilité dans l'espace de classe. Il est également nécessaire que l'apprentissage par le corps soit employé de façon judicieuse en tant que stratégie transférable, afin d'accéder au sens.

1.2 Situation des performances en expression orale des élèves...

Afin d'appuyer la légitimité du présent travail de recherche, il est primordial d'établir un constat des performances en expression orale des élèves français.

1.2.1 En France

Selon le centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO), en classe de LVE anglais 75% des élèves de 3e ont des difficultés à produire un discours compréhensible à l'oral (Manoïlov, CNESCO, 2019). La classe de 3e marquant la fin du cycle 4 aussi appelé cycle des approfondissements, et le passage au cycle terminal, est par conséquent un niveau significatif pour se rendre compte du niveau à l'oral en langue étrangère des apprenants français.

Le CNESCO rappelle cependant que la France est aujourd'hui l'un des pays dont la durée totale d'apprentissage des LVE est la plus élevée, et que les évolutions institutionnelles et pédagogiques ont grandement contribué à l'amélioration du niveau des élèves en compréhension de l'écrit notamment, seulement l'on constate toujours de grandes difficultés en expression orale en langue étrangère (2019).

Par ailleurs, on établit un lien entre l'origine sociale des élèves et leur choix et niveau de langues. L'enquête de 2018 du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a d'ailleurs démontré que la France est l'un des pays de l'OCDE avec le lien « entre le statut socio-économique et la performance » le plus fort.

Les principales solutions préconisées sont la formation des enseignants, en particulier dans le premier degré où les professeurs ne sont pas spécialistes de la discipline, l'enseignement des LVE depuis le plus jeune âge et de façon progressive, repenser l'erreur dans les évaluations et l'observation de compétences (c'est-à-dire envisager l'erreur comme un levier d'apprentissage). Il est aussi recommandé de développer la compétence d'interaction, non pas sous la forme d'un discours ou de notions apprises par cœur par l'apprenant afin de satisfaire les attentes de l'enseignant, mais en tant que situation ancrée dans le réel, de prise de parole, s'inscrivant pleinement dans l'approche didactique communicativo-actionnelle (CNESCO, 2019).

1.2.2 en Martinique ?

Les travaux de recherche sur les performances à l'oral des élèves en Martinique en LVE sont principalement dirigés vers l'aspect contextuel multilingue (créolophonie) du territoire, sinon plus ou moins mentionnés dans une observation globale des territoires ultramarins, qui présentent pourtant des spécificités individuelles.

Il est donc difficile d'établir de façon précise l'état des performances en anglais à l'oral en classe de LVE, en Martinique, en dehors d'observations et d'expériences personnelles. L'on retiendra cependant que la Martinique tout comme l'ensemble de la France hexagonale souffre de difficultés en expression orale en langue étrangère d'une façon générale, et étant un territoire à forte disparité sociale avec une certaine fracture entre les zones rurales et les aires urbaines, l'on constate un écart conséquent quant aux résultats des élèves de la Martinique selon les communes (Caro, CNESCO, 2018).

1.3 État de la recherche sur l'apprentissage en mouvement

1.3.1 Les résultats de la recherche en neurosciences cognitives

Les études psychologiques et neuroscientifiques prouvent que les élèves apprennent plus facilement les langues étrangères lorsque leur corps participe à cet apprentissage.

En occident, la pédagogie est enracinée dans la philosophie dans laquelle le corps et l'esprit sont strictement séparés, notamment depuis les travaux de René Descartes qui a posé les bases de cette division dans son discours de la méthode (Descartes, 1937).

Au cours des trente dernières années, une nouvelle perspective s'est développée : la théorie de l'incarnation. Selon cette théorie, l'esprit n'est pas une construction abstraite. La cognition incarnée (*embodied cognition* en anglais) considère les processus cognitifs comme un prolongement enraciné dans les interactions du corps avec l'environnement (Wilson, 2002, p. 625–636). Aussi bien en philosophie, en pédagogie, qu'en linguistique, la perspective de l'incarnation a enclenché « un changement de cadre de pensée », et a gagné en crédibilité car elle est appuyée par la recherche en neurosciences (Macedonia, 2019, p.56).

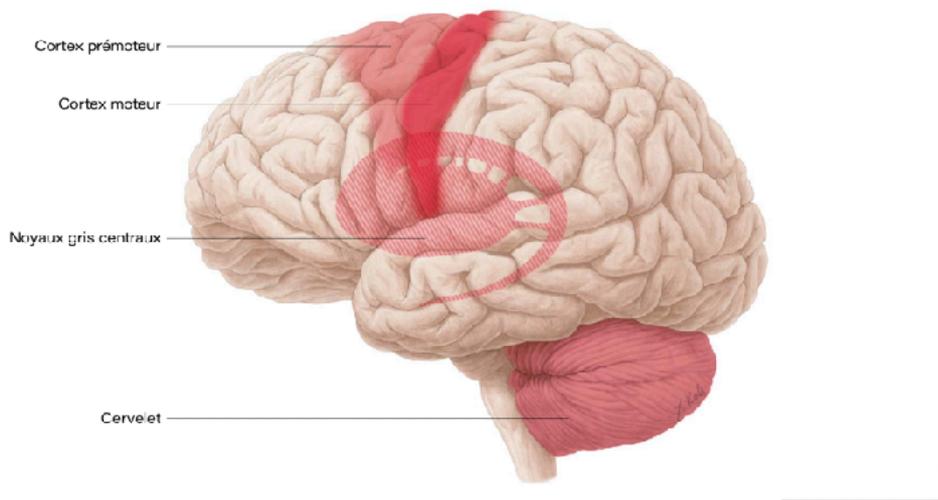
Pour exemple, l'équipe du linguiste et neuroscientifique Friedemann Pulvermuller en 2004, a placé des volontaires dans une IRM et leur a fait lire des verbes comme *kick* (« donner un coup de pied » en anglais) ou *take* (« prendre » en anglais). Alors que les participants n'étaient pas autorisés à bouger, certaines zones de leur cortex moteur et pré-moteur sont

devenues actives. Comme les chercheurs l'ont signalé, ces zones se chevauchent avec celles qui contrôlent véritablement les mouvements des jambes ou des mains. La chercheuse en neurosciences Manuela Macedonia déclare alors que « si les mots n'étaient que des symboles de l'esprit sans lien avec le corps, ..., une tâche mentale comme la lecture ne devrait pas revendiquer de zones sensorimotrices » (Macedonia, 2019, p.57).

En ce sens les chercheurs en neurosciences recommandent d'intégrer le corps à l'expérience d'apprentissage d'une langue étrangère, en ayant notamment recours aux gestes: Linda Quinn Allen est la première scientifique à avoir étudié empiriquement l'influence des gestes sur la mémoire des mots, en 1995 (Macedonia, 2019, p. 60). Le professeur Allen a enseigné à cent-douze locuteurs anglophones (langue maternelle) des expressions françaises (langue étrangère). Tandis qu'un tiers du groupe apprenait le vocabulaire en le lisant, un autre groupe a mémorisé ce même vocabulaire non seulement en lisant les mots, mais en faisant des gestes en même temps. Le dernier groupe a vu les gestes associés aux mots qu'en phase de test, et non durant l'apprentissage. Les résultats ont été édifiants : ceux qui avaient appris par les gestes ont obtenu les meilleurs scores de mémorisation (Macedonia, 2019, p.60). Depuis, d'autres travaux ont suivi et ont montré que les groupes soumis à l'expérience de la gestuelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, se démarquaient par leurs performances en mémorisation, par rapport aux autres groupes.

