



HAL
open science

Un document authentique en classe de langues : l'album Cyril d'Halluin

► **To cite this version:**

Cyril d'Halluin. Un document authentique en classe de langues : l'album. Education. 2012. dumas-00750294

HAL Id: dumas-00750294

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00750294>

Submitted on 9 Nov 2012

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.



**MASTER 2 SMEEF
SPECIALITE « PROFESSORAT DES
ECOLES »
ANNEE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION A LA RECHERCHE

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : D'HALLUIN CYRIL
SITE DE FORMATION : VILLENEUVE D'ASCQ
SECTION : M2-3**

**Intitulé du séminaire de recherche : Langues Vivantes Etrangères
Intitulé du sujet de mémoire : Un document authentique en classe de langues :
l'album
Nom et prénom du directeur de mémoire : Antonik Annie**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01

Maîtres

Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des

Ecole interne de l'Université d'Artois

Sommaire

Liste des abréviations	3
Liste des tableaux et figures	3
Avant-propos	4
Introduction	5
I. Cadre théorique.....	8
A. Définitions	9
B. Textes officiels.....	10
C. Sur l'utilisation de documents authentiques en situation d'apprentissage d'une langue étrangère.....	10
1. Acquisition naturelle	11
2. L'utilisation des documents authentiques en L2.....	12
D. L'image	13
1. Définition	13
2. L'image et l'écrit	14
3. L'image et l'enfant	14
4. L'album de jeunesse	15
5. De l'intérêt d'utiliser des albums en classe de langues étrangères.....	15
II. Méthodologie de recherche, contexte et dispositifs de recueils de données	16
A. Méthodologie	16
B. Contexte de recueil des données	18
C. Dispositifs de recueil de données.....	18
1. Grille d'observation.....	18
2. Questionnaires oraux.....	19
III. Résultats, analyse et interprétation	20
A. Grille d'observation	20
1. Résultats bruts	20

2.	Analyse des catégories de données	21
B.	Questionnaires oraux	25
1.	Résultats bruts	25
2.	Analyse des catégories de données	27
C.	Mise en relation des résultats et interprétation	30
1.	Motivation et lecture du texte de l'album	30
2.	Motivation et compréhension.....	31
3.	Lecture du texte et compréhension.....	31
4.	Lecture et aide	32
5.	Aide et compréhension.....	32
6.	Motivation et durée	32
7.	Compréhension et durée.....	32
8.	Compréhension et images	33
9.	Stratégies des élèves.....	33
	Conclusion.....	34
	Retour réflexif.....	35
	Remerciements	36
	Bibliographie	37
	Annexes	I
	Annexe 1 : Grille d'observation période 1	I
	Annexe 2 : Grille d'observation période 2	II
	Annexe 3 : Réponses des élèves aux questionnaires oraux période 1	III
	Annexe 4 : Réponses des élèves aux questionnaires oraux période 2.....	IV
	Annexe 5 : Bulletin de visite de la conseillère pédagogique en période 1	VI
	Annexe 6 : Bulletin de visite de la conseillère pédagogique en période 2	X
	Annexe 7 : Bulletin de visite du formateur IUFM.....	XII

Liste des abréviations

L1 : langue maternelle

L2 : deuxième langue apprise

LVE : langue vivante étrangère

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CE : compréhension écrite

MEN : Ministère de l'Education Nationale

Liste des tableaux et figures

Page 18 : Grille d'observation vierge

Pages 19 et 20 : Résultats bruts de la grille d'observation de la période 1

Page 20 : Résultats bruts de la grille d'observation de la période 2

Page 21 : Pourcentages des données de l'item « attitude initiale » pour les deux périodes

Page 22 : Pourcentages des données de l'item « lecture » pour les deux périodes

Page 22 : Pourcentages des données de l'item « images » pour les deux périodes

Page 23 : Pourcentages des données de l'item « aide » pour les deux périodes

Page 24 : Pourcentages des données de l'item « durée » pour les deux périodes

Pages 25, 26 et 27 : Résultats bruts des questionnaires oraux des périodes 1 et 2

Page 27 : Pourcentages des données de la question n°2 pour les deux périodes

Page 28 : Pourcentages des données de la question n°3 pour les deux périodes

Page 29 : Pourcentages des données de la question n°1 pour les deux périodes

Avant-propos

Dans le cadre du master Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation de l'Université d'Artois, il nous est demandé d'effectuer un travail de recherche dans le domaine de notre master, et de rédiger un rapport de type mémoire de recherche sur ce travail.

Durant la première année de ce master, j'ai décidé d'axer mon travail de recherche dans le domaine de la didactique des langues vivantes étrangères, et plus particulièrement sur le cas de l'anglais à l'école primaire. J'ai également choisi de baser mon travail sur l'utilisation de la littérature de jeunesse dans un cadre d'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Durant la seconde année, j'ai d'abord précisé mon travail en le spécialisant sur la compréhension d'un album de littérature de jeunesse en L2 par les élèves, et plus précisément sur les stratégies employées par les élèves pour décoder un album en langue étrangère, et j'ai ensuite réalisé le travail de recueil de données, d'analyse et d'écriture.

