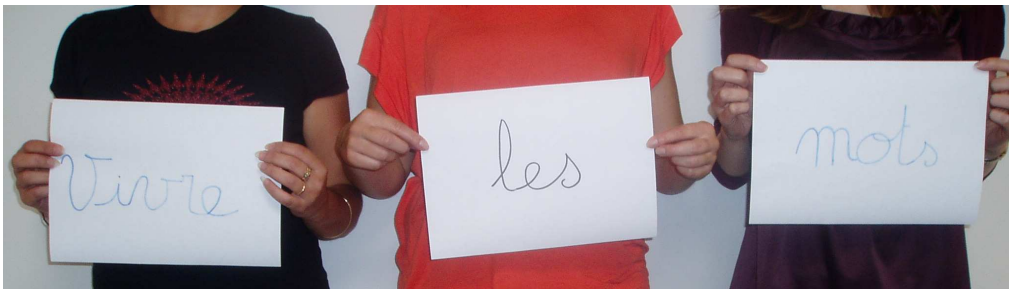


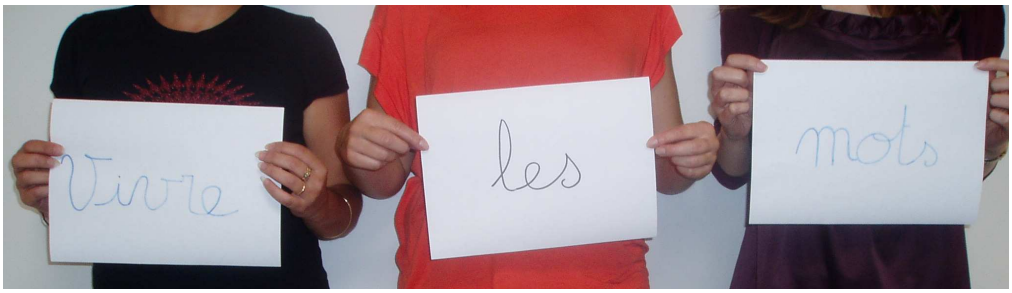
VIVRE LES MOTS DANS SON CORPS

Le collège Elsa Triolet de Champigny-sur-Marne

Le Collège Elsa Triolet situé dans la commune de Champigny-sur-Marne, dans le quartier du Bois l'Abbé est placé au cœur de la cité. Il fait parti du Réseau Ambition Réussite, dit RAR. C'est un établissement E.C.L.A.I.R. (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) depuis la rentrée 2011. En cette année 2012-2013, 461 élèves (225 garçons et 236 filles) fréquentent notre établissement, dont 18 élèves en classe d'Accueil (ancienne classe non francophone).

Le constat social

La cité du Bois l'Abbé a une situation particulière, elle est isolée par rapport au centre ville. C'est une cité concentrationnaire manquant d'espaces verts et de jeux (une réorganisation urbaine du quartier est en cours). Elle est composée d'une population en transit dans les HLM de la ville de Paris d'origine socio-économique très modeste. Elle présente une absence de mixité sociale, les familles sont, pour la majorité, étrangères ou d'origine étrangère, leur situation socioculturelle est dégradée. Les parents s'impliquent peu dans l'établissement et ils ont une faible ambition scolaire pour leurs enfants.



Le constat scolaire

Nous remarquons une fluidité des passages d'une classe à l'autre, mais la proportion d'élèves entrant en Seconde GT est inférieure aux moyennes académiques. Les dernières évaluations nationales en CE1 et en 6ème enregistrent de forts écarts à la moyenne nationale en français et en mathématiques, soit environ 30% d'un niveau, tandis que les résultats au Diplôme National du Brevet évoluent de façon encourageante. Des difficultés chroniques dans la maîtrise de la langue sont observées, l'illettrisme est résiduel jusqu'en 3ème. Les absences non-justifiées de nos élèves restent fréquentes, cependant les retards décroissent depuis la mise en place du projet « j'arrive à l'heure » instauré par la vie scolaire et des professeurs volontaires. La violence verbale est présente au quotidien au sein de l'établissement, la violence physique est contenue mais latente.

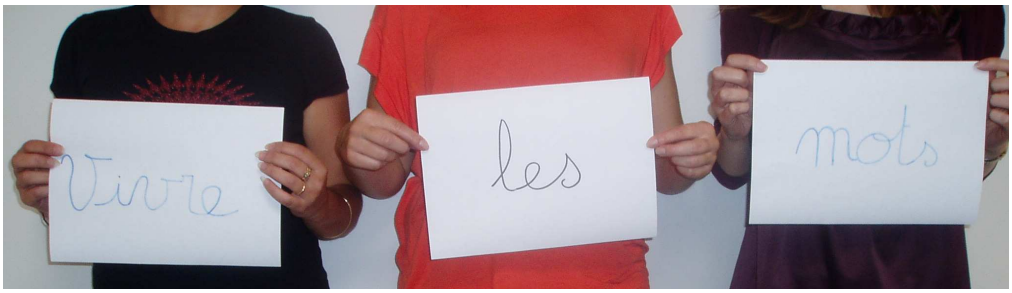
Résultats Au Diplôme National du Brevet des collèges		
2010	2011	2012
52,1%	60,3%	60,6%

Profil des professeures

Solenne BEYLIE

Professeure d'anglais au collège Elsa TRIOLET depuis 2007, j'enseigne depuis cinq ans en classe de 6ème A, dite « expérimentale ». Cette classe d'adaptation se compose chaque année d'élèves en grande difficulté scolaire, de profils et niveaux différents et dont les difficultés communes en cours d'anglais sont des problèmes de concentration, de confiance en soi et de mémorisation du lexique et des structures.

Cette expérience m'a amenée à réfléchir à mes pratiques et à les repenser régulièrement en lien étroit avec le reste de l'équipe pédagogique, tant sur le plan des savoirs que sur le plan méthodologique. Cela fut particulièrement le cas avec le présent travail interdisciplinaire axé sur l'utilisation du langage du corps mis en place avec les professeurs de français et d'EPS de la classe.



Alexia MORNAGUI

Professeure de lettres modernes au collège Elsa TRIOLET depuis huit ans, j'ai en charge une classe de sixième et une classe de CLA (non-francophone). Durant ces années, les profils atypiques des élèves du collège m'ont amenée à réfléchir sur mes pratiques pédagogiques et aussi à me tourner vers mes collègues pour gagner en efficacité en travaillant ensemble.

Diana SIMOES

Professeure certifiée d'Education Physique et Sportive depuis 2006. J'ai tout d'abord été Titulaire d'une Zone de Remplacement, j'ai enseigné dans 10 établissements différents en 2 ans, divers collèges ou lycées à Villejuif, Clichy, Noisy-le- Grand, Gagny, Pantin et Meaux.

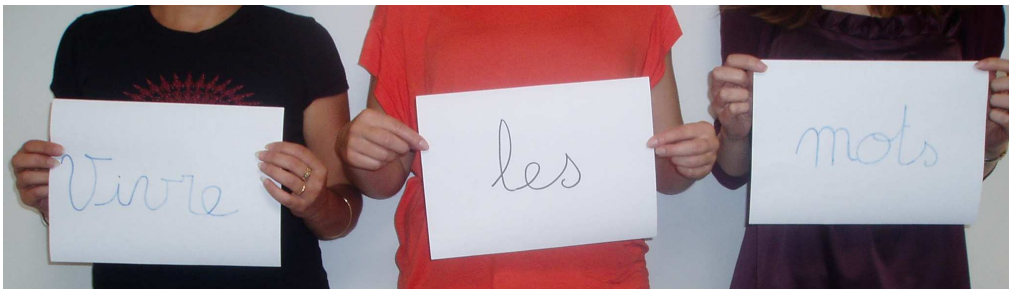
En 2008 j'obtiens mon premier vœu de mutation, le collège Elsa Triolet de Champigny-sur-Marne. Je travaille depuis trois ans avec les élèves de la 6ème A, leur profil m'a demandé de prendre du recul sur mes pratiques pédagogiques et surtout de questionner mes collègues travaillant avec eux depuis plus longtemps.

C'est à partir de là que j'ai compris que la compréhension orale majoritairement utilisée en EPS était difficile pour ces élèves, il fallait donc faire appel à plus d'écrit, plus de reformulation par moi-même avec des mots différents mais surtout par les élèves, plus de démonstrations par les élèves, plus de travail en binômes et surtout plus d'insistance sur le vocabulaire nouveau et spécifique à une Acticité Physique Sportive et Artistique (APSA).

Pourquoi corporaliser les mots ?

Les élèves de 6e A doivent faire face à différentes difficultés. La première, liée à la Maîtrise De la Langue orale et écrite, la seconde concerne la mésestime qu'ils ont d'eux-mêmes. Tout le travail du premier semestre vise à améliorer ces deux axes à travers le langage mais pas seulement.

Le corps semble un des éléments importants de la maîtrise du langage, cette certitude s'est forgée à la suite d'un travail effectué avec les collègues de lettres modernes sur **une méthode « *lector-lectrix* » de Roland GOIGOUX**. Cet ouvrage s'appuie sur la « représentation mentale » des élèves.



Depuis plus d'un an maintenant, notre établissement a mis en place des groupes de compétences en français qui touchent l'ensemble des **classes de sixièmes**. Pour mener à bien ce travail, l'équipe de lettres s'appuie sur la méthode de Goigoux. Nous sommes partis d'un constat alarmant : la lecture ne provoque pas ou peu d'images mentales. Les élèves ne parviennent pas à « se faire un film ». Notre objectif durant l'année de sixième est de leur permettre d'accéder non pas à la lecture mais à la compréhension des textes lus.

Pour les 6e A qui sont tous des lecteurs précaires, l'enjeu est de taille. Comment parvenir à faire naître des images qui **leur permettront de saisir l'implicite et l'explicite des textes**? Comment susciter des images mentales alors que les élèves sont aveugles ? Comment créer une curiosité intellectuelle quand les élèves ne perçoivent pas le sens de leur présence au collège ?

Partant de ce constat, **nous avons mis en place avec mes collègues d'EPS et d'anglais une séquence transversale où le corps serait mis au service des mots** ; où le corps viendrait soutenir voire enrichir l'imagination. Cette séquence a pour thème ***les métamorphoses*** **d'Ovide.**

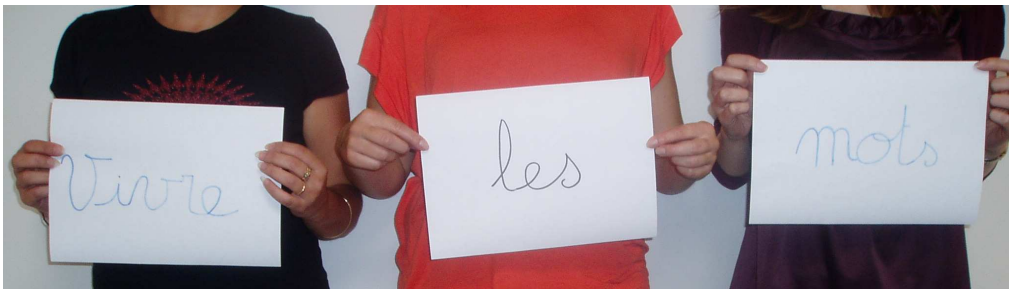
Notre chronologie

De mi-novembre à début décembre

Etude des Métamorphoses en Français et acquisition du vocabulaire

De mi-novembre à début janvier

Danser sa métamorphose



De Mars à Avril

Vivre les mots en Anglais

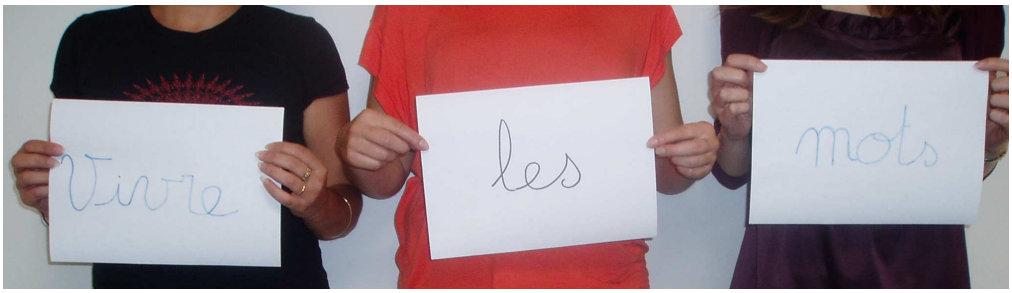
Fin Avril Du corps au texte

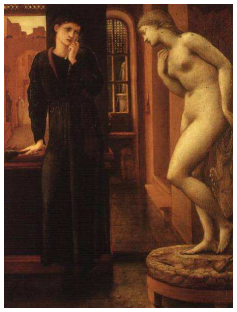
Comment faire naître des images mentales ?

J'ai dû, pour mettre en place cette séquence bouleverser ma progression annuelle, le cycle de danse en sixième se situant au milieu du premier trimestre. Pour garantir l'efficacité de ce travail, il faut que les séances de français et d'EPS se déroulent simultanément.

Une métamorphose séquencée

Durant la première séance, les élèves ont effectué par binôme des recherches au CDI sur les dieux et les déesses. L'évaluation portait sur la présentation orale et écrite de leur travail. Ils ont pu ainsi entrer dans la mythologie gréco-latine. Cette séance est utile pour la séquence suivante : L'Iliade et l'Odyssée. Pour la deuxième séance, après avoir présenté Ovide et son œuvre, les élèves se sont confrontés à leur première métamorphose à partir d'une série de tableaux de Burne-Jones intitulé *Pygmalion***.**





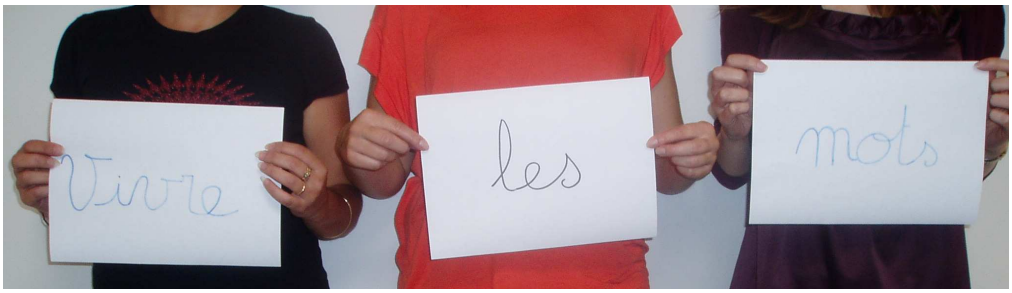
Dans cette série, les étapes de la métamorphose sont parfaitement visibles. Les élèves ont eu ensuite accès au texte d'Ovide. Ils n'ont eu aucun mal à l'appréhender puisqu'ils avaient déjà formulé oralement l'histoire en s'aidant de la série de Burne-Jones. Pendant cette séance, nous **sommes donc passés du visuel à l'oral, puis de l'oral à la lecture** avec une analyse réfléchie du texte.