Les chercheurs posent toutefois la problématique du « groupe de locuteurs »: en effet, un même geste n'aura pas la même signification d'un groupe de locuteurs à un autre, selon son appartenance ethnique, culturelle, et générationnelle.

Dans cette expérience, des participants placés dans un IRM lisaient et entendaient des mots qu'ils avaient précédemment appris à l'aide de gestes. En plus des zones cérébrales directement associées à la parole, les structures de la mémoire procédurale (qui code les séquences de mouvements) étaient également actives : les zones du cortex moteur, le cervelet et les noyaux gris centraux. Par conséquent, le vocabulaire est ancré dans le cerveau au sein d'un réseau neuronal beaucoup plus vaste que celui de la parole. De ce fait, non seulement il reste plus longtemps dans la mémoire, mais il est aussi plus facile à retrouver !



Manuela Macedonia, 2019, Apprendre avec son corps, Cerveau&Psycho n° 113

1.3.2 Le corps et l'espace de classe dans l'apprentissage à l'étranger

Les recherches sur l'intégration du corps dans l'espace de classe à l'étranger sont principalement observées aux Etats-Unis. Elles ont dans un premier temps été motivées par la lutte contre la sédentarité et la prévention des maladies liées à l'obésité chez les jeunes apprenants: il est alors apparu l'utilisation du *standing desk*, littéralement *bureau debout* en français. Au cours des expériences, des liens entre l'utilisation de ces bureaux et des bénéfices sur le développement cognitif des élèves ont été établis.

Par ailleurs, ces études ont la singularité d'avoir été menées auprès d'adolescents. Des chercheurs de l'université A&M School of Public health du Texas, ont observé une classe de lycéens en 2015, dans le cadre d'une « *dynamic classroom* » (qui correspondrait en France au terme de *classe flexible*). Ces *dynamic classroom* permettent aux apprenants de bouger durant le temps de classe, en étant équipées de bureaux surélevés qui offrent le choix aux élèves de rester debout, assis sur un tabouret ou de bouger et donc de dépenser plus d'énergie pendant les activités d'apprentissage. Les travaux de recherche sur les *dynamic classroom* indiquent un consensus sur l'efficacité des *bureaux debout* : les apprenants observent une dépense

énergétique de 17% supérieure en moyenne par rapport à ceux qui utilisent des bureaux classiques, mais améliorent également leur capacité d'attention et de focalisation selon les professeurs, en outre, les élèves ne souffriraient d'aucun inconfort du à l'utilisation de ces bureaux (Mehta et al., 2015, p. 2).

Ainsi, cette étude a été menée sur 34 élèves de 3ème (qui correspond à la première année de lycée aux Etats-Unis) afin de déterminer d'éventuels bénéfices neurocognitifs, par le biais de batterie de tests neurocognitifs informatisés, et l'utilisation d'une spectroscopie infrarouge témoignant de certains schémas d'activation cérébrale du cortex préfrontal. Les résultats ont montré une amélioration des capacités de mémorisation chez les élèves, ainsi que des changements au niveau des schémas d'activation cérébrale correspondant à l'activité de mémorisation (Mehta et al., 2015, p. 4-7).

1.3.3 Le corps et l'espace de classe dans l'apprentissage en France

En France, il est plus habituel de voir l'intégration du corps des apprenants dans les situations d'apprentissage et l'espace de classe dans les niveaux élémentaires. Dans le bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 de l'éducation nationale, il est recommandé aux professeurs concernant le programme de l'école maternelle, de prendre en compte que « l'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant » dans la section *Agir et s'exprimer avec son corps* (BO 2008). En France, comme il l'a été précédemment relevé, il est rare d'observer des enseignants intégrer les expériences physiques dans les situations d'apprentissage, à mesure que le niveau de classe augmente.

1.4 Hypothèses de départ

Selon les apports de la recherche en neuroscience et en psychologie, permettre à des apprenants adolescents de mobiliser le corps, ses mouvements et ses gestes, dans l'espace de classe et les activités d'apprentissage en cours de LVE anglais, favoriserait l'amélioration de leur capacité d'attention et de concentration sur l'objet d'étude, de leurs performances scolaires (mémorisation, appropriation, réinvestissement). Cette méthode pourrait également permettre aux élèves d'être plus à l'aise à l'oral : les apprenants étant dans une pratique plus « libre » de l'apprentissage, ils seraient davantage susceptibles de connaître des émotions

positives, et s'éloigneraient donc des facteurs anxiogènes que sont la peur du jugement, et l'inattention.

DEUXIEME PARTIE - Méthode de l'expérimentation

2.1 Cadre et environnement de l'expérimentation

2.1.1 Le Collège Euzhan Palcy

J'ai été affecté au collège Euzhan Palcy depuis la rentrée 2021 en tant que stagiaire, l'établissement se trouve dans la commune du Gros-Morne, située au Centre-Nord de la Martinique. Cette commune est essentiellement tournée vers le secteur agricole, et la forêt couvre un tiers de son territoire.

Le collège se situe en réseau d'éducation prioritaire (REP) et bénéficie donc d'effectifs de classe réduits, d'un soutien personnalisé pour les élèves de 6e en difficulté, et de la mise en place de nombreux projets pédagogiques interdisciplinaires et transdisciplinaires.

Le collège Euzhan Palcy a une équipe pédagogique motivée et mobilisée, à l'image de ma tutrice Mme Granomort, pour la réussite de tous les apprenants. Les enseignants relèvent quotidiennement les défis que posent les situations particulières dont souffrent certains élèves (précarité économique et sociale, difficultés scolaires).

2.1.2 La classe de 4ème2

J'ai choisi cette classe et ce niveau, parmi les autres classes de 4e et de 6e que j'ai eu en charge sous la supervision de ma tutrice Mme Granomort, car dans un premier temps je tenais à observer cette expérimentation chez des élèves du cycle 4 (les études existantes en France sur le corps dans les situations d'apprentissage s'attachent davantage aux cycles inférieurs), et dans un second temps car c'était la classe avec laquelle j'observais le plus d'heures de cours (mes jours de stage étant le lundi et le vendredi), mais également pour son hétérogénéité.

Cette classe se compose de de 7 filles, 10 garçons dont 2 élèves diagnostiqués comme ayant des troubles dys (troubles ayant des répercussions plus ou moins sévères sur les fonctions cognitives du cerveau, notamment dans les activités relatives au langage et à l'attention).

2.2 Séquence expérimentale

2.2.1 Objectifs pédagogiques : linguistiques, culturels, pragmatiques

Pour les besoins de l'expérience, j'ai élaboré une séquence qui pouvait convenir à des activités de *classe mouvement* aussi bien qu'à une classe « classique » assise. La thématique était la découverte d'un classique de Broadway, *West Side Story*, revisité en 2021 par le réalisateur américain Steven Spielberg. La comédie musicale est en outre un objet d'étude idéal pour intégrer le corps dans les situations d'apprentissage en tant qu'outil de langage, de plus, la démarche s'inscrit pleinement dans l'axe culturel Langages du programme du cycle 4 des classes de LVE.

Les objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques ont été pensés selon le programme officiel et en fonction de la tâche finale actionnelle (TF) de fin de séquence : concevoir et jouer une scène de comédie musicale. En didactique des langues, la tâche finale est l'objectif que se représente l'apprenant en résolvant des problèmes ou comblant des lacunes (déficits d'informations). Il était également nécessaire de définir précisément en plus des objectifs pédagogiques des conditions de réussite à la TF claires, pour respecter le principe d'alignement pédagogique, que la classe soit *en mouvement* ou non.