L'analyse des résultats nous permettra d'établir certaines corrélations entre des stratégies employées par les élèves et la compréhension qu'ils démontreront de l'album. A partir de ces corrélations, nous pourrons détailler certaines catégories types d'élèves.

As part of the master degree "Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation" from the University of Artois, the students are asked to produce a research work in the education field, and to write a dissertation about this work.

During this master's first year, I decided to focus my research work in the field of foreign languages teaching, and more precisely on English teaching in French primary school. I chose also to focus my work on the use of youth literature to learn the English language. During the second year, I clarified this idea by specializing on the comprehensive part of reading an illustrated book in the foreign language by the pupils, and more precisely on the strategies used by the pupils to understand an illustrated book in a foreign language. Then I began to collect the data on the field, to analyze it and to write the report.

The results will show some correlations between some strategies used by the pupils and their comprehension of the illustrated book. With these correlations, we will establish certain "profiles" of pupils.

Introduction

L'album de littérature de jeunesse est devenu depuis une quinzaine d'année un outil très important à l'école. Cependant, sur le terrain, je n'ai jamais rencontré d'enseignants utilisant l'album pour l'enseignement des langues étrangères. Pourtant, comme nous allons l'expliquer plus bas, l'album présente de nombreux avantages pour cet enseignement : il fait partie des documents dits « authentiques » dont la méthode actionnelle préconise l'utilisation, et l'image peut sans doute permettre de comprendre le texte en langue étrangère.

Un des objectifs de cette recherche sera alors de savoir si l'album peut effectivement être utilisé dans ce but. Partant du postulat que grâce à l'image, les élèves sont capables d'arriver à une compréhension relativement fine de la narration d'un album, nous chercherons tout d'abord à tester cette affirmation, puis à tenter de déterminer quelles stratégies sont utilisées par les élèves pour décoder un album en langue étrangère. Cependant, la problématique de ce travail de recherche a quelque peu évolué durant les deux années de sa mise en place. Je vais donc vous présenter cette évolution de manière chronologique.

Lors de la première année du Master, j'avais déjà axé ma réflexion sur thème suivant : l'utilisation de l'album de littérature de jeunesse en classe de langues vivantes étrangères. Pourtant, ma problématique était fortement différente de celle de maintenant. J'étais alors parti du constat suivant : dans tous les modules pédagogiques de notre formation il nous est conseillé d'utiliser des albums de littérature de jeunesse comme médiateurs dans l'apprentissage, or dans mes observations sur le terrain je n'ai rencontré aucun enseignant qui utilisait cet outil en leçon de LVE. Ceux-ci m'ont expliqué leur choix par l'utilisation de méthodes, de manuels qui ne laissent pas forcément la place d'utiliser l'album dans leur progression. Ma problématique était donc la suivante :

« Peut-on observer des différences entre les instructions officielles, les outils pédagogiques mis à disposition pour l'enseignant et la réalité du terrain au niveau de

l'exploitation d'albums de littérature de jeunesse dans l'enseignement des langues étrangères ? »

Je me proposais alors de répondre à cette question en analysant les instructions officielles, puis quelques méthodes et manuels avant d'observer la réalité du terrain. De ces analyses j'aurais tenté de dégager des différences et de poser des hypothèses.

Ma réflexion a ensuite évolué durant la seconde année du Master. Il m'apparaît maintenant peu pertinent d'effectuer ce travail, qui aurait abouti sans doute uniquement à un constat sur l'enseignement des langues étrangères, voire à un catalogue des différences dans les pratiques enseignantes. Les lectures que j'ai faites par ailleurs m'ont permis d'envisager la question sous un angle différent : celui de l'apprenant.

Cette évolution dans mes réflexions m'amène à recadrer ma problématique dans la question suivante : « Quelles sont les différentes stratégies mises en place par l'élève pour décoder un album en langue étrangère ? ».

Cette question est claire : on ne retrouve pas d'ambiguïté dans les termes utilisés et elle permet de se donner tout de suite une idée du sujet de la recherche. Elle est pertinente, car elle cherche à poser un problème qui, à ma connaissance, n'a que peu ou pas été encore envisagé par la communauté des chercheurs. Enfin elle est faisable : je développerai dans la partie qui concerne la méthodologie et les dispositifs de recueil de données la méthode que j'utiliserai pour y répondre.

Sans pour autant partir dans un "catalogue de stratégies" comme pourrait le laisser penser cette question, il me faudra décrire et analyser relativement finement des comportements d'élèves pour pouvoir déterminer ces stratégies.