Durant les séances suivantes, nous avons étudié quatre métamorphoses. Notre objectif fut de s'approprier le vocabulaire lié à ces métamorphoses :

- vocabulaire des formes
- vocabulaire des couleurs
- vocabulaire de la matière
- vocabulaire des émotions et des sentiments

Ces outils sont réinvestis dans les séances suivantes en français évidemment mais aussi en EPS et par la suite en anglais.

La dernière séance consiste à inventer sa métamorphose. Il s'agit là d'un travail assez classique de fin de séquence. L'idée, ici est d'amener l'élève, lecteur précaire et qui « n'aime pas écrire » à produire un écrit d'une quinzaine de lignes tout en respectant des consignes précises. Comment y parvenir ? **En dansant sa métamorphose.**



Mettre en mouvement les idées…

En parallèle du cours de français, en EPS, nous permettons aux élèves de 6e A de mettre en mouvement les idées, les images que leur évoquent un thème, un mot, une action…

…quand les élèves transfèrent ce qu'ils ont appris en Français !

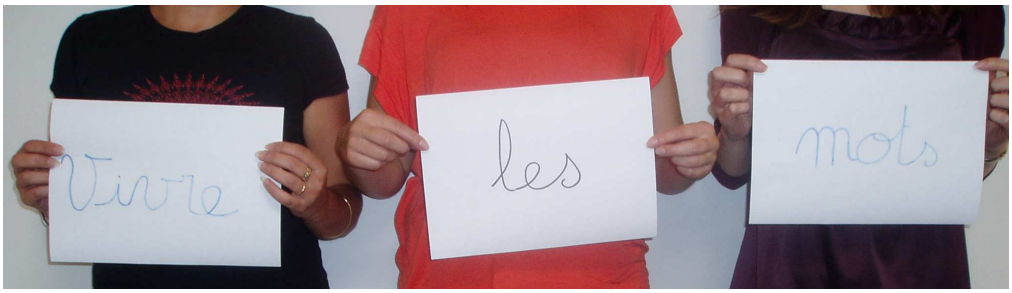
Dans un premier temps les élèves sont confrontés à la question : ***« qu'est-ce-que la danse pour vous ? »***. A l'unisson les élèves me répondent que « **ça raconte une histoire** ». Mais Hamza n'est pas d'accord : **« *la classique ça raconte pas d'histoire* »,** mais de suite Elder lui explique : **« *mais si t'es léger comme une plume !* ».**

Un premier lien est donc mis en valeur entre la danse et l'imagination du chorégraphe et du spectateur. Suite à cette mise en relation Idjhad rajoute : **« *la danse c'est comme la comédie* »,** Abdoulaziz renchérit : **« *c'est jouer un personnage* ».**

Alors maintenant que la danse est définie et que les élèves savent que ce n'est pas eux que je regarde en tant que spectatrice mais le rôle qu'ils jouent, qu'ils interprètent, nous pouvons commencer le premier exercice.

Un espace scénique est défini par 4 plots. Il est demandé aux élèves de se placer à l'intérieur quand ils dansent, si ils sont à l'extérieur ils sont en coulisse, donc ils peuvent s'arrêter de danser. Une musique adaptée au mot donné est lancée quand elle s'arrête les élèves se transforment en statue. Les élèves doivent danser le mot donné.

Première difficulté pour certains, la définition de l'espace scénique, prenons l'exemple d'Idjhad, je l'arrête à plusieurs reprises en lui disant qu'il est hors espace scénique et il me répond *« mais j'y suis »*. **Ceci nous montre un problème de positionnement dans l'espace**. Dans un premier temps quatre mots sont enchaînés, coupés simplement par la phase immobile, les mots : ***marcher, robot, fourmi, géant***.



En tant que spectatrice, je ne dis rien, je les laisse s'organiser dans leur espace et laisse toutes leurs idées surgir, quand je m'aperçois qu'ils tournent en rond avec leur mouvement je stoppe la musique et relance une nouvelle idée.

Des premiers pas difficiles

Les idées de mouvements qui apparaissent sont différentes d'un élève à l'autre sauf pour certains (Abdoulaziz, Mariana, Soumiya, Soumiha, Léa) qui copient littéralement ce que font leurs camarades. Certains voient mentalement des choses et les reproduisent, pour d'autres c'est le vide.

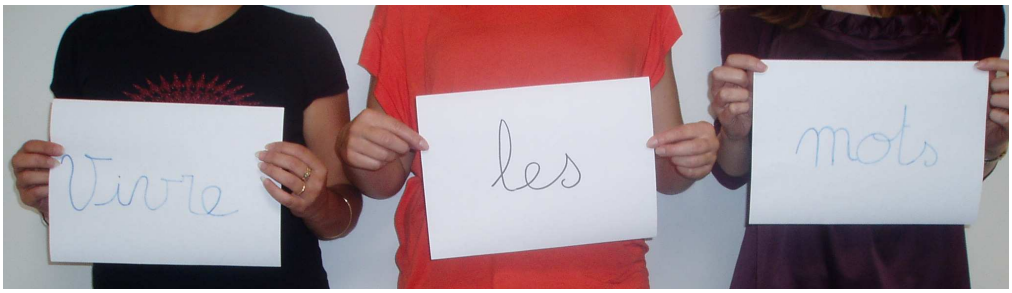
A la suite de cette première expérience, les élèves sont invités à s'asseoir et à me dire ce que leur a évoqué le premier mot, « robot ». Voilà leur expérience : des mouvements cassés, des changements de direction nets, Elder me dit : *« moi je suis tombé au sol et je suis resté bloqué, j'arrivais plus à remonter »* alors il a répété toujours le même mouvement de va-et-vient des bras.

Deuxième difficulté apprendre qu'en danse tout est permis. Idjhad me dit *« mais Madame il y a des* ***robots cyborg***[1] *qui font comme les hommes »* je lui réponds *« très bien Idjhad mais alors pourquoi n'as-tu pas fait le cyborg et donc pourquoi n'es-tu pas resté comme un homme »*. Abasourdi, il dit *« bah vous avez dit de faire le robot »*. Le lien entre robot et cyborg est fait d'un point de vue lexical, mais non d'un point de vue imagé.

Même démarche avec le mot fourmi. C'est à ce moment- là que j'ai compris que le cours de français avait été assimilé et était indispensable, tout le vocabulaire abordé a été ressorti :

> *« On a rapetissé, on s'est courbé, on a rampé avec des tous petits pas, on a rétréci, on s'est mis au sol. Puis le mot géant : on s'est élargi, agrandi, étiré, on a fait du bruit avec nos pieds pour le poids, on a fait des grands mouvements »*

[1] *Cyborg : c'est un être humain, ou à la rigueur un autre être vivant intelligent en science-fiction, qui a reçu des greffes de parties mécaniques.*



Après la mise à l'écrit de ce qui a été dansé, nous catégorisons ce qui a été fait. Je leur explique qu'ils ont utilisé les paramètres que possède le chorégraphe pour varier son mouvement : l'espace scénique (utiliser toute la scène, le sol, le milieu et le haut), l'espace corporel (des mouvements tous petits très près du corps et des mouvements très grands), l'énergie (des mouvements saccadés, fluides, secs). Il en manque encore deux à eux de les trouver grâce aux prochains mots dansés.

Des élèves chorégraphes

« Ballon »

Les élèves se mettent au sol et tournent de manières différentes, Lassana en tailleur, Kondé tourne allongé au sol, Hamza fait des galipettes, les autres se mettent en boule et tournent sur le côté, sauf Lhady qui lui, est resté debout et saute sans cesse, il rebondit, nous dira-t-il.

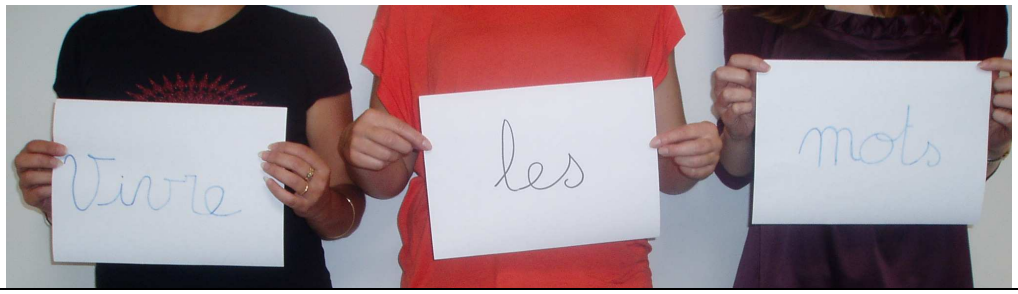
« Personne âgée »

Les mouvements ralentissent, les dos se courbent, un accessoire imaginaire apparaît : la canne, sauf pour Elder qui lui continue à marcher normalement, il nous expliquera que quand il sera vieux, il sera en pleine forme.

« On loupe le bus »

« *Ça court, ça accélère, ça se bouscule, ça se regarde, Cynthia ouvre grand les yeux, ça s'arrête et ça repart, ça regarde l'heure….* »

Une nouvelle mise à l'écrit est faite et les élèves sont guidés vers les deux paramètres manquants : les contacts physiques et visuels et l'expression. Notre première séance s'achève avec une grande satisfaction et une hâte de raconter le tout au professeur de français, et de la remercier pour ce gain de temps.



La même séance a été faite avec une autre classe n'ayant pas de démarche parallèle. Le vocabulaire a été difficile à trouver pour évoquer les mouvements proposés et pourtant l'imagination était de même qualité.

Notre deuxième séance débute avec de nouveaux mots mais les mêmes consignes. Les mots dansés sont **« chewing-gum »** (les élèves se gonflent et éclatent, d'autres se collent les uns les autres…), **« vent » et « soldat ».** Tout ce qui a été vu la semaine dernière est réinvesti et on sent que tous les élèves sont à l'aise et surtout que **« les élèves copieurs » commencent à prendre des initiatives personnelles.**

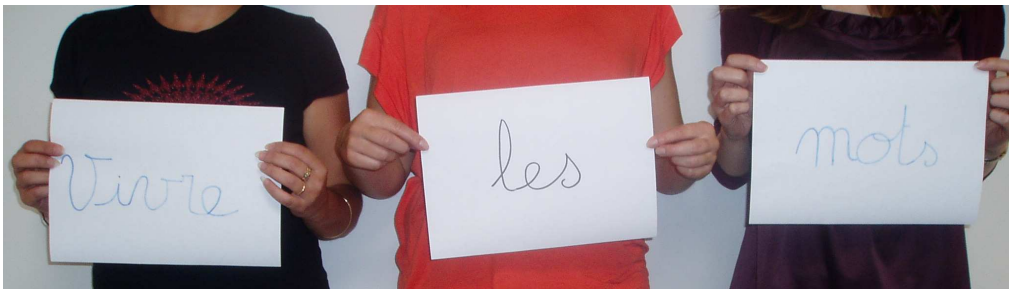
Cette situation des mots est parfaite pour mettre en mots les principes de la danse. Mais maintenant ils doivent les appliquer sur des temps dansés plus longs.

Des chorégraphes en free style

Il est demandé aux élèves de se mettre par deux voire par trois, de piocher un thème parmi « plier/déplier », « gonfler/dégonfler », « tempête », « labyrinthe », « petit/grand », « au-dessus/en-dessous », « disparaître/apparaître », « avant/arrière ». Une fois le thème connu de se mettre dans la peau du chorégraphe et de construire une chorégraphie qui sera vue par les camarades à la fin de l'heure.

Une fiche est donnée aux élèves, afin qu'ils y notent les idées, les mots qui leur viennent à l'esprit en rapport avec leurs thèmes. Les groupes d'élèves s'éparpillent dans tout le gymnase, s'assoient et commencent à noter leurs idées.

Pour certains tout s'enchaîne, mais pour d'autres, notamment un groupe formé « d'élèves copieurs » c'est le noir total. Mais que peut bien vouloir dire « au-dessus/en-dessous » ? Je leur laisse quelques minutes encore de recherches mais je sens que rien ne vient. Je leur demande alors : *« où peut-on passer en dessous* ? ». *« Un pont »* me répond le groupe. *« D'accord ; et au dessus ? », « Un pont ». « Ok. Alors imaginez-moi une histoire avec un pont. Et de quelle manière pouvons-nous passer sur et sous ce pont ? »* **Et là c'est le**



déclic, des roues, des tours, des sauts, des ponts apparaissent dans la tête de ces élèves et la chorégraphie en découle naturellement.

Dans les autres groupes les idées fusent. Des déplacements adaptés, des contacts physiques et visuels calculés, des histoires racontées avec le corps se dessinent (naître/grandir et mourir nous dirons Elder et Boubakar en correspondance avec le thème petit/grand), des personnages apparaissent : les marionnettes de Lassana et Idjhad qui **se plient et se déplient**, des jeux de mouvements se mettent en place pour faire reconnaître son thème.

Suite à ce temps de création pour appréhender la danse et ses composantes, commencent les séances de créations individuelles pour mettre en mouvement sa propre métamorphose en cours d'écriture dans le cours de français.

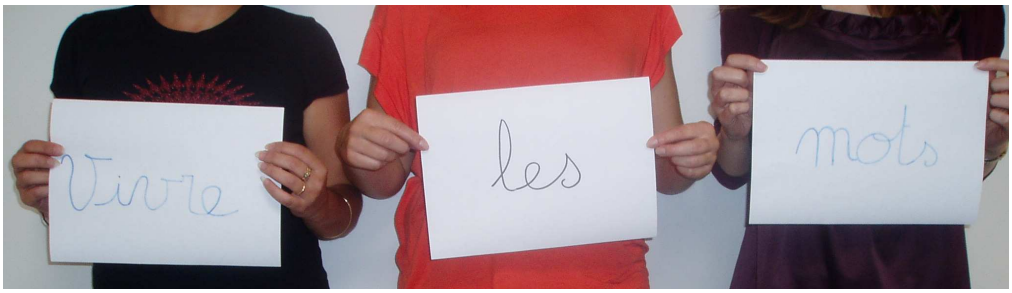
Les brouillons de leur métamorphose me sont transmis par le professeur de français, il est demandé aux élèves dans un premier temps de mettre en mouvement leurs phrases puis dans un deuxième temps de les enrichir grâce aux mouvements créés. Les nouveaux brouillons sont alors redonnés au professeur de français pour un nouveau travail d'écriture.