A GREAT BROADWAY CLASSIC : WEST SIDE STORY (From 1961 to 2021)		
Classe : 4e2 - cycle 4	Axes: <u>Langages</u> - <u>Rencontre avec d'autres cultures</u>	A2 > B1
Problématique : Studying a great Broadway classic with Spielberg's West Side Story.		
<p>TF : Jouer une scène de comédie musicale (duo / trio / quatuor). <i>« You are an actor/actress looking for a role in a musical: West Side Story. To audition, you have to play a scene of your choice »</i></p>		
<p>Objectifs</p> <p>Culturel: Découvrir Manhattan (NYC) ; Broadway et les <i>Musical</i> - Paysage social aux USA dans les années 50 (diasporas irlandaise et portoricaine)</p> <p>Linguistique: Les emplois du prétérit (rupture avec le présent, ou le réel)</p> <p>Pragmatique: La description - savoir décrire une scène, une image en anglais, savoir repérer dans l'espace, savoir repérer et interpréter des symboles.</p> <p>Socioculturel: Les codes de la comédie musicale.</p> <p>Conditions de réussite TCF:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance des codes langagiers d'une scène de comédie musicale (chant, danse, gestuelle, dialogues...). - Maîtrise du présent et du prétérit. - Connaissance des personnages et scènes cultes de WSS. - Connaissance du contexte socio-historique de WSS. 		

Fiche séquence

2.2.2 Adaptation des étapes de séances *en mouvement*

Afin de pouvoir comparer de façon optimale les résultats de la *classe en mouvement*, vis à vis des *classes classiques*, j'ai soumis les mêmes contenus, supports pédagogiques et consignes aux élèves d'une autre classe de 4e, en respectant le même ordre « d'étapes » de chaque séance (*warming-up* / révision / activités de découverte / manipulation / réinvestissement / ...). Seules les consignes des *warming-up* étaient adaptées à la classe en mouvement, sans en modifier le dessin. *Voir annexe n°1 pour la fiche complète.*

Séance n°1 - NYC, Manhattan : The Upper West Side (setting)					
Enjeu culturel	Discovering a great Broadway classic with Spielberg's West Side Story .				
Classe et niveau CECRL	4ème 5 / 4ème 2 (- cycle 4)				
Activité(s) langagière(s) dominante(s)	EO - CE				
Domaine du SCC	Domaine 1 - Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre				
Difficultés prévisibles	Lacunes repères spatio-temporels, non restitution de la comparaison en anglais				
éléments facilitateurs	Supports visuels, symboles explicites				
Pré-requis	Savoir comparer en anglais				
Compétence(s) ciblée(s)	Compétence linguistique: la description, l'emploi du présent. Compétence culturelle: découvrir Manhattan, classique de Broadway WSS. Compétence pragmatique: décrire et comparer des affiches				
Phase	Durée	Objectif(s)	Organisation	Matériel	Rôle enseignant
Rituels	5mn	Mettre les élèves en condition d'apprentissage	1. Ecrire la date au tableau <i>(What day is it today?)</i> 2. Faire l'appel <i>(Who is missing today?)</i>	Tableau	Encadrer l'installation des élèves dans le calme
Dispositions en mouvement	Organiser la salle de cours ensemble: îlots de tables à rabattre sur les cotés, et éclatement tables du milieu. Déposer les sacs sur les chaises (sur les côtés), et sortir uniquement les trousseaux & les cahiers. Position debout, en demi-cercle au milieu de la salle.				
Warming-up	5mn	Echauffer les élèves à la pratique de la langue. Réactivation du prétérit (marqueur spatio-temporel)	<i>« What did you do last weekend ? »</i> Les élèves s'interrogent entre eux.	Tableau	Mettre les élèves en confiance.
Disposition(s) en mouvement	Les élèves sont en demi-cercle : ils s'envoient un ballon pour désigner et interroger le camarade de leur choix.				

Fiche séance n°1 (extrait)

2.2.3 Grilles d'observations et d'évaluations

Pour comprendre, mesurer, et analyser les comportements et évolutions des apprenants, il a été établi en amont une grille d'observations comparative entre la classe « classique » et la classe *en mouvement*, selon 4 indicateurs qui correspondent à des comportements témoignant d'une certaine amélioration des performances scolaires (concentration, investissement à l'oral).

Observations	Cours classique		Cours en mouvement	
	Séance 1		Séance 1	
Répartition de la parole	Séance 2		Séance 2	
Comportement élèves décrocheurs / en difficulté recensés	Séance 3		Séance 3	
Performances en EO (réinvestissement de la grammaire et du lexique appris, phonétique, phrases complexes)	Séance 4		Séance 4	
Résultats évaluation sommative et TF				

Puis, afin de permettre aux élèves de rendre compte de leur niveau en expression orale et en description (analyse d'image), et d'être préparés à l'élaboration de leur scène prévue en fin de séquence, une évaluation formative (évaluation qui permet aux élèves d'avoir des pistes d'action pour s'améliorer et de faire un état des lieux) a été préparée selon la grille d'évaluation suivante :

Critères de réussite	Observations (feedback)	Notes
Prononciation, phonétique /3pts		
Vocabulaire adapté (lexique de description) /7pts		

Richesse des informations (références culturelles, contexte historique, analyse...) /7pts		
Fluidité (ne gêne pas la compréhension du discours global) /3pts		
TOTAL		

Cette évaluation s'appuie sur la consigne suivante « *Describe the picture* » (décris l'image en français). Après l'étude en classe de trois affiches de *West Side Story* de différentes époques (voir annexe 1), une des trois affiches est choisie de façon aléatoire lors d'un entretien individuel avec chaque élève. Cette grille d'évaluation a été pensée pour comparer objectivement les élèves ayant suivi les classes classique comme en mouvement, il n'y a donc pas de référence ici au langage corporel. Cette évaluation est également l'occasion de mesurer les éventuelles progressions en expression orale, selon que les élèves aient suivi le cours en mouvement, ou classique.

La tâche finale, qui servait également d'évaluation sommative, avait elle cependant comme critère de réussite le recours au langage corporel, s'agissant d'une production de comédie musicale. La grille d'évaluation a été conçue comme ceci :

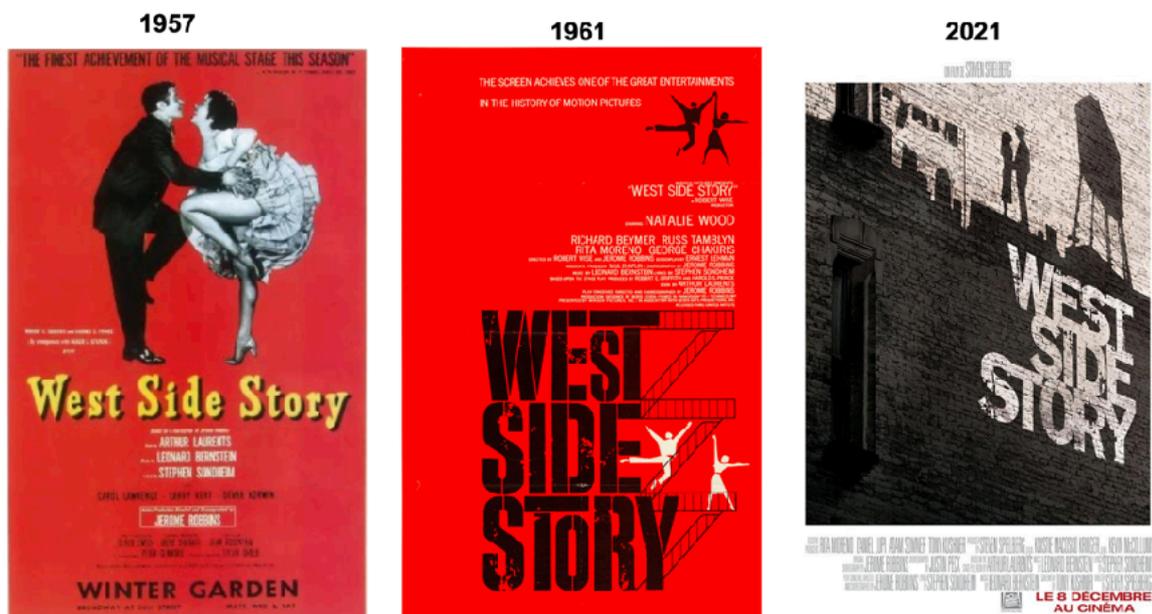
Critères de réussite	Notes
Dialogues et discours /5pts <i>Qualité</i> <i>Pertinence</i> <i>Compréhensibilité globale</i>	
Scène chantée en anglais /5pts	
Chorégraphie ou langage corporel explicite (gestuelle) /5pts	
Cohérence du groupe /5pts <i>Qualité des interactions</i>	
Point bonus : décor / qualité du chant et/ou de la chorégraphie +1	
TOTAL	