Je possède déjà bien entendu quelques hypothèses sur la question. Je pars tout d'abord du postulat suivant : il est possible d'utiliser sans aucun intermédiaire un album en L2 en classe, et les élèves peuvent très bien en arriver à une compréhension relativement fine. En effet, comme semblent le confirmer certaines de mes lectures, il semblerait qu'ajouter des intermédiaires fausserait l'authenticité de ce document. De plus, d'autres lectures m'ont permis de déterminer préalablement quelques comportements possibles

d'élèves. Ceux-ci pourront en effet effectuer des inférences sur le texte à partir du vocabulaire connu, à partir des structures de phrases connues, à partir de la théâtralisation du texte si l'album est lu par l'enseignant, ou encore à partir des images de l'album. Les élèves qui effectuent des inférences par rapport au vocabulaire ou aux structures de phrases connues se rapportent aux leçons de langues qu'ils ont vues précédemment et se les réapproprient pour donner un sens global au texte, plus ou moins incorrect selon si le vocabulaire utilisé peut être interprété de différentes manières ou non. Dans le cas où l'album est lu par l'enseignant, la théâtralisation qu'il met dans son "oralisation" du texte peut donner de nombreux indices aux élèves. Enfin, un album possède de nature des illustrations, qui pourront également être utilisées par les élèves pour donner du sens au texte. C'est là que mon hypothèse intervient. En effet, il me semble que les illustrations sont fondamentales dans la compréhension de l'album, que ce soit en L1 ou en L2. Je fais donc l'hypothèse que ces inférences par rapport à l'image seront prépondérantes dans la compréhension par les élèves d'un album en L2, et prendront même le pas sur les autres inférences possibles, même si j'envisage qu'aucun des élèves n'utilisera exclusivement qu'un seul type d'inférences. Il m'apparaît en effet que l'image joue un rôle fondamental dans la compréhension d'un écrit jugé "obscur" par les élèves, et la pratique enseignante semble par ailleurs être en accord avec cette hypothèse, notamment par l'utilisation d'outils comme les "flashcards" qui font fortement intervenir l'image dans la compréhension de l'écrit.

Etant admissible à la session 2012 du Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE), j'ai eu la possibilité de pouvoir effectuer un stage en responsabilité au sein de l'Education Nationale. Ce stage s'est déroulé en deux périodes : du 23 janvier au 3 février et du 9 au 20 avril 2012, à l'école élémentaire Edouard Herriot, 207 chaussée Watt à Tourcoing, en classe de CE1. Je me suis donc servi de cette possibilité d'être sur le terrain pour effectuer mon recueil de données, même si le niveau qui m'a été accordé m'a amené à revoir certaines de mes hypothèses. En effet, les élèves de cycle 2 ne rencontrent pas encore l'écrit, il m'apparaissait donc peu vraisemblable que ces élèves effectuent des inférences sur l'écrit.

Cette évolution dans ma problématique m'amène à établir le questionnement suivant :

- Peut-on donner directement à lire un album en L2 à un élève ? ;
- Quelles procédures ou stratégies l'élève va-t-il mettre en place pour décoder l'album ? ;
- Quel est le rôle de l'image dans ces procédures ?.

Pour présenter cette recherche, nous poserons tout d'abord le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit, en nous attardant sur les notions de document authentique, d'image et d'album. Nous présenterons ensuite la méthodologie, le contexte et les dispositifs de recueil de données. Puis nous détaillerons les résultats et nous les analyserons. Enfin dans un dernier temps nous conclurons cette recherche en répondant à la problématique que nous nous sommes posés et nous terminerons par un retour réflexif sur l'ensemble du processus de recherche.

I. Cadre théorique

Afin d'établir un cadre théorique pertinent par rapport à ma recherche, je suis allé dans mes lectures du plus "général" au plus "précis". J'ai ainsi commencé par lire des ouvrages de type glossaire généraux de didactique ou de didactique des langues vivantes étrangères, et ce pour voir dans quels grands thèmes de cette didactique je me situais. J'ai par la suite consulté les textes officiels : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (ou CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), et les instructions officielles de 2007 et 2008 (MEN, 2007) (MEN, 2008), ainsi que les dernières progressions parues en janvier 2012 (MEN 2012) car, même si ce travail a essentiellement un but de recherche en s'inscrivant dans un but didactique, un tel travail ne peut pas à mon sens ignorer les réalités du terrain qui sont gouvernées par les textes officiels. Je me suis ensuite intéressé aux écrits abordant la question des documents authentiques, et plus particulièrement de l'album, afin de savoir ce que disait la recherche de mon thème d'étude. Enfin, j'ai abordé quelques écrits de recherche traitant du rapport texte-image et des compétences de

décodage des albums, en ne me limitant pas à la L2, puisque ces compétences peuvent aussi intervenir en L1.

C'est dans cet ordre que je vais maintenant vous présenter le compte rendu de mes lectures et de ce qu'elles m'ont apporté par rapport à la problématique de la recherche.

A. Définitions

J'ai ainsi débuté par consulter des glossaires en didactique. J'ai parcouru quatre ouvrages : le «Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques» de Reuter, Cohen-Azria, Daunay et Delcambre (Reuter (dir.), 2007), «Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais» de Bailly (Bailly, 1998), le «Glossaire de didactique de l'anglais» de Quivy et Tardieu (Quivy & Tardieu, 1997) et «La didactique des langues étrangères» de Martinez (Martinez, 2004).

Ces ouvrages m'ont permis de définir tout d'abord les notions de documents, d'authenticité ou encore d'image, mais aussi plus spécifiquement de ce qu'est la compréhension écrite en L2 et de ce qu'elle suppose.