Début de la création

Les séances commencent toutes par un temps d'échauffement collectif puis un temps individuel.

➢ **Premier constat dans le temps collectif tout le monde est à peu près dans les consignes et fait ce qui est demandé, mais dans le temps individuel une diminution de l'investissement :**

- Chez les garçons « c'est la parlotte », on se regarde dans le miroir, on gesticule mais pas pour créer, on ne réfléchit même pas au projet, malgré le rappel à plusieurs reprises des consignes. Ils me répondent *« on sait pas »*. Je leur explique alors que je ne comprends pas, ils savaient mettre en mouvement un mot quand c'était moi qui le donnait maintenant que ce sont leurs mots, leurs phrases, leurs idées qui sont écrites sur leur copie cela devient trop dur, trop



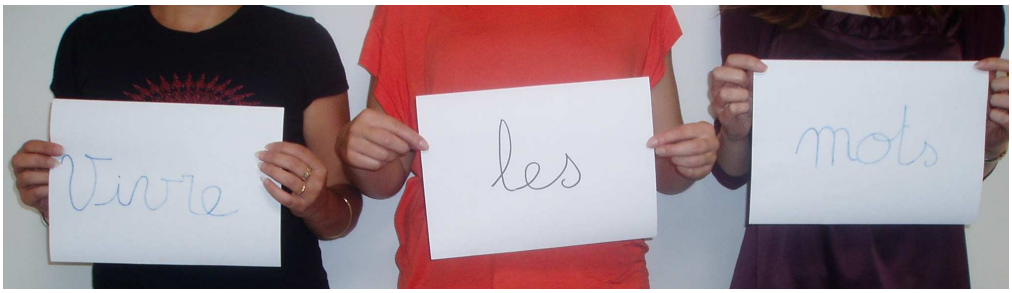
flou. Sauf Elder qui lui est en pleine création chorégraphique, il cherche, expérimente, montre…

- Chez les filles c'est différent. Certaines font comme Elder, elles travaillent réellement, ont assimilé les consignes et tentent de trouver des solutions, mais une fois un ou deux mouvements apportés, plus rien, le vide à nouveau. D'autres font semblant, elles vont d'un point à un autre, font un mouvement puis plus rien, il faut les remotiver sans cesse pour qu'elles ne lâchent pas.

Une difficulté dans le travail autonome, dans la réflexion personnelle, difficulté à réinvestir le vocabulaire appris dans un projet à long terme, alors que dans le projet plus spontané, ils me l'avaient utilisé et nommé, difficulté à approfondir à aller chercher plus loin que le stéréotype (un vélo ça roule, un oiseau ça vole, un arbre ça bouge pas, un ordinateur c'est un écran…)

➢ Deuxième constat effectué en parallèle en français et en EPS les phrases construites et les mouvements qu'ils arrivent tout de même à proposer restent dépourvus d'émotion. Quand ils me montrent des plumes qui poussent sur leur corps je leur demande *« si ça t'arrivait vraiment comment te sentirais-tu physiquement ? quelles sensations aurais-tu ? »*. Leur première réponse est souvent *« bah j'aurais mal » « ok d'accord et après mal comment ? et à cause de quoi ? »*. Et là deuxième difficulté de vocabulaire apparaît : associer le fait de grandir avec l'étirement des muscles, le fait de rapetisser avec le tassement des muscles, la sensation de picotement, de déchirement…

Afin de palier ceci, un temps collectif est réorganisé, un temps intermédiaire de verbalisation tout d'abord où l'on associe des douleurs, du bien-être à des changements d'états, puis un temps où chacun passe devant la classe pour danser un changement d'état bref et les sensations que cela provoque (des poils qui poussent, des griffes qui sortent, des ailes dans le dos, des roues de vélo…).



➢ **Troisième constat difficulté à mémoriser** ce qui a été fait la semaine précédente ou bien difficulté à s'en satisfaire *« c'est nul »*, **il faut les rassurer sans cesse** *« c'est bien, c'est un début une base, il faut continuer »*.

Le jour de l'évaluation deux élèves ne présentent rien, Idjhad me dira même *« qu'est-ce qu'il faut faire ? »*, deux élèves ont une chorégraphie construite et apprise, mais non aboutie car ils sont quasiment restés deux semaines sans rajouter de mouvements car il n'avait plus d'idées, malgré celles que j'ai pu leur apporter mais qui à priori ne leur ont pas plu. Pour le reste une grande partie de la chorégraphie n'était pas stabilisée, l'improvisation a eu une grande place donc l'impasse sur les émotions a été faite, mais ils ont été jusqu'au bout.

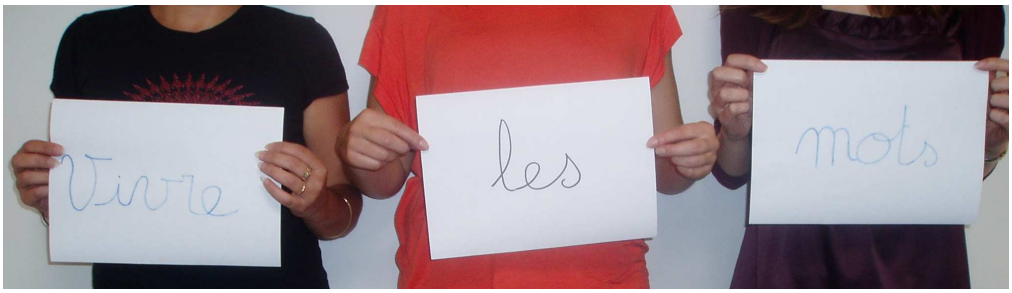
➢ Quatrième constat, pendant les 40 minutes de création individuelle par séance, jamais les élèves n'ont trouvé le temps long malgré leur « inactivité » en vue du projet et cela m'a surprise.

Des pistes pour tenter d'apporter des solutions à ces difficultés

- **Privilégier un travail par binôme** avec une présentation systématique en fin d'heure (mémorisation, donner à voir son travail et son évolution)
- **Accrocher dans la salle de danse le vocabulaire abordé** dans les premiers exercices de création, tant les changements d'états que les sensations et l'afficher chaque semaine.
- **Demander l'intervention d'un autre binôme** et engager un échange d'idées entre les élèves, quand un groupe est en manque d'inspiration au lieu de donner nous-mêmes des idées.

Rester en mouvement pour rendre les mots vivants en anglais

Parallèlement au travail sur la métamorphose en français et en EPS, on constate en cours d'anglais que les acquis de primaire des 6^{e} A sont fragiles et que leurs compétences de



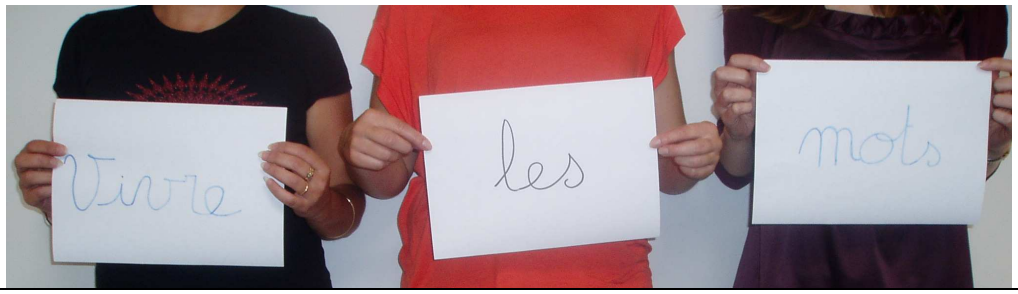
communication sont difficiles à acquérir car ils présentent des difficultés de prise de parole, de structuration des phrases, de mémorisation des connaissances et structures, même celles les plus régulièrement utilisées et répétées, et d'apprentissage des leçons. Mettre l'élève qui est en difficulté de compréhension et d'expression en situation de faire appel au corps et à ses sens, à ce qu'on appelle le « body language », se révèle être un des outils essentiels dans l'apprentissage des 6eA. Il constitue souvent une passerelle et un support entre des situations de communication et les outils linguistiques pour en parler ou les comprendre. Il constitue une étape, un soutien vers la conceptualisation, la prise de recul nécessaire à l'appropriation de connaissances et de mécanismes.

Le langage du corps: une aide à la mémorisation.

En effet, la mémorisation constitue l'une des difficultés classiques de l'apprentissage d'une langue étrangère : nous sommes tous très inégaux face à cette capacité. Cette difficulté à mémoriser le lexique et les structures découverts en classe afin d'être capable de les reconnaître ou de les mobiliser lors d'activités d'expressions est exacerbée chez les élèves de la 6^{e} A. La barrière que constitue l'oubli du lexique, sa quantité et sa diversité grandissante inquiète l'élève. Plusieurs compétences sont en jeu : non seulement se souvenir des mots mais également savoir mettre de l'ordre dans toutes ses connaissances, savoir faire appel à celles qui sont pertinentes pour l'activité demandée.

Plusieurs impératifs se sont imposés à moi:

- **prendre en compte la nature de mon public**, sans perdre de vue les exigences des programmes : tout en abordant des thèmes clés, ne pas créer une charge lexicale exigible trop lourde et donc trop difficile à acquérir et peu efficace ;
- **avoir une réflexion sur la mémoire et la mémorisation** avec les élèves vers une prise de recul et une dédramatisation de l'oubli ;



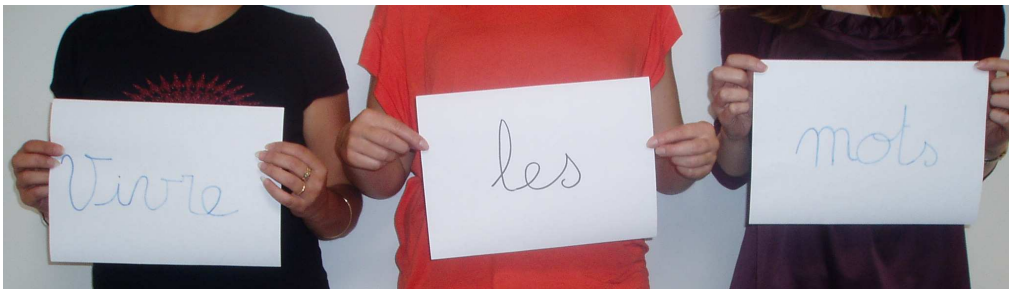
- **mettre l'élève dans des situations où il sollicite l'activité de mémorisation** le plus fréquemment possible ; créer des échos notamment en favorisant des liens avec d'autres disciplines; utiliser son corps et ses sens comme outils de mémorisation, s'approprier physiquement les mots.

Créer des souvenirs

Faire face à un déficit lexical par exemple constitue en début d'année un blocage pouvant parfois entamer la confiance en soi et la motivation chez certains élèves, notamment les plus réservés. Il faut donc au fil des premières semaines créer des situations qui favorisent l'estime de soi et la dédramatisation de l'erreur, tout en maintenant à l'esprit des élèves des exigences minimum en termes d'attitudes face à l'apprentissage : faire attention, prendre du recul par rapport à ses productions, et faire l'acte de mémoriser. On peut donc mettre en place :

- des activités de prise de parole avec déclencheurs visuels (images, photos, mimes, gestes…) ou sonores (bruits, voix, émotions véhiculées par l'intonation) qui font réagir les élèves. Les sens de l'élève sont sollicités, évoquent des idées et créent le besoin de s'exprimer.

- Des moments pour prendre le temps de discuter des erreurs, de leur origine, discussion qui, même si elle n'aboutit pas à une acquisition immédiate, **constitue un jalon, un souvenir** parfois, vers une appropriation plus tardive. Par exemple, lorsqu'on met en place sur un mode ludique des moments d'activités à la fois d'expression orale en anglais et de réflexion collective en français sur des choix linguistiques à opérer, des élèves plus réservés que d'autres prennent la parole pour corriger, émettre un avis, se déplacent, indiquent, opèrent des changements. La phase de récapitulation écrite et de réflexion sur la langue est parfois l'occasion de ce type d'activités. L'élève sort physiquement du carcan du pupitre, le corps bouge, on a l'impression que l'activité mentale se développe, se libère avec le mouvement.

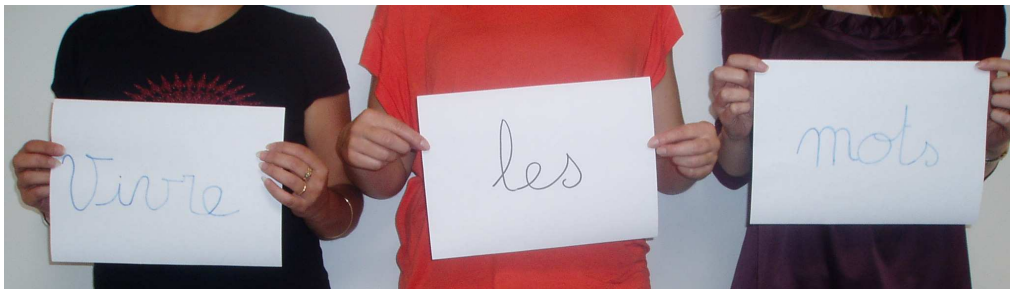


- Garder des traces des activités et les classer ; les « **wordcards** » - mots sous forme de grandes vignettes - d'une séquence sont affichées au mur comme autant de **repères et déclencheurs** de parole dans les séquences futures : par exemple, les drapeaux et les cartes des pays anglophones abordés dans une séquence de début d'année sur l'identité demeurent dans la classe, quotidiennement à la vue des élèves - les 6e A restant dans la même salle de classe durant le premier semestre ; lors des séquences suivantes, les élèves montrent d'eux-mêmes du doigt la carte et le drapeau des Etats-Unis d'Amérique lorsque le professeur répète « The United States of America ?» pour vérifier si ce nom de pays est reconnu et compris.