Par ailleurs, les élèves ont été amené pendant la séquence à découvrir des extraits de scènes « cultes » du *Musical West Side Story* (2021), et typiques du genre, pour s'en inspirer et s'appuyer dessus pour concevoir leur propre scène.

2.3 Matériel et Supports

2.3.1 Ressources pédagogiques

Cette séquence est inspirée des pistes d'exploitation pédagogiques de ce thème (West Side Story, a Broadway classique), proposées par le site d'anglais de l'Académie de Grenoble. En effet, le site du rectorat de Grenoble permet d'accéder à des contenus pédagogiques pertinents et en lien avec l'actualité. Dans le cas présent, il s'agissait du partage d'un dossier pédagogique conçu par des professeurs du site internet zerodeconduite.net, qui propose des ressources pédagogiques en lien avec le cinéma, et permet également d'acheter le DVD du film avec ses droits de diffusion. Les différents supports notamment visuels de la présente séquence sont pour la plupart issus de ce dossier, dont les affiches des représentations du *Musical West Side Story* qui ont servi à l'évaluation formative ci-dessous.



2.3.2 Utilisation des TICE

La séquence s'intéressant à un contenu cinématographique, il était nécessaire de recourir aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE): telles que l'utilisation d'un rétroprojecteur pour certains extraits de vidéo (comme la bande-annonce), mais aussi afin de projeter un diaporama qui sert de « plan » de cours.

Cette méthode permet d'assurer le même « déroulement » des étapes de séances pédagogiques quelle que soit la classe.

Il est également nécessaire de planifier des séances en salle informatique en coopération avec

le responsable de service informatique, pour bénéficier d'un plus grand confort (visuel et auditif) quant à la diffusion d'extraits plus longs (scènes musicales notamment).

Aussi, pour recueillir le retour d'expérience des élèves par rapport à la classe en mouvement, en fin de séquence, un questionnaire a été établi sur *Google Form*, logiciel d'enquête de la suite gratuite Google Docs Editors. Voir annexe 2.

D'autre part, les TICE permettent une certaine continuité pédagogique, en utilisant le cahier de texte en ligne de l'ENT du collège : ils assurent à tous les élèves l'accès aux cours en ligne et aux devoirs en cas d'absence, ainsi que les documents supports. C'est également un outil important pour les élèves des classes en mouvement qui pourraient être moins consciencieux avec la tenue de leur agenda.

2.3.3 Mobilier ergonomique

En parlant de mon projet de recherche avec ma tutrice, il nous ai paru pertinent de devoir adapter le mobilier aux activités qu'engagent la classe en mouvement, avec des bureaux « pupitres », comme il est d'usage aux Etats-Unis avec les *standing desk*. Par conséquent, une demande a été déposée auprès de la gestionnaire de l'établissement.

TROISIEME PARTIE - Résultats et analyse réflexive de la pratique

3.1 L'expérience sur le terrain

3.1.1 Réceptivité des élèves

Afin de préparer et impliquer pleinement les élèves de la 4e2 à l'exercice de la classe en mouvement, ils ont eu lors d'une séance préliminaire à élaborer eux-mêmes une « charte » de bon déroulement de la classe (en mouvement) :

Class charter

1. We don't run in the classroom
2. We don't shout or swear
3. We don't steal in each others bags
4. We can sit if we want to / are tired
5. We can walk freely, after asking permission, without disturbing others
6. We put back in place the tables and chairs at the end of the class

Les élèves ont volontiers établi ces règles et ont montré de l'enthousiasme et de la curiosité pour ce nouveau fonctionnement.

Lors de la première séance, les élèves étaient d'abord plutôt intimidés par l'exercice. Ils se sont « prêtés au jeu » au fur et à mesure de l'heure de cours, et devenaient un peu plus à l'aise dans leurs déplacements et leurs interventions.

Les séances suivantes étaient plus naturelles que la première : les élèves ont adopté une posture beaucoup plus active vis à vis du cours et de son déroulement, leurs déplacements étaient plus spontanés, et le rapport enseignant-élève s'est décloisonné.

En effet, ce qui fût marquant lors des cours en mouvement était la sensation d'endosser « moins de pression » en tant qu'enseignante, mais également de la part des élèves, sans pour autant que la situation d'apprentissage soit sujette à des incidents d'insolence, ou de rapports « familiers » : les élèves se déplacent presque aussi librement que l'enseignant, avec un même objectif qui motivent ces déplacements, l'objet du cours et ses activités (découvrir, observer, analyser, écouter, lire, comprendre, produire, exprimer, ...). Il

est plus aisé pour l'enseignant de poursuivre le déroulé du cours, et pour les élèves de le suivre, lorsque l'attention de ces derniers est canalisée. Il y a par conséquent un rapport de confiance, et de respect qui s'établit plus fortement. Les élèves de la classe en mouvement participent avec moins de timidité et de signes d'anxiété à l'oral, et de façon plus spontanée (sans qu'on ai à les interroger).

Par ailleurs, le fait que la charte ai été pensée par eux-même pourrait également expliquer qu'il n'y ai pas eu de problèmes de discipline. Plus que dans les cours classique, les élèves de la classe en mouvement manipulaient les activités de façon immersive et collective : les élèves fonctionnaient en tant que *groupe classe* et étaient contraints de se concentrer sur les activités pédagogiques et langagières du fait qu'ils soient debout, puis assis selon les étapes de la séance. Voir résultats grille d'observation ci-dessous, selon les deux premiers indicateurs.