Un document serait ainsi tout outil utilisé en classe. Ce document devient authentique lorsqu'il a une réelle utilité en dehors de l'école, lorsqu'il n'a pas été créé spécifiquement pour un usage scolaire. Ce sont par exemple des films, des albums, des affiches, des journaux...

Certains documents sont des images. Une image en didactique est une représentation visuelle d'un concept réel ou fictif, qui comporte d'autres éléments qu'un simple écrit. Si une image peut en effet comporter de l'écrit, elle ne saurait n'être composée que de cela. On distingue deux types d'images : les images fixes : peintures, tableaux, affiches, photographies, des images animées : films, émissions télévisées... Comme tout document, une image peut être authentique ou non.

D'après ces ouvrages, la compréhension écrite en langue vivante étrangère est un exercice de décodage d'un écrit qui diffère du processus de traduction. Il ne s'agit donc pas de retranscrire le texte en L2 en langue maternelle, mais bien d'aboutir à une compréhension directe dans la langue étrangère de l'écrit. Cette compréhension suppose

un apprentissage de la langue en termes de vocabulaire, de grammaire qui doit permettre à l'élève d'établir des inférences sur ce qu'il lit à partir de ce qu'il connaît.

B. Textes officiels

Au niveau des textes officiels, j'ai pu apprendre que l'élève à l'école primaire doit atteindre le niveau A1. C'est-à-dire dans le cadre de ma recherche que, même s'il n'est pas demandé à l'élève de savoir lire un texte, il doit néanmoins pouvoir "comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus" (MEN, 2007), compétence qui n'est développée qu'à partir du cycle 3. Les progressions de 2012 (MEN, 2012) précisent surtout la longueur des textes utilisés : une à deux phrases pour le CE2, trois à quatre phrases pour le CM1, au moins cinq phrases pour le CM2.

C. Sur l'utilisation de documents authentiques en situation d'apprentissage d'une langue étrangère

Je me suis ensuite attardé sur les écrits concernant l'utilisation de documents authentiques en classe de LVE, en essayant de cibler plus spécifiquement le cas de l'album. Pour cela, le site internet du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (CRAPEL), une équipe de recherche de l'université de Nancy 2 qui a publié beaucoup d'articles sur l'utilisation des documents authentiques en L2, m'a beaucoup aidé. J'ai ainsi consulté les articles suivants :

- «Des documents authentiques, pour quoi faire ?» de Holec (Holec, 1990) ;
- «Aspects lexicaux de l'acquisition "naturelle" et de l'apprentissage "artificiel" en L2» de Boulton (Boulton, 2001) ;
- «Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ?» de Vertalier (Vertalier, 2006) ;
- «Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations» de Boiron et Bensalah (Boiron & Bensalah, 2006) ;
- «Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ?» de Tyne et Boulton (Tyne & Boulton, 2009) ;

- «Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles» de Adami (Adami, 2009).

Ces écrits m'ont permis de préciser mon hypothèse de départ, à savoir qu'il est possible de donner directement aux élèves un album en L2. Ils conseillent ainsi de ne pas modifier les documents authentiques pour les utiliser en classe, afin de s'approcher le plus possible d'un apprentissage de la L2 qui ressemblerait à celui de la L1, par le processus d'« acquisition naturelle » (Boulton, 2001).

1. Acquisition naturelle

En effet, d'après Boulton (2001), il est nécessaire d'utiliser un processus d'acquisition naturelle pour l'apprentissage de la L2. Il s'agirait ainsi à ce que l'apprenant apprenne la langue comme il a appris sa langue maternelle, c'est-à-dire en étant exposé à des situations lui demandant de comprendre et d'utiliser la langue en contexte. L'apprenant doit donc être amené à développer des capacités d'inférences semblables à celles qu'il a pu développer pour apprendre sa langue maternelle.

On imagine bien ici l'intérêt d'utiliser des documents authentiques qui, « dans cette phase du processus d'acquisition, ont pour fonction de fournir l'exposition présentant la langue et son fonctionnement » (Holec, 1990, p.67). Adami (2009), qui associe cette utilisation des documents authentiques à l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères, met un bémol à cette utilisation. Or, on peut sans doute lier cette utilisation à l'approche actionnelle, en vigueur aujourd'hui. En effet, cette approche qui privilégie l'action pour l'apprentissage préconise elle aussi l'utilisation des documents les plus authentiques possibles pour l'apprentissage. Cependant, selon Adami (2009), «l'accès direct au document brut peut effectivement parfois poser problème » (Ibid., p. 170), dans le sens où la compréhension en serait très parfois très difficile pour des apprenants débutants.

Tyne et Boulton (2009) constatent ainsi «des réticences à utiliser des documents authentiques, en particulier avec des débutants, parce que les enseignants (et les apprenants eux-mêmes) ont peur que les documents authentiques soient trop « difficiles » » (Ibid., p. 276). Or pour eux, les documents authentiques peuvent être utilisés à tous niveaux, y compris avec des débutants. Le but de l'utilisation de ces documents est en effet d'établir

une acquisition naturelle qui permettrait d'acquérir des compétences d'inférence, et non pas « d'atteindre une compréhension exhaustive et totale d'un document » (Ibid., p. 283).