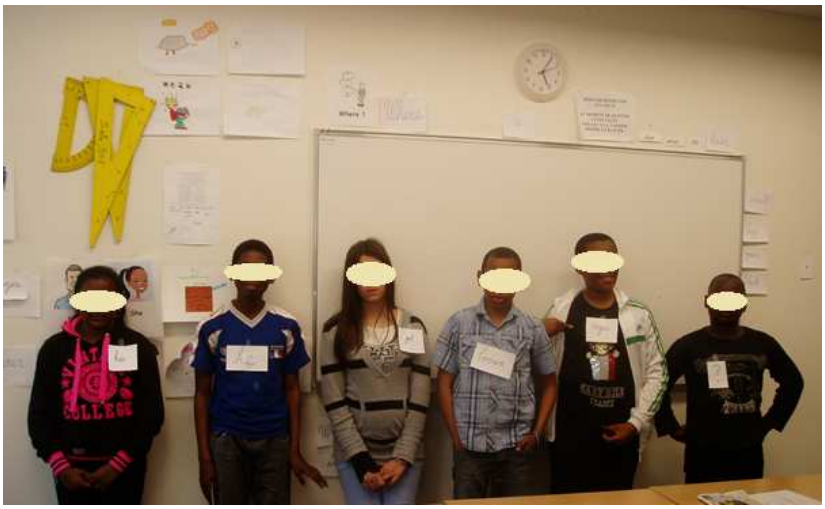
Incarner les mots et leur rôle

Passer de l'idée à son expression orale puis écrite est une difficulté en français pour les 6e A, et elle est d'autant plus déstabilisante en anglais du fait de la nouveauté des outils linguistiques (quel que soit leur type : mots lexicaux, mots grammaticaux, mots de liaison élémentaires) que les élèves peuvent confondre, mélanger, oublier. Cette nouveauté des outils linguistiques anglais se superpose donc à une difficulté à structurer les phrases en français, et à prendre du recul sur leur construction. Encore une fois, l'appel aux sens et au corps peut être un moyen d'y voir plus clair, de s'approprier plus concrètement tous ces outils, et d'atténuer l'inquiétude ou la perplexité des élèves face à la construction de phrases.

Partant de ce constat, nous expérimentons en début d'année scolaire une activité consistant à transformer les élèves en « wordcards vivantes » afin de constituer des phrases pour décliner le nom, la nationalité et le pays d'origine d'un personnage. Cette activité vient alors en complément des activités de (re)découverte et de manipulation orale qui ont été faites

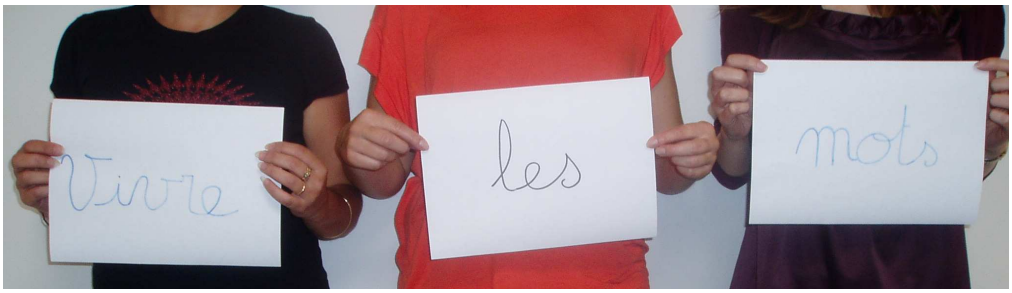


avec des aides visuelles (flashcards, wordcards, drapeaux, cartes), ainsi que des activités d'écriture lors d'une trace écrite active classique. Les aides visuelles et wordcards ont été laissées affichées dans la salle au fur et à mesure de l'apprentissage.



En fin de séquence, lors de l'élaboration d'une trace écrite sur une chanson, un groupe d'élèves, ayant chacun une wordcard attachée à sa poitrine, doit se placer devant la classe de manière à composer ensemble une phrase. Le groupe doit réfléchir sur le choix des wordcards utiles à la phrase que je leur demande, et sur l'endroit où ils doivent se placer pour créer un énoncé recevable et compréhensible. Une fois les décisions prises, le reste de la classe peut alors intervenir afin de corriger, changer, ajouter, ou déplacer les wordcards en justifiant ces modifications.

Si l'exercice peut être fait avec des wordcards au tableau seulement, faire intervenir l'élève physiquement occasionne des déplacements, des gestes, et des échanges qui le désinhibent et constituent une activité marquante mentalement.



Cette activité est immédiatement suivie d'une activité de compréhension écrite de mots sous forme de vignettes débouchant sur une production écrite de phrases : les élèves doivent constituer des phrases individuellement à partir de ces vignettes proposées dans le désordre**. Cette activité est réalisée avec succès par l'ensemble des élèves : comme si les mots n'étaient désormais plus étrangers.**

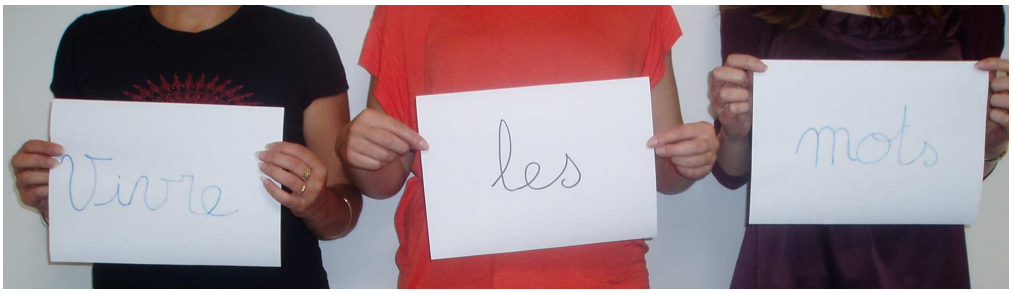
En revanche, je remarque que lors de l'évaluation orale les élèves se sentent plus en danger qu'à l'écrit : sans filet, n'ayant pas les wordcards, support écrit désormais rassurant sous les yeux, mais leur seule mémoire à disposition, les élèves ne mobilisent pas systématiquement les bons mots car ils confondent encore le pronom personnel sujet et le déterminant possessif, le féminin et le masculin, ainsi que la 1ère et la 3e personne du singulier. Cependant**, l'ordre des mots dans les phrases est de manière générale intégré par les élèves, comme si les images mentales créées par l'activité de réflexion collective avaient persisté.**

L'erreur nécessaire pour apprendre

Les types d'erreurs des élèves dans cette évaluation sont certainement dus à la nouveauté et l'agglomération importante des structures et du lexique pour ce type de public en grande difficulté. Ces types d'erreurs sont toutefois prévisibles à cet âge et ce niveau où certains élèves peuvent encore être lents dans leur vitesse de traitement des connaissances, dans le choix du genre ou le tri dans les classes de mots par exemple. Il faut d'ailleurs faire comprendre aux élèves que ces erreurs sont naturelles au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour l'enseignant, elles doivent déboucher sur un renouvellement régulier de ce type de tâche au cours des années de collège afin de favoriser la maturation des structures.

Vers la transversalité, un atout dans l'apprentissage de l'anglais

Plusieurs situations et productions d'élèves pendant et à l'issue de l'apprentissage nous interrogent sur plusieurs points : sur la compréhension des consignes, des documents, sur l'expression orale et écrite, sur la mémorisation et les activités mentales qui la sous-tendent.

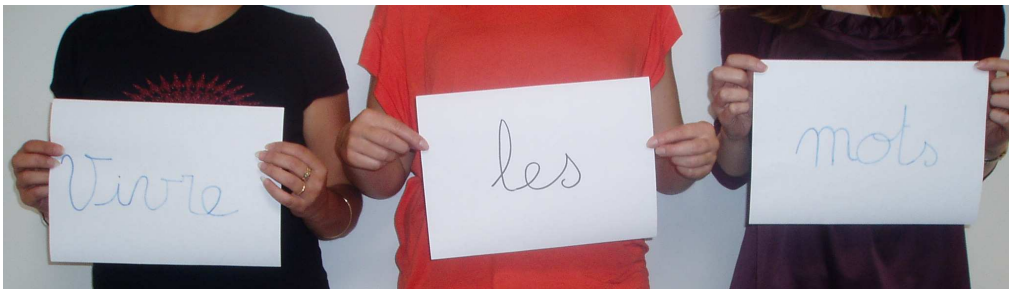


Avec les 6e A, l'enseignement exige la mise en place de situations moins classiques qui active régulièrement l'imagination et la mémoire.

En ce qui concerne l'enseignement de l'anglais avec la 6eA, la nécessité d'établir des liens thématiques et méthodologiques avec d'autres disciplines au sein d'une séquence commune apparaît plus évidente d'année en année : en effet, l'interdisciplinarité fréquente peut permettre une exposition régulière au lexique et structures d'un thème commun, et des réactivations plus fréquentes des images mentales créées lors des activités, et peut ainsi constituer une aide précieuse à la mémorisation. Le projet « Vivre les mots dans son corps » et la séquence commune autour du thème de la métamorphose, sont l'occasion de mettre en place une nouvelle approche pédagogique en cours d'anglais.

Ce projet interdisciplinaire vise à dépasser les situations d'apprentissage classiques en intégrant le corps comme véritable support de la séquence. Lors des cours d'anglais, il s'agit de faire écho aux activités, gestes, émotions évoqués et travaillés en EPS à travers des activités d'expression corporelle utilisées pour le théâtre. La voix, le geste, le mime (d'animaux, de végétaux, de changements de forme ou de taille) sont utilisés comme illustrations, comme accompagnements à l'acquisition des mots afin de favoriser la mémorisation de leur sens, de leur prononciation et de leur orthographe. Cela permet de mettre des mots sur les images afin de s'exprimer, mais surtout par la suite, de mettre des gestes et des images sur les mots retrouvés dans un document oral ou écrit, de créer ses propres représentations visuelles lorsqu'on est en contact avec les mots, **autrement dit de renforcer les liens image-mot, mot-image, phonie-graphie, graphie-phonie.**

Comme en français et en EPS, les sens sont activés (vue, ouïe, toucher) afin de parvenir à la synthétisation, dans l'acte final d'écriture et d'expression orale en continu, de ce que les élèves ont vécu et produit lors des différentes activités.

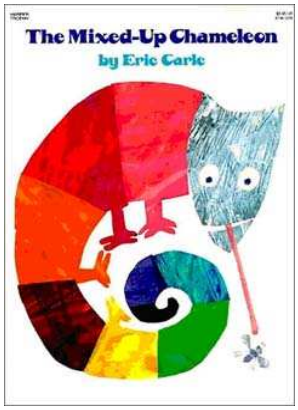


Une séquence qui se métamorphose

Elle a lieu en cours d'anglais de fin février à début avril, dans le sillage créé par les séquences de français et d'EPS. Elle réactive le lexique et les représentations mentales issus des activités de ces deux séquences.

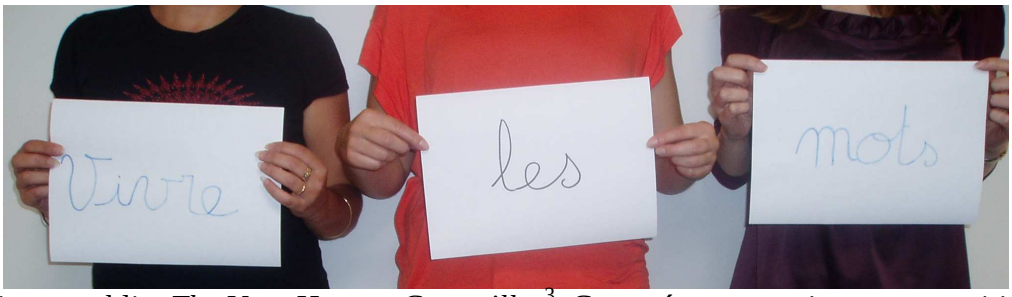
L'objectif intermédiaire est de mettre des mots et des énoncés simples sur une métamorphose vue, celle du caméléon dans la version adaptée à l'écran du conte de l'auteur américain de littérature enfantine Eric Carle, *The Mixed-up Chameleon*[2] : cette première tâche constitue une étape vers la tâche finale où, dans une situation de même type mais un peu différente, car elle n'est plus celle du caméléon mais de l'élève lui-même, ce dernier doit raconter à l'écrit puis à l'oral sa métamorphose sous forme de livret illustré montrant la progression de cette métamorphose. La séquence comporte des activités orales et écrites où le langage du corps (gestes, mouvement, sens, émotions, voix, imagination/images mentales…) constitue un support d'activité facilitant la mémorisation, le souvenir (agréable, drôle) et la mobilisation des connaissances.

CARLE, Eric. *The Mixed-up Chameleon*. HarperCollins, 1988.



- La première séance fait découvrir aux élèves le monde des contes d'Eric Carle à travers l'adaptation à l'écran de l'une de ses œuvres les plus populaires auprès du

[2] DVD*: The Very Hungry Caterpillar and Other Stories by Eric Carle*. The Illuminated Film Company Ltd, Scholastic Productions Inc., Ventura International, 2006. + https://www.youtube.com/watch?v=7ch1277quZo



jeune public, *The Very Hungry Caterpillar*[3]. Cette séance constitue une transition entre la séquence précédente (dominée par le lexique de la nourriture) et le thème de la métamorphose, puisque l'histoire *The Very Hungry Caterpillar* se termine par la métamorphose d'une chenille en magnifique papillon. Cette séance de production orale essentiellement réactive les couleurs et les jours de la semaine qui seront utilisés par la suite, et introduit le vocabulaire de la transformation, du monde végétal, et de la description simple (verbe avoir, parties du corps, adjectifs).

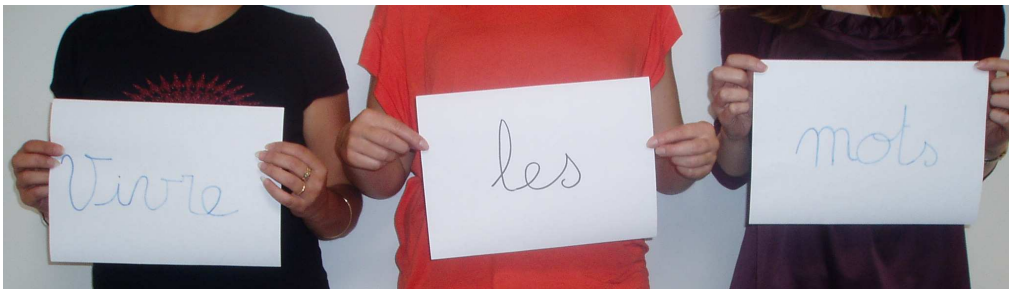
- L'objectif de la deuxième séance est d'enrichir et de comprendre le lexique de la transformation (changement de couleur, sensations, changement d'état, de taille) à travers une activité de compréhension orale d'un deuxième conte d'Eric Carle, *The Mixed-up Chameleon* : à ce stade, l'usage des aides visuelles, du jeu et du mime s'intensifie. La phase d'écriture de cette séance est consacrée à un nouvel exercice où les élèves se transforment en « wordcards vivantes » afin de former des énoncés ou de faire des exercices d'appariement mot écrit-image, mot dit-image.