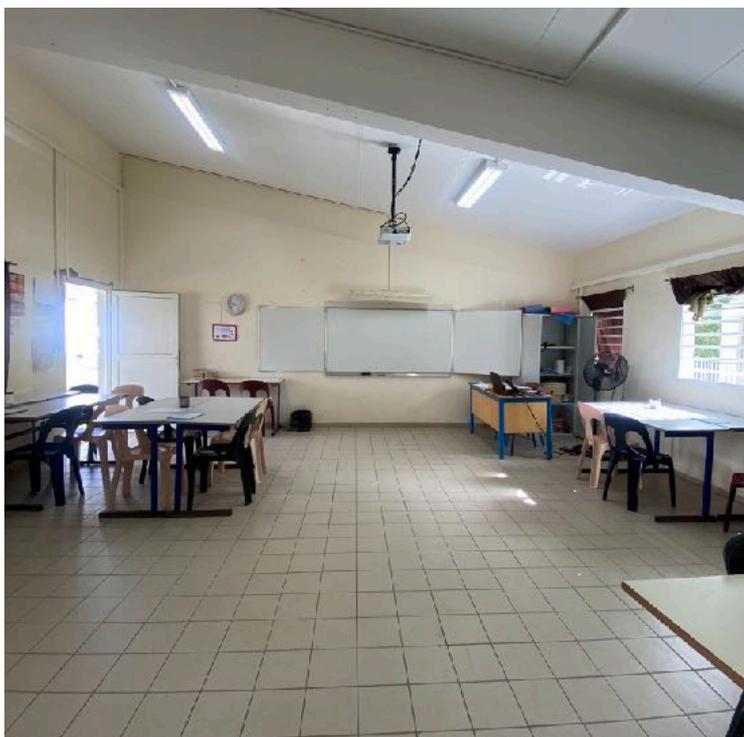
Observations	Cours classique		Cours en mouvement	
Répartition de la parole	Séance 1	Globalement, ce sont les mêmes élèves qui participent et prennent la parole.	Séance 1	En début de séance, les élèves sont intimidés par l'exercice. Ils se prêtent au jeu au fur et à mesure. Il m'est plus facile de répartir la parole lorsqu'il sont debouts en demi-cercle, ayant une meilleure vision de chaque élève. La plupart des élèves participe à l'oral sans sollicitation.
	Séance 2	Sous l'impulsion de la classe en mouvement, je me surprend à davantage engager les élèves dans des déplacements (aller au tableau, se lever pour lire...). Il y a davantage d'élèves qui se proposent pour donner des réponses.	Séance 2	Les élèves s'approprient plus naturellement l'espace de classe en fonction des activités (rédaction / compréhension/ expression orale). Les élèves en difficulté sont moins timides que la séance précédente à l'oral et répondent aux questions.
	Séance 3	Il y a davantage d'élèves qui participent à l'oral.	Séance 3	Les élèves sont plus à l'aise vis à vis de mon statut d'enseignante, mais restent respectueux, ils sont globalement plus enclins à s'exprimer à l'oral.

Elèves décrocheurs / en difficulté	Séance 1	<p><u>Activité analyse des posters</u>: chaque groupe (flot de table) a 5 mn pour préparer la présentation du poster de leur choix.</p> <p>Les élèves décrocheurs sont contraints de s'impliquer car ils doivent passer au tableau.</p> <p>En dehors de cette activité, ils restent en retrait.</p>	Séance 1	Les élèves en difficulté sont également les plus timides, et ont quelques difficultés à se positionner (debout) dans l'espace de classe.
	Séance 2	Le trailer et les activités de découverte captent l'attention des élèves décrocheurs.	Séance 2	Les élèves en difficulté sont moins timides, et se positionnent plus naturellement dans l'espace de classe, ils sont également valorisés étant au milieu de l'espace de classe. Ils découvrent et comprennent au même rythme que les autres la thématique en jeu.
	Séance 3	**Une élève habituellement peu investie demande à passer au tableau. Ses camarades l'encouragent à prendre la parole.	Séance 3	Il n'y a plus vraiment de distinction entre les élèves en difficulté/décrocheurs et les autres en termes d'investissement en cours, le niveau de langue employé diffère mais l'écart n'est pas flagrant.

3.1.2 Exploitation de l'espace de classe

La requête auprès de la gestionnaire pour bénéficier de bureaux *pupitre* n'a pas abouti avant la mise en place de la séquence. De ce fait, l'on a du simplement instaurer une routine de mise en place de l'espace classe avec les élèves : les tables formées d'habitude en flot dans la classe sont mises sur les côtés, laissant la classe vide en son centre. Les élèves étaient d'abord positionnés debout, notamment pour les activités de warming-up (voir annexe 1, warming-up avec l'utilisation d'un ballon) et de découverte (lecture de vidéo et d'images, écoute audio, ...).

Il s'est révélé cependant essentiel d'être assis pour les activités de réflexion en petits groupes, ou individuelles, les élèves ayant besoin d'adopter une position corporelle et un support d'écriture stables.



3.1.3 Classe en mouvement et différenciation

Les activités de différenciation -soit adapter un contenu pédagogique selon le profil de l'apprenant (avancé / en difficulté)-, ont été plus compliquées à mettre en place qu'on ne l'aurait imaginé, car la classe en mouvement implique finalement davantage les élèves en tant que collectif, plutôt que de façon individuelle.

Cependant, lors des activités de production écrite notamment (conception des dialogues servant à la scène musicale à jouer en fin de séquence), un accompagnement et une remédiation plus personnalisée a pu être mise en place. L'évaluation formative était également l'occasion d'avoir un entretien individuel avec chaque élève (prestation et feedback individuel).

3.1.4 Intégration du corps dans les séances d'apprentissage

Il s'est avéré que l'implication du corps dans les situations d'apprentissage était davantage conduit selon les étapes d'apprentissage et leurs besoins (CO, EO, CE, EE), à la manière du modèle américain des *dynamic classroom*, et moins selon les recommandations de la recherche en neuroscience. La séquence pédagogique aurait pu davantage exploiter le corps et ses gestes, par exemple pour l'acquisition du lexique de description (*voir annexe 1*), en

associant des gestes à des mots, ou à des énoncés. Cela aurait été également utile pour la tâche finale, car ils étaient également noté sur le langage corporel.

3.2 Résultats

3.2.1 Evaluations et Expression orale

Les résultats des évaluations formative et sommative n'ont malheureusement pas eu le temps d'être comparés de façon statistique entre les *classes classiques* et les *classes en mouvement*. Ma tutrice et moi partagions différentes classes avec des différences d'avancée et de retard, nous avons du par conséquent se partager également les entretiens individuels durant la même heure de cours, pour éviter de prendre davantage de retard. Nous n'avons pas eu le temps d'accorder nos notes afin de faire une moyenne de chaque classe lors de la rédaction de la présente recherche.

Cependant, les évaluations que j'ai observé ont révélé une légère progression en expression orale chez les élèves que j'ai pu interroger (notes de 7 à 19,5/20), à l'exception des élèves qui présentaient des difficultés et des troubles dys : malgré leurs efforts en cours, l'entretien individuel n'a pas témoigné d'une progression des performances en expression orale, selon les critères de réussite de l'évaluation (notes autour de 4).

La réalisation de la tâche finale a été elle aussi perturbée par certains facteurs extérieurs (de nombreuses coupures du déroulement de la séquence dues notamment aux vacances scolaires), et a du être adaptée pour le bien de la progression pédagogique: les élèves n'ayant pas pu passer durant l'heure de classe, ou encore n'ayant pas fini l'écriture de leur scène, ont eu le choix de réaliser une vidéo, durant leurs pauses dans l'établissement, ou en dehors des heures de classe. La comparaison entre les différents groupes (classe classique/en mouvement) n'a donc pas pu être établie de façon objective.

En somme, il est évident de constater qu'une seule séquence pédagogique n'est pas suffisante pour mesurer les évolutions et résultats des élèves apprenant en mouvement et les comparer à ceux des autres classes classique. Nonobstant, les élèves de la 4^o2 au cours de la séquence suivante (assise) ont continué de montrer plus d'assurance qu'auparavant (avant la séquence expérimentale en mouvement) dans leur participation à l'oral, et de confiance en eux-même, et envers les enseignants, dans les situations d'apprentissage et activités langagières. Aussi, la classe mouvement n'a pas affecté l'atteinte des objectifs pédagogiques de la séance, les élèves ont su réinvestir la plupart des savoirs culturels, linguistiques et

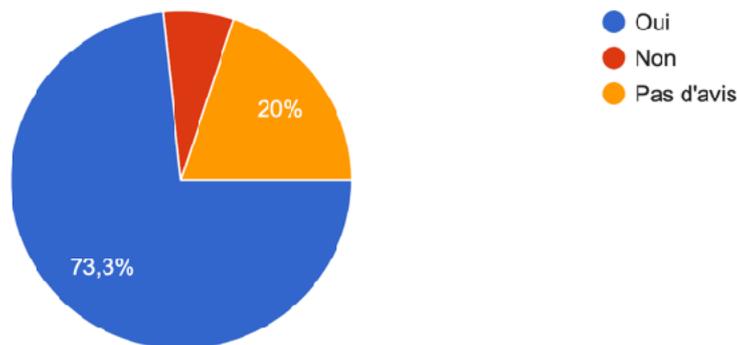
pragmatiques découverts au cours de la séquence.