Cependant, pour faciliter ce processus d'acquisition de compétences, un certain nombre de précautions peuvent être mises en place. Il s'agit tout d'abord de choisir « des documents pertinents » (Tyne & Boulton, 2009, p. 276). A ce sujet, Vertalier (2006) spécifie qu'il faut s'intéresser à l'accessibilité du texte : il faut donc choisir un document qui présente un niveau de langage adéquat au niveau de l'apprenant, mais aussi qui présente des tournures de phrases fréquemment utilisées. La seconde précaution à prendre est d'utiliser ce document dans son intégralité. En effet, aménager le document pour le rendre accessible revient à effacer son authenticité. Il s'agira plutôt d'aménager l'accès au document, en le découvrant de manière fractionnée, que de le rendre accessible en modifiant ou supprimant certains éléments, selon Tyne et Boulton (2009).

2. L'utilisation des documents authentiques en L2

D'après Boiron et Bensalah (2006), travailler des documents authentiques avec les élèves revient à leur demander d'adopter une « posture d'interprète » (Ibid., p. 42). Les élèves sont ainsi amenés à inférer sur tous les éléments du document, à poser des hypothèses de compréhension, devenant ainsi « de véritables sémiologues » (Ibid., p. 51).

Nous avons vu précédemment l'importance du choix du document de la manière de l'utiliser sans le dénaturer. Boiron et Bensalah (2006) proposent d'accompagner l'élève dans son processus de compréhension d'un document de type texte littéraire et par là son processus d'acquisition naturelle de deux manières. La première est la lecture à haute voix de l'adulte, qui permet de donner des indices aux élèves mais qui ne doit pas être la seule manière de découvrir le texte. Cette lecture en effet « ne peut être considérée comme une simple oralisation du texte écrit. Elle constitue déjà une orientation interprétative qui manifeste à travers les modalités intonatives et les mimiques vocales et gestuelles des faits de l'ordre du culturel relatifs à l'expression des affects, du raisonnement et des points de vue » (Ibid., p. 45). Cette lecture est donc révélatrice de l'interprétation de l'enseignant, et ne permet pas à elle seule de développer ces processus d'interprétation chez les élèves.

Boiron et Bensalah (2006) ajoutent à la lecture par l'enseignant l'utilisation d'échanges collectifs entre les élèves. En effet, ces pseudo-débats permettraient à l'élève

d'apprendre « à ajuster en permanence son discours aux commentaires, aux différences de points de vue de ses interlocuteurs » (Ibid., p. 53), et donc à développer son interprétation au regard de celle des autres.

D. L'image

Enfin, afin de me rapprocher au plus près de mes hypothèses de recherche, j'ai décidé d'étudier ce que la recherche nous dit du rapport texte-image dans l'utilisation de l'album en classe, que ce soit en L1 ou en L2. J'ai pour cela consulté les écrits suivants :

- « Rhétorique de l'image » de Barthes (Barthes, 1964) ;
- « L'album, le texte et l'image » de Van Der Linden (Van Der Linden, 2008) ;
- « Le texte et l'image » de Bardin (Bardin, 1975) ;
- « L'enfant et les images de la littérature enfantine » de Danset-Léger (Danset-Léger, 1980) ;
- « La littérature d'enfance et de jeunesse en Wallonie » de Déom (Déom, 2003).

1. Définition

Nous avons défini l'image comme un type de document servant à représenter le réel ou l'irréel qui n'utilise pas que, voire pas du tout, l'écrit. A cette définition, Barthes (1964), ajoute que l'image livre trois messages :

- un message linguistique : ce sont tous les éléments écrits sur ou autour de l'image (légende, ...). Ils servent à apporter des informations sur l'image ou à l'inverse sont décrits par l'image ;
- un message iconique codé : ce sont l'ensemble des signes présents dans l'image qui supposent une interprétation implicite. Ce sont tous les signes codés comme les logos ou les autres codages qui à un signifiant amène un signifié. Ces signes demandent un apprentissage avant d'être décodés ;
- un message iconique non codé : il s'agit de ce que l'image présente explicitement, au pied de la lettre. Elle est aisément compréhensible sans apprentissage.

Ces différents types de messages, selon Bardin (1975), offrent « des interprétations multiples » (Ibid.). En effet les individus interprètent les différents messages véhiculés par

l'image différemment. « On peut supposer des individus plus "iconiques" (ou "visuels") que "linguistes" (ou "verbaux"), davantage à l'aise dans la saisie des significations par l'image et susceptibles de s'égarer dans le texte ou de le négliger. Ou l'inverse » (Ibid.). Ainsi les images à messages clairs et univoques sont les plus facilement accessibles par les individus, quelle que soit leur prédisposition. A cela, Danset-Léger (1980), ajoute que la manière d'aborder l'image dépend de l'âge : « une sorte de parti pris ("phénomène de projection") ne fait parfois voir à l'enfant qu'un des aspects de l'image, ou qu'une seule des images d'une double page » (Ibid., p. 30).