- Pour la troisième séance, les élèves s'entraînent à écrire la description simple d'un animal. Puis, lors d'un jeu, chaque élève doit présenter oralement la description de l'animal qu'il a choisi sans en dire le nom: les autres élèves l'écoutent afin de deviner l'animal qu'il a choisi. Dans l'optique du projet final, cette étape entraîne les élèves à décrire un état original avant métamorphose, ainsi qu'à s'exprimer oralement en continu.

- Lors de la quatrième séance, on tire avantage de l'effectif réduit du groupe afin de réactiver le lexique et les structures par le support d'activités d'expression corporelle utilisées dans le théâtre.

- Les deux dernières séances sont consacrées à l'évaluation sommative et à la réalisation et évaluation de la tâche finale : sur le modèle de ce qui a été réalisé en cours de

[3] DVD*: The Very Hungry Caterpillar and Other Stories by Eric Carle*. The Illuminated Film Company Ltd, Scholastic Productions Inc., Ventura International, 2006.



français et d'EPS et de l'histoire *The Mixed-up Chameleon*, les élèves écrivent leur description, leur souhait de transformation, puis les énoncés correspondant aux étapes de leur métamorphose.

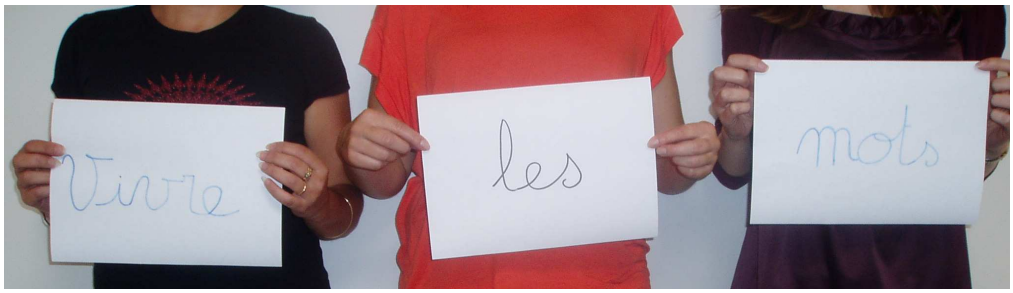
L'idéal serait de leur faire écrire puis dire en anglais la métamorphose qu'ils ont préparée en EPS.

Une première métamorphose : l'élève se fait mot

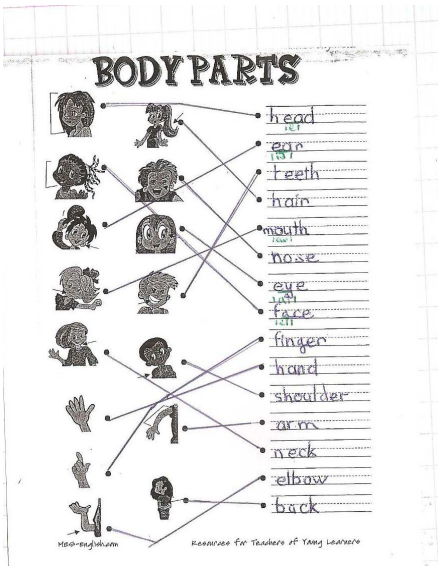
La première séance est consacrée à une activité de compréhension orale débouchant sur une production orale puis écrite afin d'introduire le thème de la métamorphose. Le support utilisé est l'adaptation à l'écran de l'un des contes les plus populaires d'Eric Carle, *The Very Hungry Caterpillar*, où une chenille devient un magnifique papillon. L'image est d'abord diffusée sans le son afin de faire réagir les élèves et de leur faire réactiver le lexique et les structures de la séquence précédente (there is/are, eating/food, days) : **cette phase d'anticipation leur permet de se préparer au visionnage de la vidéo avec le son, et au repérage de mots ou énoncés connus.**

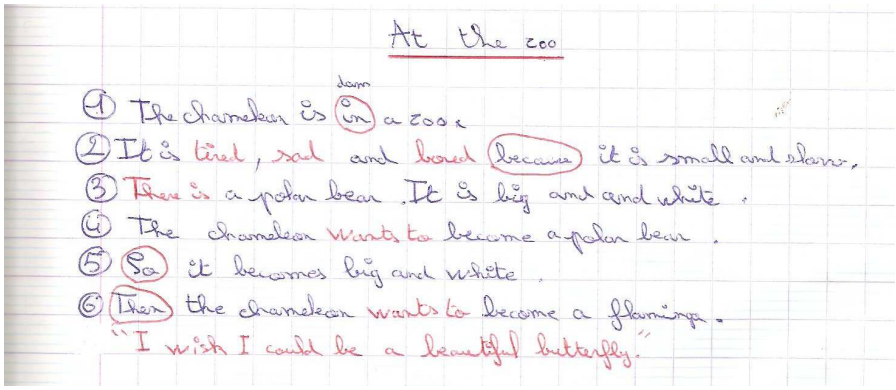
Les élèves décrivent ensuite la chenille afin de réinvestir le lexique du corps et les structures simples de la description (it is... ; it has got...) déjà manipulés en groupes de compétences mais demeurant en cours d'acquisition chez la plupart des élèves. Un élève prend l'initiative d'utiliser des fiches de son cahier d'anglais afin de combler un manque de vocabulaire. Une autre élève en fait de même peu après. J'encourage ensuite l'ensemble de la classe à avoir recours comme leurs camarades aux différentes ressources à disposition dans leur cahier tout comme ils peuvent le faire régulièrement en cours de français lors des phases d'entraînement et d'acquisition des connaissances.

Ce geste devient automatique chez la plupart des élèves lors des séances qui suivent lorsque le besoin de vocabulaire n'est comblé ni par la mémoire de l'élève ni par les autres élèves de la classe. Il nécessite un petit temps d'attente pour que l'élève trouve seul les outils nécessaires. L'objectif est de montrer à l'élève que plusieurs options s'offrent à lui en cas de déficit lexical ou grammatical : **avoir recours de manière autonome aux traces écrites du**



cahier en est une qu'il peut réutiliser chez lui dans toutes les matières lors des phases d'apprentissage.



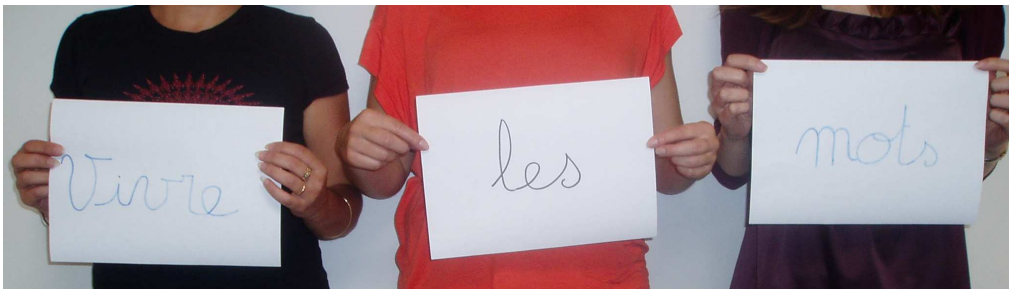

At the zoo

1) The chameleon is in a zoo.
2) It is tired, sad and bored because it is small and alone.
3) There is a polar bear. It is big and and white.
4) The chameleon wants to become a polar bear.
5) So it becomes big and white.
6) Then the chameleon wants to become a flamingo.
"I wish I could be a beautiful butterfly."

Puis, plusieurs élèves manifestent le besoin des termes « se métamorphoser » ou « se transformer » ou « se changer ». Afin de se faire comprendre sans passer par le français, ils utilisent des mots anglais proches, entendus dans leur quotidien comme « *transformers* » (trace du succès récent du film ?) ou « *metamorphosis* » (titre du chapitre en cours), ou miment des parties du corps qui apparaissent ou changent. J'introduis alors les verbes « *become* », « *change* » et « *appear* ». Viennent enfin la phase de récapitulation suivie d'une activité de classement des adjectifs utilisés dans les catégories suivantes : couleur, taille, vitesse.

Je constate que les productions des élèves lors de la phase de description de la chenille donnent lieu à une confusion entre le verbe « be » et le verbe « have » utilisés indifféremment par les élèves pour décrire la couleur, la taille et les parties du corps. Par ailleurs, lors de la description de la chenille et de la reconstitution de sa métamorphose en papillon, la plupart des élèves n'ont pas intégré la place de l'adjectif épithète avant le nom en anglais.

Lors de la phase de récapitulation, les premiers énoncés sont donc constitués avec des élèves jouant le rôle de « wordcards vivantes » afin de déclencher la réflexion sur l'ordre des



mots dans la phrase : comme cela avait été le cas dans les séquences précédentes, cette activité permet de nouveau une phase de réflexion sur la langue sous forme d'échange entre les élèves et pas seulement d'élèves à professeur.

Les élèves qui comprennent peuvent corriger leurs camarades, expliquer leurs choix, expliquer les erreurs et les corrections apportées. D'autres s'auto-corrigent. Comme nous l'avons dit précédemment, ces phases de réflexion n'aboutissent pas à une acquisition immédiate chez tous les élèves, mais ces échanges réguliers constituent des souvenirs, notamment chez ceux confondant les termes, qui contribuent à une appropriation progressive des connaissances, même si celle-ci est plus tardive.

Jouer le mot

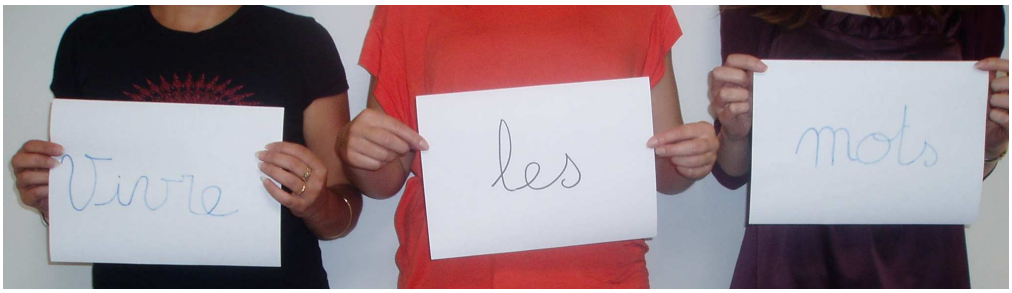
Pour la deuxième séance, l'objectif est que les élèves arrivent à rendre vivants les mots qu'ils incarnent ou qu'ils perçoivent: le but est qu'ils parviennent par la suite à créer des images mentales automatiquement lorsqu'ils les voient ou les entendent.

Nous faisons tout d'abord une phase de « warm up » ou « échauffement » : un élève ou moi-même mimons un terme ou un énoncé simple; un autre élève produit oralement l'expression correspondante. Vient ensuite la phase d'interrogation orale sur les productions de la séance précédente.

Puis, nous commençons une activité de compréhension orale débouchant sur une production orale et écrite. Le support est un autre conte d'Eric Carle adapté à l'écran, *The Mixed-up Chameleon*, racontant les transformations successives d'un caméléon voulant ressembler à tous les animaux d'un zoo pour finalement se rendre compte que sa condition de caméléon lui convient.

Les objectifs de cette activité sont de fixer et d'enrichir le vocabulaire de la transformation.

La vidéo est d'abord diffusée sans l'image afin que les élèves se concentrent sur la voix du narrateur et sur les mots accentués qu'ils peuvent reconnaître. Les élèves repèrent le nom



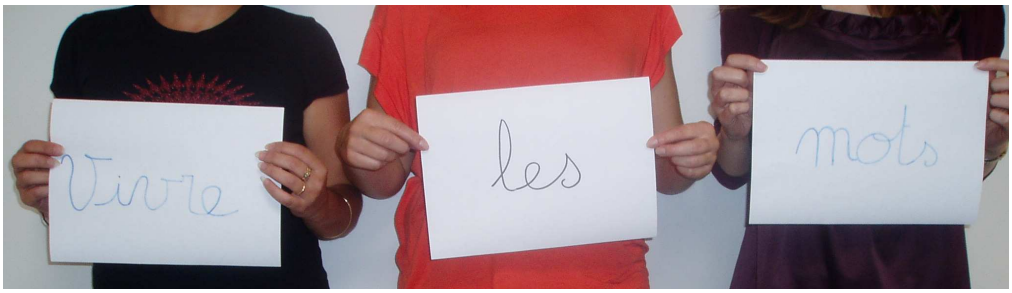
de l'animal mentionné, les couleurs, certains végétaux (flower, tree), puis la nature du document. Les éléments trouvés et leur connaissance du monde permettent aux élèves de produire des énoncés tels que « *We can hear a man. We can hear the story of a chameleon. The chameleon is green. It changes colour*. ».

La vidéo est ensuite visionnée avec l'image afin d'aboutir à des productions plus précises sur les émotions, les souhaits, les changements d'apparence et les nouvelles capacités physiques du caméléon.

Les « wordcards » « there is », « there are », « is », « has got », « become » et « appear » sont affichées dans la classe et les élèves qui ont mémorisé leur sens y ont recours. Pour les élèves les plus en difficulté, les énoncés produits sont tout d'abord explicités par des symboles, comme une flèche vers la droite qui symbolise le verbe « become » pour exprimer le passage d'une couleur à une autre, ainsi que par le mime quand nos bras s'ouvrent pour présenter une chose pour « there is/are ».

Les élèves s'expriment ensuite sur les émotions du caméléon dans le zoo. Ils anticipent même puis expriment son désir de devenir un autre animal. Les élèves qui ont des idées mais n'ont pas le vocabulaire, s'expriment cette fois en français. S'il n'est pas autorisé, le recours au français me permet alors d'affirmer le mime et le bruitage comme moyens d'exprimer une émotion (la tristesse, l'ennui, la volonté, le souhait) ou de signifier un objet, un animal, un son, sans le dire en français, une habitude que seuls quelques élèves ont prise dans la classe. Dans ces situations, le rappel « no French » permet aux élèves de passer de manière plus automatique au langage du corps pour se faire comprendre.