3.2.2 Retour d'expérience des élèves

Les élèves, qui étaient présents ont répondu individuellement pendant une séance au questionnaire. D'un point de général, il en ressort que les élèves sont plus à l'aise dans la prise de parole à l'oral en langue étrangère lorsqu'ils étaient libres de leurs mouvements dans l'espace de classe, et ont également trouvé cette méthode ludique. On peut en conclure que ces adolescents ont été réceptifs à cette méthode de travail. Par ailleurs, les réponses aux questions concernant la concentration, et l'application de cette méthode sur l'année sont plus contrastées, avec néanmoins une majorité d'élèves qui déclarent être plus concentrées ou qui ne se positionnent pas sur la question, lors des cours en mouvement. Aussi, ces deux questions étaient sans doute, mal formulées, en ce que la classe en mouvement, n'exclue pas des activités où la position assise est requise et souhaitée. *Voir résultats ci-dessous.*

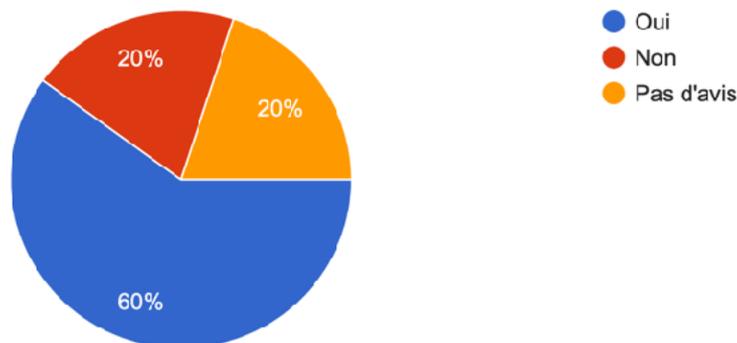
As-tu trouvé le cours en mouvement plus ludique qu'un cours "assis" ?

15 réponses



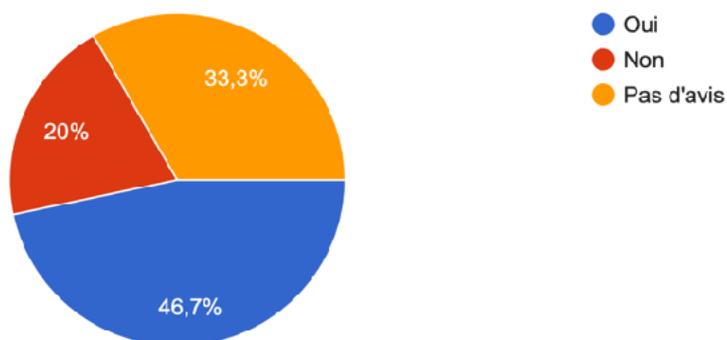
Es-tu plus à l'aise pour participer à l'oral quand tu es libre dans l'espace de classe ?

15 réponses



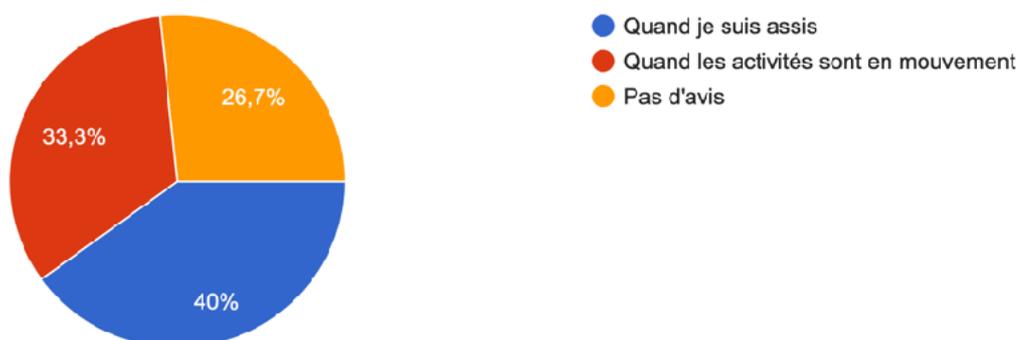
As-tu envie de faire des cours en mouvement toute l'année ?

15 réponses



Es-tu plus concentré.e sur le cours ...

15 réponses



3.3 Facteurs extérieurs

3.3.1 Les défis du REP

Les espérances placées dans l'utilisation des TICE, notamment dans l'exploitation du cahier de texte en ligne pour assurer la continuité pédagogique, en dépit des absences et des vacances scolaires n'ont pas été accomplies durant la séquence. En effet, le collège Euzhan Palcy faisant parti du réseau d'éducation prioritaire, l'environnement social, économique, et familial de certains élèves ne leur permette pas d'avoir accès chez eux à une connexion internet, ou un ordinateur.

Ces élèves ne sont par ailleurs pas toujours accompagnés par leurs parents dans le suivi de leur scolarité. Ces conditions ont rendu par conséquent la réalisation de la scène de comédie musicale, assez difficile, notamment pour ceux qui ont dû la remettre sous format vidéo (c'était toutefois le choix de l'élève de produire une représentation filmée ou en classe).

3.3.1 Contexte social : Covid-19, barrages, inflation

La réalisation et la mise en pratique de cette séquence n'ont pas été évidentes, en raison du contexte social du territoire. La crise sanitaire du covid-19 a eu d'importantes répercussions sur la scolarité des apprenants, du fait des nombreuses vagues de contamination en Martinique, de nombreux élèves étaient absents, il est arrivé de n'avoir que trois à quatre élèves en cours. Ce qui par conséquent, n'était pas un cadre optimal pour mettre en œuvre et analyser une méthode expérimentale. D'autre part, j'ai moi aussi été positive au covid, et ai dû respecter les mesures d'isolement, ce qui a affecté l'avancée de la séquence.

Par ailleurs, la Martinique a subi une crise économique qui a provoqué de nombreuses manifestations contestataires, et des barrages ont été mis en place sur les routes et autoroutes, tenant en « otage » la population. Ces événements ont eux aussi conduit à un bouleversement de la progression pédagogique.

Cette inflation touche également et particulièrement les étudiants. Dans ma situation, et celle de beaucoup d'autres étudiants, on doit se rendre sur nos lieux de stage, qui sont parfois très éloignés de notre lieu de résidence, où le seul moyen de transport est l'utilisation d'une voiture. Or, les prix de l'essence ne font qu'augmenter depuis la rentrée, et représentent plus d'un tiers de mon budget mensuel, ce qui participait à la construction d'un environnement anxiogène de ma pratique professionnelle.

3.3.2 Gestion du stress et de la pression chez l'enseignant, et le stagiaire

En effet, j'ai été sujette lors de mon expérimentation, à de violentes crises d'angoisse. En tant qu'étudiant.e de deuxième année de master MEEF, l'on est confronté à d'importantes responsabilités et échéances, de façon quasiment simultanées : la préparation des examens terminaux, la préparation aux concours de l'éducation nationale, la préparation des cours dans le cadre du stage, s'assurer de la progression de chaque élève.