2. L'image et l'écrit

Un ouvrage liant image et écrit semble intéressant. En effet, selon Van Der Linden (2008), le lecteur peut interpréter, comprendre plus avant l'écrit grâce à l'image. Par ailleurs, là où le texte est figé, l'image permet de poser des interprétations différentes, en fonction de l'individu (Bardin, 1975). A l'inverse, « le texte peut être polysémique et l'image sert (alors) à en trouver le bon sens » (Ibid.).

3. L'image et l'enfant

Nous venons de voir le lien qu'il peut exister entre image et écrit. Ce lien peut être utile pour une meilleure compréhension de l'écrit par les enfants, et cela sur plusieurs points. En effet, tout d'abord l'image apparaît plus motivante que le texte, nous dit Bardin (1975). Elle demande moins d'effort de déchiffrement, si tant est qu'elle ne se situe pas uniquement sur un message iconique codé. Cette motivation apparaît donc comme « un bon moyen de susciter le goût de la lecture, en particulier chez les mal-lisants » (Danset-Léger, 1980, p. 32). De plus, selon Deom (2003), là où l'adulte et l'adolescent se situent plus de côté de l'écrit, « l'enfant se situe plutôt du côté de l'image » (Ibid.). Il y a cependant un bémol à mettre à cette utilité. En effet, si Danset-Léger (1980) soutient bien que « l'image améliore la réponse de compréhension » (Ibid, p.32), elle ne permet cela « seulement quand le texte est facile » (Ibid, p.32).

Il y aurait donc des précautions à prendre quant à l'utilisation d'image avec des enfants. Nous avons vu en effet que l'âge est un des principaux facteurs dans la compréhension des images. Dans le choix des images ou des ouvrages illustrés, il faudra donc envisager les paramètres suivants : « fidélité de représentation, absence ou présence

d'un fond, degré de stylisation du trait, profondeur, taux de réalisme de la couleur, précision dans l'exécution. On pourrait ajouter : la composition, le style en général, la complexité, la symétrie, la tonalité ou saturation des couleurs, la nature du sujet, etc. » (Danset-Léger, 1980, p. 33).

4. L'album de jeunesse

Nous venons d'aborder l'intérêt qu'il y a à utiliser les images avec les enfants et le lien que l'image peut avoir avec l'écrit. Un des supports liant image et écrit, et destiné aux enfants est l'album de littérature de jeunesse. L'album est un genre spécifique, où « textes et images (...) sont articulés, voire intriqués » (Van der Linden, 2008).

Cependant il existe un grand nombre d'albums, selon le thème abordé mais aussi la mise en page choisie. Ainsi, la mise en page varie selon qu'elle laisse la primauté au texte où à l'image, et selon que l'image vient ou non illustrer directement le texte. Il existe même des albums où « la narration est essentiellement portée à travers la suite d'images » (Ibid.).

5. De l'intérêt d'utiliser des albums en classe de langues étrangères.

L'album apparaît donc comme particulièrement intéressant à utiliser pour apprendre une langue étrangère. Il s'agit en effet d'un document authentique, qui est directement dirigé vers les enfants et ne nécessite donc pas une adaptation. Liant texte et image, il peut permettre aux apprenants de comprendre l'écrit en langue étrangère via leur interprétation de l'image.

Pour l'utilisation avec des élèves, il conviendra donc simplement de choisir l'album adapté. Pour que la compréhension soit la meilleure possible, il faudra se tourner vers les albums où l'image illustre directement l'écrit, et où les messages iconiques codés sont peu nombreux, même si un travail peut être effectué avec les élèves sur la compréhension de ces messages. Un tel travail permettrait alors d'aborder certains aspects culturels de la langue.

II. Méthodologie de recherche, contexte et dispositifs de recueils de données

A. Méthodologie

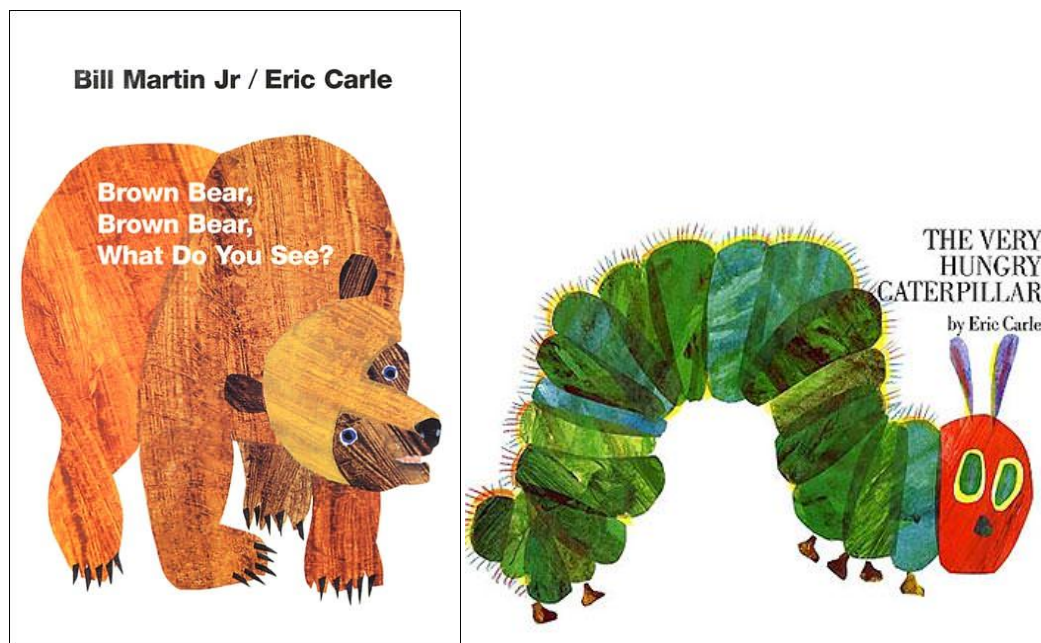
Ma recherche s'axe en deux temps. Tout d'abord il me faut mettre en place des situations où l'élève est amené à utiliser un album en L2, et ce afin de disposer d'une base pour recueillir mes données. Etant admissible, j'ai donc eu la possibilité de créer ces situations. Dans un second temps il me faut préparer les dispositifs de recueils de données.