Les étapes successives de la métamorphose du caméléon en « mixed-up chameleon » sont ensuite présentées par les élèves. Comme devoir à la maison pour la deuxième heure consacrée à cette séance, je demande aux élèves de trouver un moyen d'exprimer le sens des mots « become », « appear », « have » et « want to » sans dire leur traduction française, afin qu'ils aient une représentation mentale de ces termes abstraits et difficiles à représenter de manière concrète. Un groupe d'élèves est attribué par mot. Je leur suggère les gestes ou le dessin pour exprimer le mot qu'ils choisissent.



Lors de la deuxième heure, je commence une phase de réflexion commune sur les gestes communs à adopter pour se comprendre et se faire comprendre dans les phases de communication en anglais. Elle se fait en français. Cinq élèves seulement proposent un geste. Je remarque que les onze autres n'ont soit pas trouvé de moyen d'expression ou n'y ont pas réfléchi. Après quelques minutes, les propositions de leurs camarades donnent des idées aux élèves qui n'en ont pas trouvées. Nous finissons par nous mettre d'accord sur des gestes qui seront réutilisés durant tout le reste de la séquence afin de nous faire comprendre.

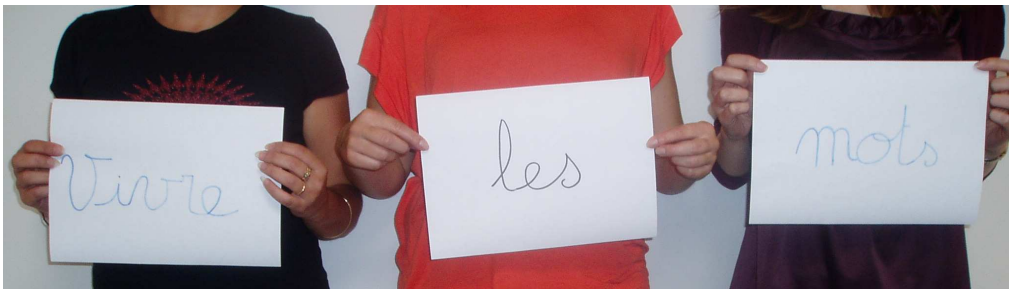
Par la suite, ces gestes ont facilité la mémorisation des verbes « become » et « appear » chez quelques élèves au départ, chez tous les élèves au fil des séances. Lorsqu'un élève ne se souvenait pas des mots « become » ou « appear », il utilisait le geste commun afin qu'on comprenne le terme qu'il souhaitait utiliser ; d'autres élèves lui donnaient le terme voulu. Les élèves très timides et effacés en début d'année se sont prêtés au jeu facilement.

A la fin de la séquence, les élèves n'ont eu aucun mal à mobiliser ces verbes lors de l'écriture de leur métamorphose en autonomie.

Du jeu à l'écriture

Afin de fixer les structures de la description physique et la différence « it is/ it has got », nous reprenons l'activité des « wordcards vivantes » du début de la séquence afin d'adapter ces structures aux animaux de la vidéo *The Mixed-up Chameleon*. Les élèves devront ensuite mettre en écriture ces productions afin de manipuler les structures progressivement vers l'autonomie.

Je présente une fiche de travail aux élèves sans consigne. Il s'agit d'un tableau avec une première colonne contenant des noms d'animaux (un par ligne), une seconde intitulée « colour », une troisième intitulée « size », la dernière intitulée « body parts ». En guise d'exemple, chaque colonne contient, pour le premier animal seulement, un énoncé sous forme de « wordcards », c'est-à-dire sous forme de mots dans des cases. Afin qu'ils s'approprient



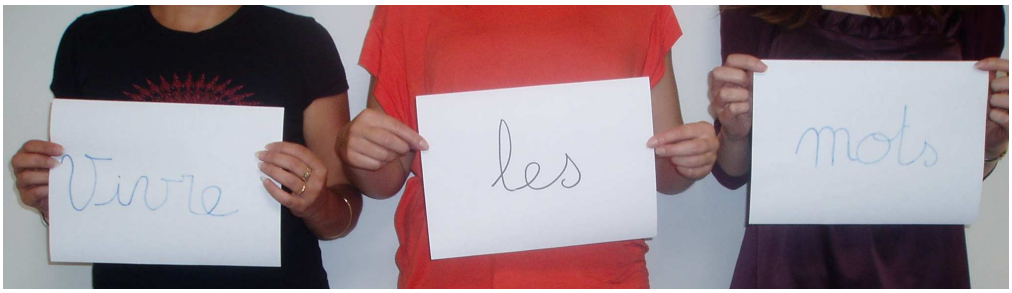
l'activité le mieux possible, je demande aux élèves d'observer le tableau, de réfléchir à ce que j'attends d'eux, et de me faire des propositions de consignes pour cette activité.

Les élèves trouvent rapidement qu'ils doivent écrire une phrase pour dire la couleur de chacun des animaux proposés dans la première colonne, une phrase pour dire sa taille, et une phrase pour décrire les parties de son corps. Pour les deuxième et troisième animaux, les énoncés sont présentés sous forme de cases vides à compléter par les mots disponibles dans la classe sous forme de « wordcards », comme « it », « is » ou « has got », qui ont été affichées et mises en évidence ; le vocabulaire des couleurs, de la taille et du corps est disponible dans le cahier.

Afin de constituer les premières phrases, un groupe d'élèves volontaires est invité à choisir dans la salle de classe des wordcards qu'ils fixent sur leur poitrine, puis à se positionner dans l'ordre qui leur semble convenir pour former une phrase correcte comme « It has got a long neck » pour une girafe. Cette activité est à nouveau l'occasion pour les élèves de constater leurs erreurs, comme l'adjectif épithète mis après le nom, de se conseiller, d'effectuer des changements de place et de les justifier. Je remarque que cette phase de réflexion et d'échange est très appréciée par les élèves qui restent demandeurs une fois qu'elle est terminée. En effet, pour les autres animaux du tableau, les élèves doivent ensuite retourner à leur place afin de construire des énoncés pour les décrire sans guidage.

Lors de la phase de mise en commun des productions, je constate que malgré la réflexion sur la langue suscitée par cette activité, la confusion « is / has got » a persisté à l'écrit chez la moitié des élèves. Si les élèves ont compris la différence entre « be » et « have » lorsqu'ils y ont réfléchi, ils n'arrivent pas encore tous à mobiliser ces connaissances de manière efficace en écriture autonome.

L'activité de réflexion sur la langue avec « wordcards vivantes» doit donc être exploitée à nouveau dans les séquences suivantes afin de continuer à atténuer les confusions possibles.



Mobiliser ses souvenirs pour s'exprimer

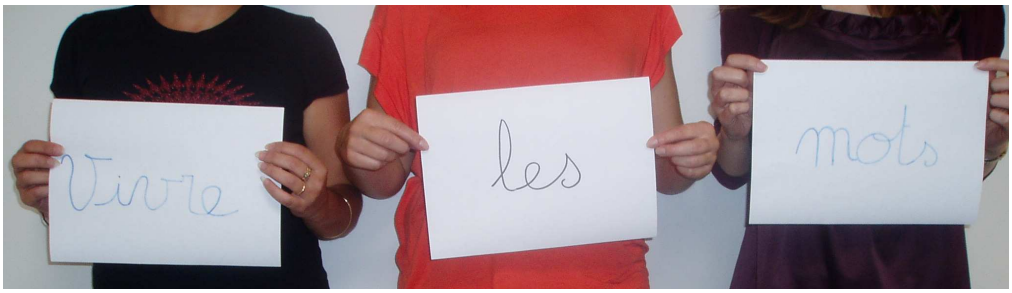
L'objectif de la quatrième séance est de manipuler le lexique des sensations et des émotions, de fixer à l'oral les structures de la description physique et des capacités physiques aux 1ère, 2ème et 3ème personnes du singulier, et de manipuler les questions fermées correspondantes.

Lors de la première heure, après des activités de « warm up », la séance est consacrée à une activité de rebrassage du vocabulaire des émotions et d'enrichissement du vocabulaire des sensations physiques tout d'abord par la production orale à partir de l'exemple du caméléon, et par la répétition et des exercices d'appariement.

Pour la deuxième heure, les élèves ont préparé la description d'un animal en devoir à la maison. Sans le mentionner, ils doivent présenter cette description oralement à la classe qui doit découvrir l'animal mystère.

Nous faisons ensuite un autre jeu présentant un déficit d'information : sur le principe du portrait chinois, un élève imagine qu'il est un animal, ses camarades lui posent des questions fermées simples afin d'obtenir des indices pour trouver l'animal mystère. Les élèves utilisent les 1ère et 2ème personnes du singulier. Ils ont toujours à disposition le cahier, les « wordcards » et les amorces de questions.

Afin de faire réfléchir les élèves sur l'ordre des mots dans une question, l'activité des « wordcards vivantes » est de nouveau mise en place. Un groupe d'élèves volontaires va choisir des wordcards dans la classe afin de constituer l'énoncé demandé par le professeur en français. Ils les fixent sur leur poitrine et se positionnent pour former une phrase. Les élèves qui ont compris l'ordre des mots dans une question interviennent souvent afin de corriger des erreurs de placement de leurs camarades. Ils leur expliquent leurs choix sans mon intervention et attendent ma validation ou ma correction. Nous varions les modalités de l'exercice : un élève choisit les wordcards dans la classe, les fixe sur la poitrine d'élèves volontaires et les positionne afin de construire une phrase. La classe, les élèves assis comme les volontaires au tableau, échange ensuite afin d'apporter remarques et corrections éventuelles.

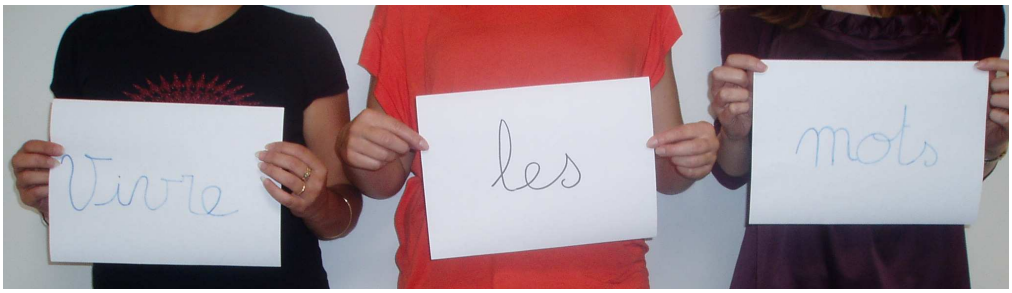


Autres mises en scène des mots

Afin de mémoriser le lexique et les structures, comprendre et se faire comprendre, l'expression corporelle (gestuelle, sons, bruits) a été un des fils conducteurs et outil majeur de la séquence : elle vient conclure la phase d'acquisition des savoirs et savoir-faire par des activités de préparation utilisées dans le théâtre. **A l'issue de chaque activité de cette dernière séance d'apprentissage, j'ai demandé aux élèves la raison pour laquelle cette activité était faite afin qu'ils prennent du recul par rapport à la façon dont ils vont pouvoir s'en resservir pour créer leur métamorphose.** Afin que les élèves aient plus de place pour effectuer leurs gestes, je décide de mettre en place cette séance en dehors de la classe. La météo s'y prêtant, nous faisons donc l'activité en extérieur, dans la cour de récréation du collège. En voici un résumé :

- Warm up : compréhension orale et rebrassage des émotions et capacités. Les élèves écrivent dans le vide le mot qu'ils entendent → *Write … with your foot/ hand/ elbow/ knee*. Puis, les élèves écoutent et exécutent les consignes qu'ils entendent (exemples : *run fast, walk slowly/fast, fly, walk/ I am sad ; walk / I am bored ; walk and roar etc*). L'activité se fait par demi-groupe. Le groupe qui observe corrige le groupe en action.

- « Listen and mime » : le groupe classe est en demi-cercle ; le professeur envoie une balle à un élève, lui dit un mot ou un énoncé court que l'élève doit mimer (exemple : *horns, antlers, legs, it's pulling, it hurts, I can bark* etc). Puis, sur le même principe mais en demi-groupe (avec un demi-groupe observateur et correcteur), les élèves jouent à *« Simon says... »*, version en anglais de *« Jacques a dit... »*. J'insiste sur les termes difficiles à mémoriser car commençant à relever du niveau A2 du CECRL où le lexique est plus varié. Des élèves réservés n'hésitent pas à se mettre en scène, ce qui aide des élèves beaucoup moins timides mais demeurant en difficulté par manque de concentration. Beaucoup d'élèves sont très expressifs et manifestent leur impatience parce qu'ils connaissent la réponse.



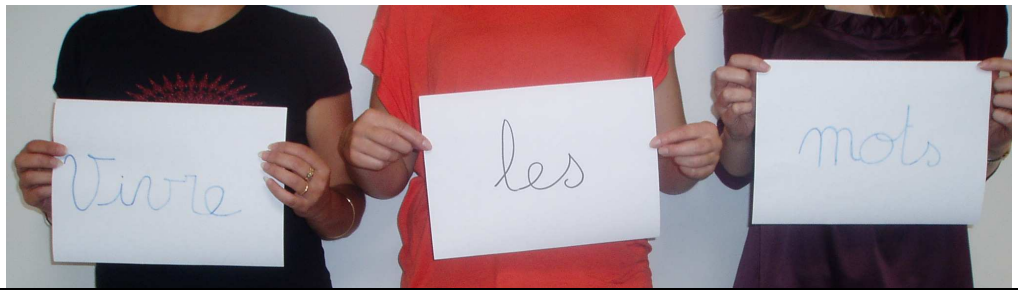
- Activité du sculpteur (gestes et production orale) : les élèves sont invités à se mettre en binômes, les mêmes qu'en EPS lors des séances de travail en danse sur la métamorphose ; les élèves ne se souvenant pas de leur binôme en recréent d'autres. J'attribue un animal à chaque binôme : un élève du binôme doit « sculpter » le corps de son partenaire afin qu'il ressemble à cet animal. Sont proposés : *bird, cat, fish, deer (cerf), giraffe, lion, chameleon*. Chaque équipe a cinq minutes pour préparer la sculpture et au moins trois phrases simples pour décrire les étapes de la sculpture. Certaines productions sont plus développées que d'autres (*fish, lion, cat*). La préparation est faite avec sérieux et enthousiasme par les élèves. Dans l'ensemble, les énoncés produits ne sont pas forcément complets (des articles manquent par exemple) mais restent compréhensibles. Je remarque que le vocabulaire du corps n'est pas totalement acquis par celles et ceux qui sont parfois distraits en classe.