L'enseignant est par ailleurs tenu de dissocier sa vie privée de sa vie professionnelle, pour le bien des élèves. On doit jouer « un rôle », celui qui n'existe que dans le cadre scolaire, et l'espace de classe. Comme première expérience professionnelle sur le long terme,

compte tenu que la progression du stage de première année a été plus courte et davantage perturbée par les vagues de contamination du covid-19, cela a été un vrai défis à relever, que j'ai eu la sensation de pas toujours avoir relevé.

Conclusion

La problématique de cette recherche était la suivante : la classe en mouvement permet-elle aux élèves du second degré d'améliorer leurs performances en expression orale en anglais, ainsi que le développement de leur concentration et attention en cours ? L'expérience de la classe en mouvement dans la classe de 4e2, a rendu les élèves significativement plus concentrés et attentifs en cours. En effet, le fait de rendre l'espace de classe moins encombré, et amener le corps à se mouvoir selon les activités pédagogiques a réduit les sources de distraction et invite davantage les apprenants à être acteurs de leur apprentissage. Aussi, il est apparu que ce n'était ni les étudiants, ni l'enseignant qui se retrouvait au centre d'une telle situation d'apprentissage, mais l'objet d'étude en lui-même. Ce constat est probablement dû au fait que l'intégration du corps dans les séances en mouvement soit principalement organisée en fonction des activités langagières dans la présente séquence expérimentale, à la manière de la *dynamic classroom* américaine.

Les performances en expression orale en anglais ont connu un certain progrès, dans la mesure où les élèves étaient moins effrayés par l'exercice de l'expression orale en langue étrangère, se sentant plus à l'aise de disposer de leur corps dans l'espace de classe (*voir enquête*). Si l'on s'appuie sur l'idée que l'erreur est un vecteur de progrès, il est nécessaire pour les élèves de s'essayer à l'oral, en faisant des erreurs, afin d'améliorer leurs performances et de remédier à leur lacune. Aussi, plutôt que des progrès, c'est une certaine hétérogénéité de la classe qui a pris le dessus, les élèves étant la plupart du temps tous debout, en demi-cercle dans l'espace de classe, les élèves les plus timides ou en difficulté étaient valorisés, compte tenu de leur posture, au même titre que leurs camarades.

Malheureusement, une seule séquence d'apprentissage est un temps trop court pour mesurer l'influence de la méthode en mouvement sur l'amélioration des performances orales. Les évaluations ont révélé que les élèves n'avaient pas réellement subi d'évolution (négatives ou positives) sur le niveau de départ.

Aussi, il est certain que bénéficier de mobilier adapté à la classe en mouvement, comme les « *bureaux pupitres* », permettrait d'optimiser les transitions d'une étape de séance à une autre, et d'une activité langagière à une autre. Lors de cette expérience, les élèves devaient retourner aux tables positionnées sur les cotés, étroitement, reprendre leurs effets

personnels, les ranger de nouveau selon les activités didactiques. Ces bureaux permettraient également la mise en pratique des apports de la recherche en neurosciences : impliquer le corps non seulement selon les activités, mais l'utiliser pleinement comme outil d'apprentissage, dans l'acquisition de lexique notamment.

Il serait également plus intéressant d'étudier cette expérience sur une durée significativement plus longue, afin de mieux constater l'influence de l'intégration du corps dans les situations d'apprentissage sur les performances orales, terme de qualité de langue et bon emploi des structures grammaticales, au delà de leur aisance à prendre la parole.

En outre, les enjeux de la recherche qui étaient de décroquer l'activité cognitive de l'activité physique, d'engager les élèves et de les rendre pleinement acteurs de leur apprentissage, et d'adapter l'espace de classe ont pu être appréciés et relevés. En dépit de l'absence de mobilier ergonomique, le vide de l'espace de classe a permis aux élèves d'être moins distraits de l'objet d'étude, il a été également assez facile de mettre en place une routine avec les élèves en début et en fin de cours, afin de disposer la salle de façon à s'y déplacer librement pendant les séances.

Les *warming-up* (voir *annexe 1*) étaient les étapes de séances, dans la présente recherche, où le décrochage entre l'activité cognitive et physique était le plus évident à constater. En effet, il s'agissait du moment du cours où le corps et l'activité cognitive s'associaient le plus, lors de « jeux » pédagogiques, afin de résoudre un même problème.

Aussi, la présente recherche apporte une piste prometteuse en ce que des élèves du second degré (cycle 4), se sont montrés réceptifs et à l'aise avec l'exercice de la classe en mouvement, qui leur a permis de surmonter certains complexes dus parfois à leur âge et leur évolution hormonale, pour participer davantage à l'oral, en langue cible, en cours de LVE.

En somme, il convient de conclure qu'il serait intéressant de développer les situations d'apprentissage qui prennent en compte le corps des apprenants, en tant qu'outil didactique dans les niveaux du second degré, en classe de LVE, en s'appuyant sur les avancées de la recherche en neurosciences, et en psychologie de l'adolescent, afin d'optimiser les rapports de confiance entre l'apprenant, l'enseignant, et le sujet d'étude, ainsi que l'investissement oral des élèves. En outre, s'appliquer à intégrer le corps dans les séances pédagogiques, conduit à s'intéresser également à la dimension émotionnelle qui ressort comme un facteur important de réussite ou d'échec chez les élèves

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

Bourgeois, É. (2011). Chapitre 1. Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire.... Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 23-39). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0023>

Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances & ; Psy*, no24(4), 9-17. <https://doi.org/10.3917/ep.024.0009>

Fayol, M. (2011). Chapitre 3. Un esprit pour apprendre. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 59-73). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0059>

De Man-De Vriendt, M. (2000). Chapitre 1. La quête du sens en psycholinguistique. Le sens : comment y accéder, comment le construire ?. Dans : Marie-Jeanne De Man-De Vriendt éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1: Parcours et procédures de construction du sens* (pp. 19-37). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vrien.2000.01.0019>

Durand, M. (2015). Chapitre 1. Les techniques corporelles : définitions et analyses. Dans : Marc Durand éd., *L'apprentissage des techniques corporelles* (pp. 25-40). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2015.01.0025>

Hauw, D., Durand, M. & Poizat, G. (2015). Chapitre 2. Techniques corporelles, techniques d'intervention et apprentissage. Dans : Marc Durand éd., *L'apprentissage des techniques corporelles* (pp. 41-60). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2015.01.0041>

Maulini, O. (2015). Chapitre 5. Les apprentissages corporels à l'école. Dans : Marc Durand éd., *L'apprentissage des techniques corporelles* (pp. 89-99). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2015.01.0089>

Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G. & Sinotte, S. (2008). Chapitre 6. Les conditions de l'apprentissage en contexte scolaire. Dans : , R. Defise, G. Debeurme & S. Sinotte (Dir), *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (pp. 269-395). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

MANOÏLOV, P. M. (2019). Langues vivantes étrangères. CNESCO. Consulté le 2022, à l'adresse <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