Ainsi, d'après l'article de Paillé intitulé « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires » (Paillé, 2007), je me situe plutôt dans une recherche de type recherche-expérimentation. Je cherche en effet à expérimenter l'utilisation directe d'un album en classe et à en évaluer la compréhension mais aussi à analyser les stratégies des apprenants.

Il m'a donc fallu préparer des situations d'apprentissage faisant intervenir l'album. Afin de vérifier mon hypothèse principale, à savoir que l'image joue un rôle prépondérant dans cette compréhension, je me suis proposé de sélectionner deux albums différents que je ferai intervenir, un durant chaque période de stage. Ces albums diffèrent par leur complexité vis à vis du niveau de la classe. J'ai donc choisi un album adapté au cycle 2 : «Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ?» de Bill Martin Jr et Eric Carle, ainsi qu'un autre album classiquement utilisé au cycle 3 : «The Very Hungry Caterpillar» de Eric Carle. J'ai choisi ces albums en premier lieu par rapport aux demandes qui m'ont été faites pour le programme de mon stage, à savoir de travailler les animaux et les couleurs durant la première période et la nourriture durant la seconde période. En deuxième lieu, la proximité entre les illustrations (les deux albums comportant le même illustrateur), a été un autre facteur pour mon choix : les albums ne diffèrent ainsi vraiment que sur le niveau de langage. Enfin, ces deux albums correspondent à la description que j'ai faite

précédemment concernant les albums à utiliser en classe de langue étrangère : l'image y illustre directement l'écrit, ils ne contiennent que peu de messages iconiques codés.

J'ai par ailleurs choisi d'aborder deux albums de niveaux différents. En effet, il me semblait important de pouvoir vérifier si, conformément à l'une de mes hypothèses de départ, les élèves sont capables ou non de comprendre des albums d'un niveau jugé supérieur.



Premières de couverture des albums utilisés

En classe, ces albums ont été présentés aux élèves individuellement, pour une lecture autonome après la réalisation d'un travail. La consigne donnée aux élèves était globalement la suivante : «Lis cet album. Quand tu as fini de le lire, viens me voir et dis-moi ce que tu en as compris.»

Pour mon recueil de données, j'ai utilisé deux dispositifs :

- une grille d'observation qui m'a permis d'étudier les comportements des élèves en présence de l'album ;
- un questionnaire oral qui m'a permis d'évaluer la compréhension et certaines variables non discernables par l'observation seule.

B. Contexte de recueil des données

J'ai effectué mon recueil de données lors de mon stage en responsabilité. Ce stage s'est déroulé du 23 janvier au 3 février et du 9 au 20 avril 2012, à l'école élémentaire Edouard Herriot, 207 chaussée Watt à Tourcoing, en classe de CE1. L'école est située dans un réseau Ecoles Collèges et Lycées pour l'Ambition et la Réussite (ECLAIR). La classe est composée de 27 élèves en seconde année d'apprentissage de l'anglais. La classe ne dispose pas d'un intervenant pour les Langues Vivantes Etrangères (LVE). L'emploi du temps de la classe présente un créneau de 45 minutes de LVE par semaine tous les vendredis. Les élèves ont donc eu l'occasion de pouvoir manipuler les albums lors des journées précédant les séances de LVE.

Les albums étaient donnés de la manière suivante. Quand un élève avait terminé un travail avant ses camarades, je lui donnais l'album avec la consigne suivante : « Lis cet album. Quand tu as fini de le lire, viens me voir et dis-moi ce que tu as compris. ».