Imaginer et écrire sa métamorphose

La dernière séance est consacrée à la réalisation de la tâche finale de la séquence. Elle se déroule sur deux heures de cours.

Lors de la première, nous faisons un point récapitulatif sur l'utilisation des mots de liaison dans un récit simple à partir des traces écrites du cahier, puis, je propose aux élèves de préparer leur récit de métamorphose sans aucune révision ni aide sur le modèle de la fiche de préparation qu'ils ont utilisée en français : un tableau d'aide à l'écriture d'énoncés avec une colonne pour le sujet / la partie du corps qui va se transformer ; une colonne pour le verbe exprimant la transformation ; une colonne pour la nouvelle partie du corps/couleur/taille ; enfin, une colonne pour les sentiments et/ou sensations ressentis lors de chaque étape de la métamorphose.

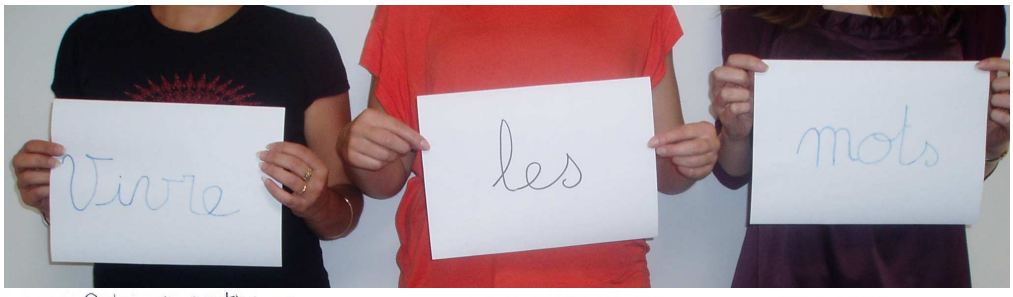
A la lecture de ces premiers jets, j'ai remarqué que la plupart des élèves avaient compris l'organisation du tableau et avaient respecté la structure sujet/verbe/complément. Trois élèves n'ont pas eu besoin du tableau et ont écrit des énoncés corrects sur une feuille de brouillon à



part. A des degrés différents, le vocabulaire était répétitif (notamment pour les sentiments et sensations) et l'orthographe était souvent incorrecte. Quatre élèves se sont montrés passifs et ont écrit des mots isolés et peu d'énoncés.

Pour se préparer à l'heure suivante, je demande aux élèves d'apprendre l'ensemble du chapitre de leur cahier. Lors de ce cours, je rends aux élèves leurs fiches de préparation (que j'ai lues mais non corrigées).

Après une phase de remédiation à partir d'énoncés erronés des élèves, je leur demande de poursuivre cette préparation. Je remarque que la structure des énoncés est globalement correcte. Ils comportent moins d'erreurs d'orthographe ou de vocabulaire. Comme ils l'ont fait en cours de français, je leur demande ensuite d'écrire un paragraphe à l'aide des énoncés de leur préparation. A la correction j'ai noté que les consignes ont été respectées. Une élève a su faire une utilisation pertinente des mots de liaison manipulés pendant la séquence. Certains élèves ont acquis une étendue de vocabulaire satisfaisante compte tenu de leurs grandes difficultés de mémorisation en début d'année. La confusion « be/have » a été atténuée même si elle est encore parfois présente (mais pas systématique) chez certains élèves.



Date : Friday, April 5th 2013 **THEME :** METAMORPHOSIS **SKILL :** WRITING

Niveaux et compétences visés en écriture:

- [X] *A1, je peux écrire des phrases simples et courtes afin de me décrire physiquement et afin de raconter ma métamorphose. Je peux décrire cette métamorphose en utilisant des mots élémentaires, des phrases proches de celles des leçons et des mots de liaison élémentaires (and, because).*
- [X] *A2, je peux me décrire et décrire ma métamorphose en écrivant des phrases simples que je relie entre elles. Je sais utiliser plusieurs mots de liaison simples (and, because, so, first, then, but). J'utilise un vocabulaire courant varié.*

WRITING, 6e

➔ ***What I can do** : I can describe my physical appearance and my capacities. I can wish I could be an animal. I can describe my metamorphosis.*

INSTRUCTIONS:

STEP 1 - Write sentences to describe your physical appearance (size, face, hair etc) and capacities.

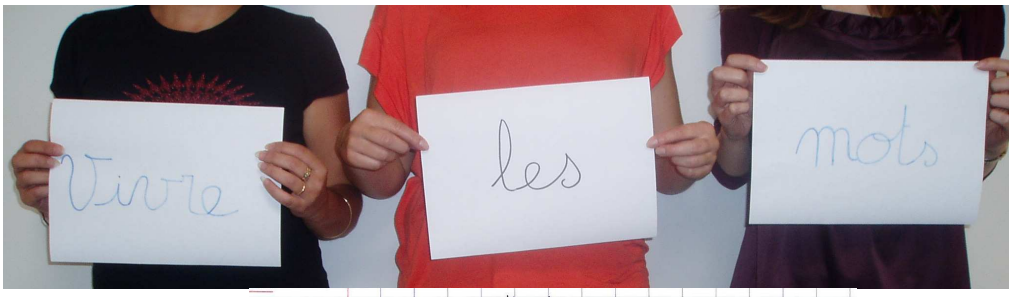
I am long. I have got long legs. I have got black hair. I have got brown eyes.

STEP 2 - You want to become an animal. Write your wish : I wish I could be a bird.

STEP 3 - Describe your metamorphosis in this table:

(Body parts)	Verb	Body part; size; colour; shape…	Feelings and senses:
1. First my legs	become	short legs	It's pulling. I can't sing. It hurts. I can fly.
2. Then my arms	disappear	Wings appear	It hurts.
3. After my head	becomes	a small head	It hurts, and It's pulling
4. Next my body.	disappears	It becomes a small body.	It hurts.
5. Then my back	becomes	a small back	It hurts and Its pulling

1er jet d'une élève



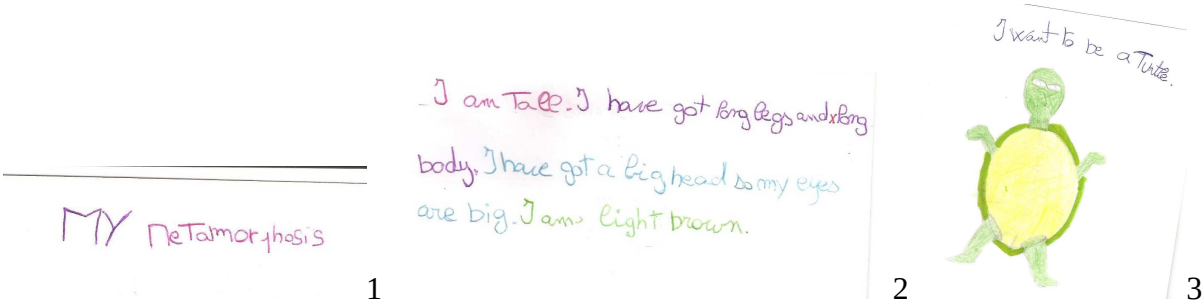
My Metamorphosis.

I am tall.
I have got long legs.
I have got black hair.
I have got brown eyes.

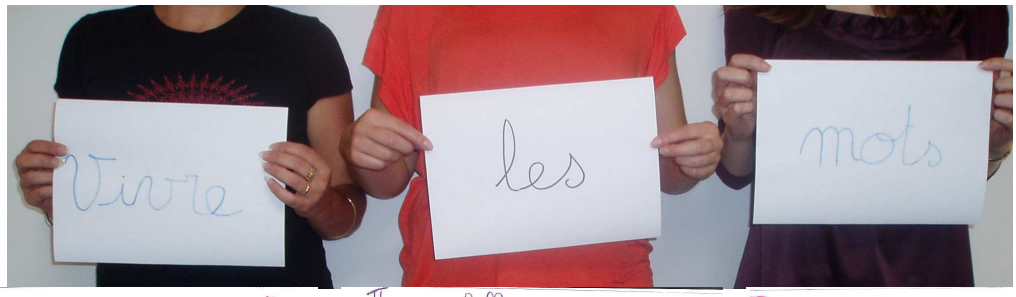
I wish I could be a bird.

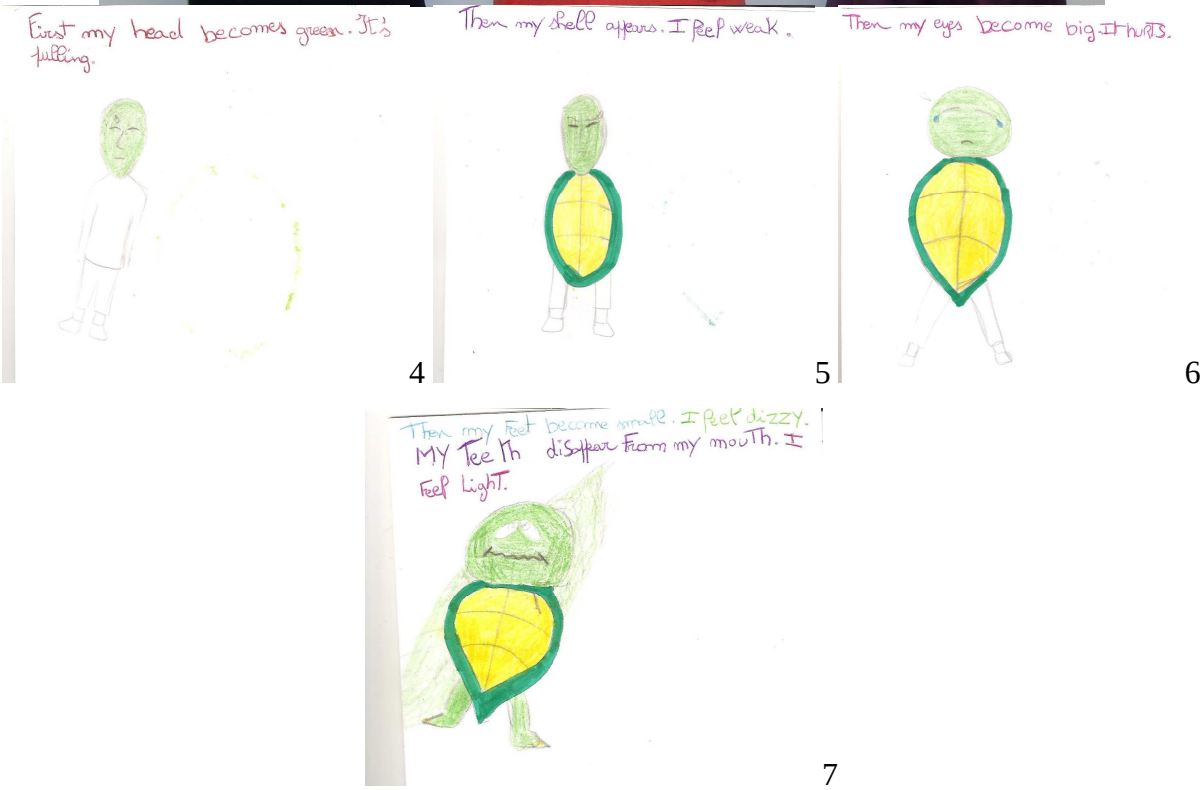
First my legs becomes short.
It's pulling.
I can sing.
It hurts.
I can fly.
Then my arms disappear.
Wings appear.
It hurts.
After my head becomes a small head.
It hurts and It's pulling.
Next my body disappear.
It becomes a small body.
It hurts.
Then my back becomes a small back.
It hurts and It's pulling.

Production finale de cette élève



1 2 3





4 5 6 7

Livret d'un élève

Vivre les mots du texte dans son corps en français

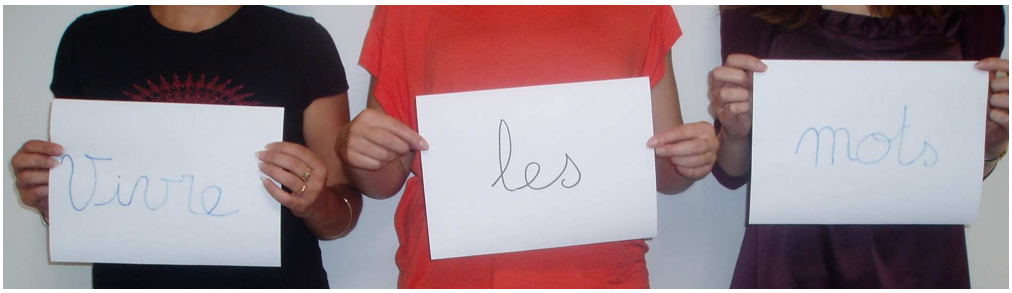
Du texte au corps…

Pour terminer ce cycle sur les mots et le corps, j'ai voulu avec les élèves m'appuyer durant deux séances sur leurs acquis et aller plus loin.

Pour cela, j'ai choisi un texte tiré de l'ancien testament : le combat entre DAVID et GOLIATH. Dans un premier temps, je souhaitai comme ils ont pu le faire pour les métamorphoses qu'ils vivent le combat dans leur corps.

Après avoir effectué une lecture expressive du texte et en avoir expliqué le vocabulaire difficile, les élèves, par binôme, ont dû reconstituer le combat. Chacun a choisi son héros et ils ont mimé les différentes étapes de ce combat :

- David cherchant des pierres et marchant avec son bâton



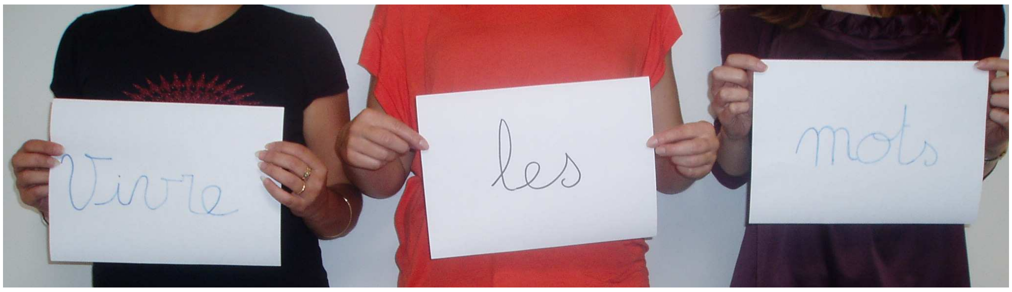
- Goliath arrivant tel un conquérant
- David lançant la pierre fatale
- Goliath s'écroulant
- David tranchant la tête du héros déchu.