- Damasio, A. R. (1994). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions* (Odile Jacob éd.). JACOB.
- Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison : Joie et tristesse, le cerveau des émotions* (OJ.POCHE SCIENC) (Odile Jacob éd.). JACOB.
- Accardi, J. (2006). Les langues vivantes étrangères en Zone d'Éducation Prioritaire. Approche intégrative. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.5697>
- OCDE. (2018). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) résultats du PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf
- Christian OLLIVIER. (2019). Enseigner pour aider à apprendre les langues. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Ollivier-1.pdf
- Patrice CARO, P. C. (2018, octobre). Inégalités scolaires d'origine territoriale en France métropolitaine et d'Outre-mer. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Caro_educ_et_territoires.pdf
- da Nóbrega, T. P. (2020). L'Expérience de la Conscience Corporelle. *Corps*, N° 17(1), 225–227. <https://doi.org/10.3917/corp1.017.0225>
- Jadoulle, V. (2008). Un corps à haut potentiel d'intelligence ? *Cahiers de psychologie clinique*, 30(1), 59. <https://doi.org/10.3917/cpc.030.0059>
- Jaquet, C., Neveu, P., Pireyre, É., de Sainte Maréville, F. & Scialom, P. (2014). Chapitre 3. Mouvement. Dans : , C. Jaquet, P. Neveu, É. Pireyre, F. de Sainte Maréville & P. Scialom (Dir), *Les liens corps esprit: Regards croisés à partir de cas cliniques* (pp. 71-101). Paris: Dunod.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/bf03196322>
- Macedonia, M. (2019). Apprendre avec son corps. *Cerveau & Psycho*, N° 113(8), 40–47. <https://doi.org/10.3917/cerpsy.113.0040>
- Mehta, R., Shortz, A., & Benden, M. (2015). Standing Up for Learning : A Pilot Investigation on the Neurocognitive Benefits of Stand-Biased School Desks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/ijerph13010059>

Sudholz, B., Contardo Ayala, A. M., Timperio, A., Dunstan, D. W., Conroy, D. E., Abbott, G., Holland, B., Arundell, L., & Salmon, J. (2020). The impact of height-adjustable desks and classroom prompts on classroom sitting time, social, and motivational factors among adolescents. *Journal of Sport and Health Science*. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.05.002>

Dornhecker, M., Blake, J. J., Benden, M., Zhao, H., & Wendel, M. (2015). The effect of stand-biased desks on academic engagement : an exploratory study. *International Journal of Health Promotion and Education*, 53(5), 271–280. <https://doi.org/10.1080/14635240.2015.1029641>

Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2007). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>

ANNEXES

Annexe 1 - Fiche séance n°1 complète

Séance n°1 - NYC, Manhattan : The Upper West Side (setting)					
Enjeu culturel	Discovering a great Broadway classic with Spielberg's West Side Story .				
Classe et niveau CECRL	4ème 5 / 4ème 2 (- cycle 4)				
Activité(s) langagière(s) dominante(s)	EO - CE				
Domaine du SCC	Domaine 1 - Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre				
Difficultés prévisibles	Lacunes repères spatio-temporels, non restitution de la comparaison en anglais				
Elements facilitateurs	Supports visuels, symboles explicites				
Pré-requis	Savoir comparer en anglais				
Compétence(s) ciblée(s)	Compétence linguistique: la description, l'emploi du présent. Compétence culturelle: découvrir Manhattan, classique de Broadway WSS. Compétence pragmatique: décrire et comparer des affiches				
Phase	Durée	Objectif(s)	Organisation	Matériel	Rôle enseignant
Rituels	5mn	Mettre les élèves en condition d'apprentissage	1. Ecrire la date au tableau (<i>What day is it today?</i>) 2. Faire l'appel (<i>Who is missing today?</i>)	Tableau	Encadrer l'installation des élèves dans le calme
Dispositions en mouvement	Organiser la salle de cours ensemble: îlots de tables à rabattre sur les cotés, et éclatement tables du milieu. Déposer les sacs sur les chaises (sur les côtés), et sortir uniquement les trousseaux & les cahiers. Position debout, en demi-cercle au milieu de la salle.				
Warming-up	5mn	Echauffer les élèves à la pratique de la langue. Réactivation du prétérit (marqueur spatio-temporel)	« <i>What did you do last weekend ?</i> » Les élèves s'interrogent entre eux.	Tableau	Mettre les élèves en confiance.
Disposition(s) en mouvement	Les élèves sont en demi-cercle : ils s'envoient un ballon pour désigner et interroger le camarade de leur choix.				

Activité 1 de découverte	10mn	Savoir situer l'Upper West Side, et se le représenter.	<p>1 - Projeter carte de l'UWS au tableau.</p> <p>2 - Distribuer Polycopié: Questions sur l'UWS <i>Travail par groupe (îlot).</i> <i>« Highlight the title»</i></p> <p>3- Mise en commun des réponses et correction. <i>Classe entière.</i></p> <p>4- Trace écrite: date, titre de la séquence</p>	Rétro-projecteur Polycopiés	Vérifier que les questions soient bien collées, et les réponses correctement reportées dans le cahier.
Disposition(s) en mouvement	<p>Les élèves ont le questionnaire en main : ils répondent à l'oral directement. Ils se positionnent librement dans l'espace de classe debout. Ils peuvent pointer du doigt ce qu'ils repèrent sur la carte.</p> <p>Correction collective, en position assise : les élèves collent le polycopié et reportent la correction dans leur cahier.</p>				
Activité 2 de découverte	12mn	Découvrir le musical WSS et ses thématiques (romance, minorités, rivalité, ...) Réactiver le lexique de la comparaison (séquence précédente)	<p>1- Projection de 3 posters de WSS (1957 - 1961 - 2021).</p> <p>2- Distribuer Polycopié: Aide description d'image (lexique).</p> <p><i>«Describe and compare the 3 posters»</i> <i>Travail en binôme, présentation au tableau.</i></p>	Rétro-projecteur Polycopiés	Expliciter la consigne, vérifier que chaque binôme a compris l'exercice.
Disposition(s) en mouvement	<p>1/ Les binômes préparent la présentation assis ou debout selon leur préférence. Mouvements libres.</p> <p>2/ Mise en commun des réponses debout en demi-cercle au milieu de la classe. Utilisation des mains pour guider la présentation des supports (tableau). Support exercice: <i>vocabulaire description, plan (brouillon).</i></p>				

Réinvestissement	12mn	<p>S'approprier le lexique de la description, réactiver l'emploi du présent simple.</p> <p>Réinvestir les repères précédemment observés.</p>	<p>1- Distribution des posters (2021) à coller dans le cahier. <i>Exercice collectif au tableau (sur la base du volontariat)</i></p> <p>2- Projeter au tableau activité d'analyse du poster de 2021. <i>Réflexion en groupe > mise en commun et correction collective.</i></p> <p>3- Trace écrite : <i>The Upper West Side neighbourhood is the setting of the West Side Story musical.</i></p>	Rétro-projecteur Pycopiés	Vérifier que l'affiche est bien collée + Titre West Side Story by S. Spielberg (2021) bien reporté dans le cahier. Corriger phrases par îlot.
Disposition(s) en mouvement	<p>1/ 2/ Analyse collective, debout en demi-cercle.</p> <p>3/ Trace écrite : assis.</p>				
Rituel de fin	5mn	Faire sortir les élèves dans le calme.	<p>Homework:</p> <p>2 groupes font des recherches sur « Broadway » <i>What is Broadway ?</i></p> <p>2 autres groupes font des recherches sur Spielberg. <i>Who is S. Spielberg ?</i></p> <p>2 autre groupes devront une définition de « Musical » selon leurs recherches</p> <p><i>« You can pack your things »</i></p>		Faire sortir les élèves par groupe.
Disposition(s) en mouvement	Les élèves remettent en place les tables après avoir rangé leurs cahiers et trousse.				

Annexe 2 - Questionnaire Google Form

Cours en mouvement

Description du formulaire

As-tu trouvé le cours en mouvement plus ludique qu'un cours "assis" ? *

- Oui
- Non
- Pas d'avis

Es-tu plus à l'aise pour participer à l'oral quand tu es libre dans l'espace de classe ? *

- Oui
- Non
- Pas d'avis

As-tu envie de faire des cours en mouvement toute l'année ? *

- Oui
- Non
- Pas d'avis

Es-tu plus concentré.e sur le cours ... *

- Quand je suis assis
- Quand les activités sont en mouvement
- Pas d'avis