Les élèves ont été très enthousiastes face à ce travail. Ils ont dû plus d'une fois lire et relire le texte pour pouvoir le mimer. Ils m'ont interrogée sur leurs postures et leurs déplacements. En s'interrogeant ainsi sur la place de leur corps, ils ont interrogé aussi le texte, à chaque fois ils sont parvenus à trouver une réponse adaptée. N'est-ce pas ce que nous faisons sans cesse en lettres, poser des questions sur un texte pour en dévoiler le sens ? Ici les élèves ont fait d'eux mêmes ce travail, car ils en ont eu besoin pour le mettre en scène. Ce travail a été fructueux car il fait écho à d'autres travaux mis en place en début d'année. Ainsi cette séance de jeu avec le corps n'a durée qu'une heure, les élèves ayant l'habitude de ce type d'exercices.

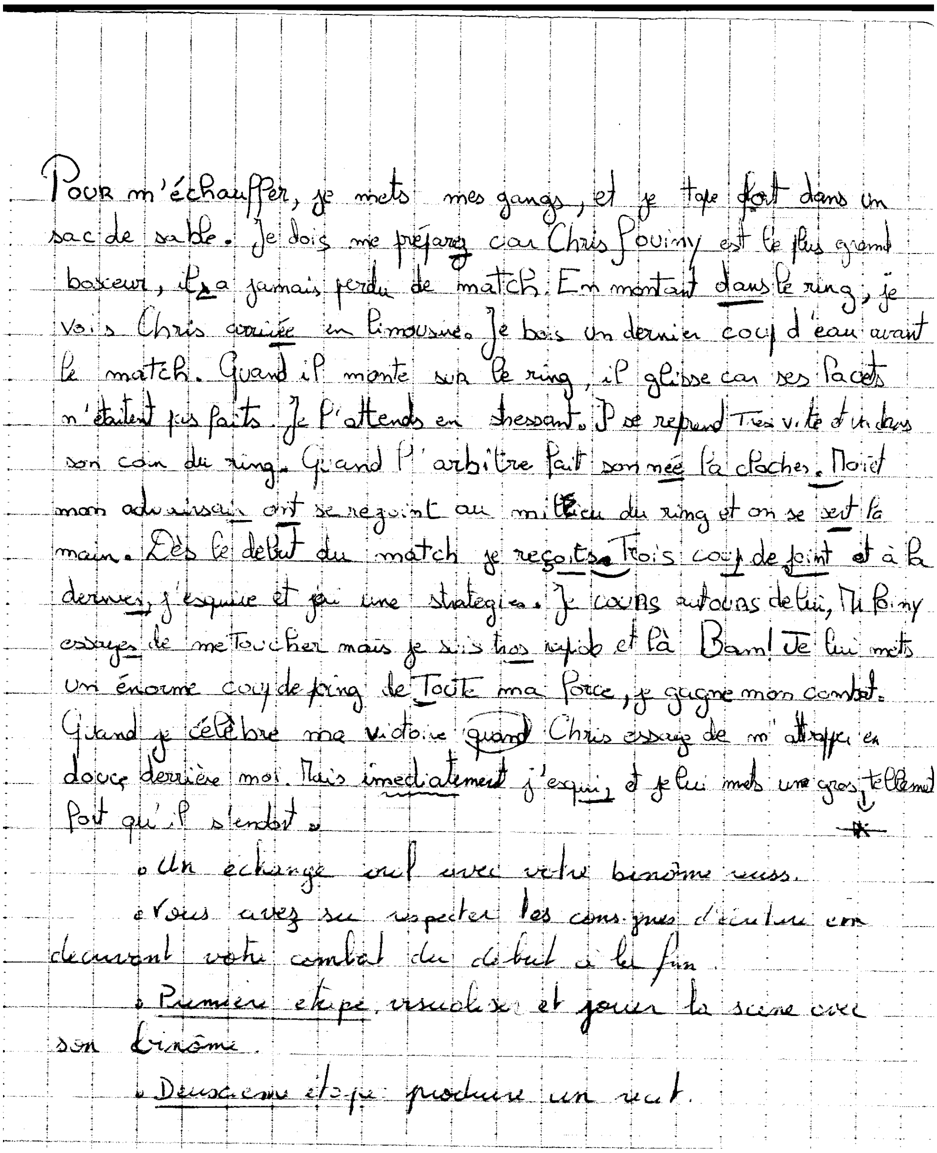
… du corps au texte

Lors de la deuxième séance à nouveau j'ai fait appel à leur corps. Je leur ai distribué un sujet de production écrite (voir annexe). Ils devaient me raconter une compétition sportive où le plus faible gagnerait. Je leur ai demandé de garder les mêmes binômes, de choisir un sport (lutte, tir à l'arc, course à pied....) et de définir le rôle de chacun. Puis ils ont commencé à imaginer et mimer cette compétition. Tout d'abord l'échauffement, puis l'affrontement : il fallait qu'ils nous montrent comment et pourquoi le plus faible parvient à remporter cette compétition le tout sans parler. Une fois qu'ils ont eu posé les bases de leur mise en scène, nous sommes retournés en classe où ils ont commencé la rédaction de leur compétition.

Ce travail a lui aussi été très fructueux, les élèves étant imprégnés du déroulement de leur compétition. Les récits par binômes sont semblables et différents, chacun racontant cette épreuve de son point de vu. Les élèves ont beaucoup échangé oralement. Par exemple Ladhy et Idjadh : *« si je te donne un coup de point dans la poitrine, toi tu dois reculer »*. A ce moment de la rédaction, ils ont le droit de jouer ou rejouer certaines étapes de leur



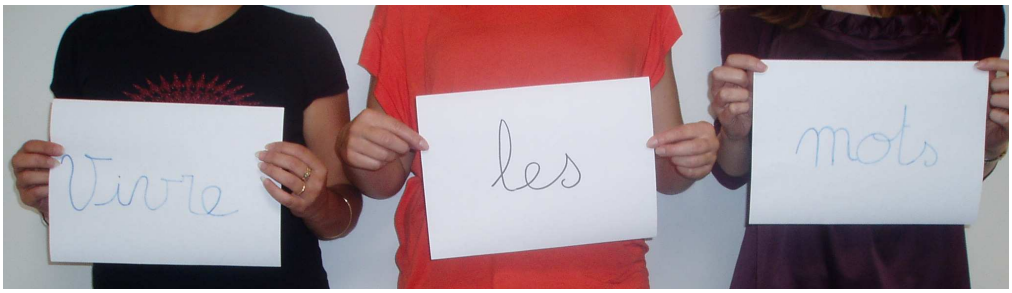
compétition. Une fois le brouillon corrigé en classe, ils doivent me le rendre au propre pour la séance suivante.



Pour m'échauffer, je mets mes gangs, et je tape fort dans un sac de sable. Je dois me préparez car Chris Pouiny est le plus grand boxeur, il a jamais perdu de match. En montant dans le ring, je vois Chris arrivée en limousine. Je bois un dernier coup d'eau avant le match. Quand il monte sur le ring, il glisse car ses lacets n'étaient pas faits. Je l'attends en stressant. Il se reprend très vite et va dans son coin du ring. Quand l'arbitre fait sonnée la cloches. Moi et mon adversaire ont se rejoint au millieu du ring et on se sert la main. Dès le debut du match je reçoits. Trois coup de point et à la dernier, j'esquive et j'ai une strategie. Je cours autour de lui, M. Poiny essayes de me toucher mais je suis très rapide et là Bam! Je lui mets un énorme coup de poing de toute ma force, je gagne mon combat. Quand je célèbre ma victoire quand Chris essaye de m'attraper en douce derrière moi. Mais imediatement j'esquive et je lui mets une gros, tellement fort qu'il s'endort.

- Un échange oral avec votre binôme réussi.
- Vous avez su respecter les consignes d'écriture en décrivant votre combat du début à la fin.
- Première étape, visualiser et jouer la scène avec son binôme.
- Deuxième étape: produire un récit.

Ces deux séances ont été effectuées en deux heures consécutives dans la cours du collège. Le lieu est aussi très important, nous sommes en français et pourtant ils sont dans des conditions d'E.P.S et l'on fait appel, particulièrement pour la deuxième séance, à des compétences acquises dans cette discipline pour l'échauffement par exemple mais aussi à du vocabulaire spécifique (tir à l'arc, boxe...).



A aucun moment aussi bien dans le mime que dans l'écriture ils ont été bloqués ou gênés, ce qui est souvent le cas lors d'une production d'écrit.

Enfin il me paraissait important de conclure cet échange transdisciplinaire par la production d'un écrit. Nous avons débuté par la compréhension des textes à travers le corps et nous la terminons en mettant le corps au service d l'écrit.

L'avis des acteurs de ce projet

Suite à ce projet nous avons posés 3 questions simples et précises à nos élèves, afin de voir s'ils avaient compris les liens interdisciplinaires.

Ci-dessous, la synthèse de leurs réponses :

1. **Avez-vous vu le lien entre les cours d'EPS, de français et d'anglais cette année ? Si oui, expliquez-nous ?**

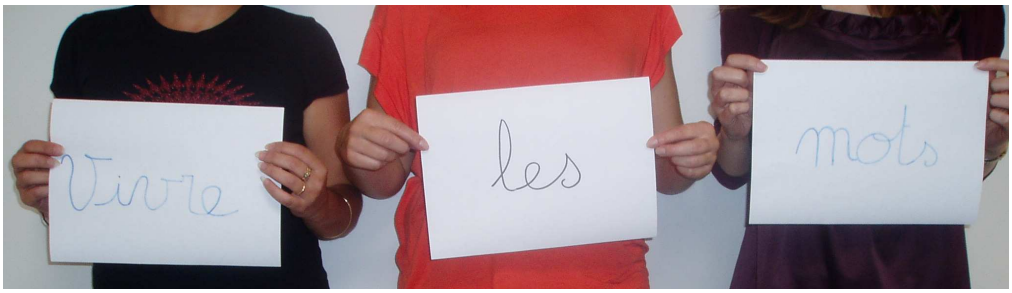
50 % des élèves de 6e A ont vu le lien unissant les trois matières à savoir : *la métamorphose*. Certains sont allés plus loin dans leur analyse en notant qu'en français ils utilisaient les mots, ils écrivaient alors qu'en EPS ils utilisaient leur corps et ils dansaient. Pour l'anglais le constat est moins précis, ils écrivent avoir joué avec leur corps et aussi avoir parlé.

2. **Est-ce que jouer avec les mots vous a aidé à mieux les comprendre ?**

Tous ont trouvé un avantage à jouer avec les mots. Ainsi, disent-ils, ils ont pu apprendre et connaître des mots nouveaux. Le rapport images\mots, en anglais est très important pour eux, de même le fait d'incarner le mot. **Les mots font sens.**

3. **Quels sont les moments que vous avez préférés dans chaque discipline ?**

Unanimement le moment préféré des élèves reste celui où ils ont dansé leur métamorphose. Toutefois, l'écriture des dites métamorphoses a été aussi un moment privilégié ainsi que les différents temps où ils ont joué avec les mots en anglais.



En revanche une minorité de la classe est passée à côté du travail effectué tout au long de l'année. Ces élèves sont d'ailleurs identifiés en cours comme étant en extrême difficulté sans doute au-delà du profil des élèves de 6e A.

Pause finale

Cette expérience transdisciplinaire a éclairé les élèves, ils ont pu vivre les mots. En effet les séances menées, en continuité, dans chacune des disciplines ont permis de faire résonance dans la classe.

Les difficultés de nos élèves étaient de structurer leurs idées et de leur donner vie ; en les dansant l'imaginaire se développe, les mots prennent sens, à travers eux et les autres, ainsi une fois le lien mot/image créé grâce au corps, les élèves peuvent faire appel à tout leur imaginaire pour produire un écrit porteur de sens pour eux.

Ils ne vont plus écrire pour écrire car on leur demande d'écrire mais pour transmettre leur message.

Les élèves sont échos des cours de nos collègues. L'un des enjeux de notre travail a été atteint à savoir la mémorisation du vocabulaire, d'une gestuelle, d'émotions ce qui facilite l'accès à de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs.

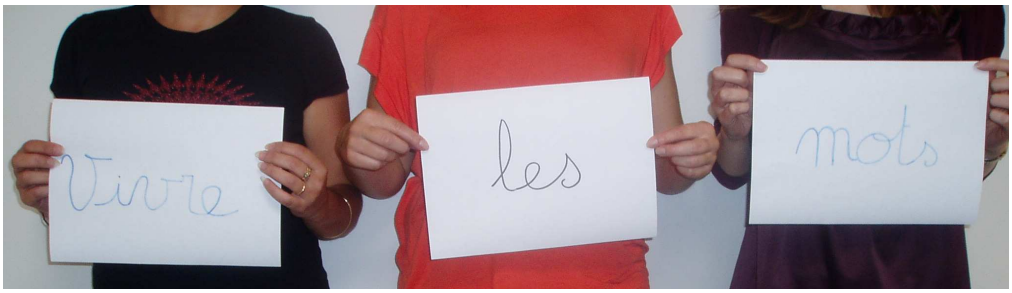


Table des matières

Le collège Elsa Triolet de Champigny-sur-Marne 1
Profil des professeures 2
Pourquoi corporaliser les mots ? 3
Notre chronologie 4
Comment faire naître des images mentales ? 5
Mettre en mouvement les idées… 7
…quand les élèves transfèrent ce qu'ils ont appris en Français ! 7
Des premiers pas difficiles 8
Des élèves chorégraphes 9
Des chorégraphes en free style 10
Début de la création 11
Des pistes pour tenter d'apporter des solutions à ces difficultés 13
Rester en mouvement pour rendre les mots vivants en anglais 13
Créer des souvenirs 15
Incarner les mots et leur rôle 16
L'erreur nécessaire pour apprendre 18
Vers la transversalité, un atout dans l'apprentissage de l'anglais 18
Une séquence qui se métamorphose 20
Une première métamorphose : l'élève se fait mot 22
Jouer le mot 24
Du jeu à l'écriture 26
Mobiliser ses souvenirs pour s'exprimer 28
Autres mises en scène des mots 29
Imaginer et écrire sa métamorphose 30
Vivre les mots du texte dans son corps en français 34
L'avis des acteurs de ce projet 37
Pause finale 38