C. Dispositifs de recueil de données

1. Grille d'observation

Lors des situations de recueil, j'ai utilisé tout d'abord une grille d'observation afin de pouvoir décrire voire caractériser le comportement des élèves face à l'album. Cette grille d'observation comporte les items suivants :

- Attitude initiale : attitude de l'élève lors de la présentation de l'album : intérêt/curiosité, rejet, indifférence. Cet item va me permettre de pouvoir faire intervenir une dimension de motivation lors de la prise de la consigne ;
- Lecture : l'élève semble-t-il lire l'écrit présent dans l'album ? Il s'agit ici de savoir si l'élève va lire l'album, ou s'il ne va s'intéresser qu'aux images ;
- Images : l'élève semble-t-il regarder les images ? Cet item va me permettre de savoir si l'élève s'intéresse ou non aux images de l'album ;
- Aide : l'élève recherche-t-il de l'aide venant de l'enseignant ou d'un pair ? Nous voulons savoir ici si l'élève va avoir pour stratégie face à un écrit qu'il ne comprend pas de rechercher de l'assistance ;
- Durée : temps mis par l'élève pour lire l'album (du moment où il s'en saisit au moment où il vient donner son compte rendu). Il s'agit ici de savoir si la durée

pendant laquelle l'album est manipulé par l'élève influe sur le processus de compréhension.

Elève	Attitude initiale	Lecture	Images	Aide	Durée

Exemple de ma grille d'observation vierge

2. Questionnaires oraux

Viennent ensuite des questionnaires, qui me permettent d'évaluer non seulement la compréhension de l'album, mais aussi les procédures utilisées par les élèves pour parvenir à cette compréhension. Les questions posées à l'oral étaient :

- « Qu'as-tu compris de l'album ? » Cette question va nous permettre d'évaluer la compréhension de l'album ;
- « As-tu lu le texte ? As-tu compris ce que tu as lu ? » Cette question nous permet de vérifier les résultats de la grille d'observation concernant l'item « lecture »;
- « De quoi t'es-tu servi pour comprendre l'album ? » De même, cette question permet de vérifier les résultats de la grille d'observation, mais aussi de faire émerger des stratégies que nous n'aurions pas envisagées.

Le recueil des réponses a été réalisé en une prise de notes en direct, le contexte d'une classe en plein travail ne permettant pas à mon sens à la fois de retranscrire mot à mot le discours de l'élève, ou d'enregistrer sa réponse. Les réponses aux questions présentées dans les résultats sont donc des réponses réécrites à partir de cette prise de notes.

III. Résultats, analyse et interprétation

A. Grille d'observation

1. Résultats bruts

Période 1 :

Elève	Attitude initiale	Lecture	Images	Aide	Durée
1A	Intérêt	Oui	Oui	Non	< 5 min
1B	Rejet	Non	Oui	Oui	< 5 min
1C	Intérêt	Non	Oui	Oui	5 à 10 min
1D	Indifférence	Oui	Oui	Non	5 à 10 min
1E	Indifférence	Oui	Oui	Oui	< 5 min
1F	Intérêt	Non	Oui	Non	Non relevé

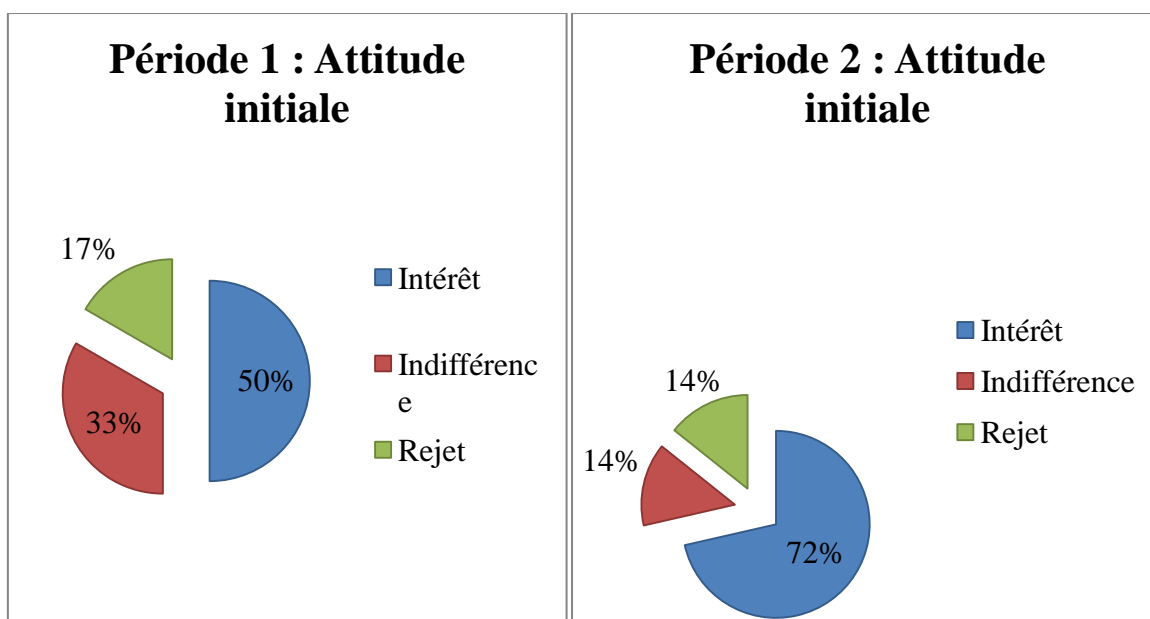
Période 2

Elève	Attitude initiale	Lecture	Images	Aide	Durée
2A	Intérêt	Oui	Oui	Oui	Non relevé
2B	Indifférence	Oui	Oui	Non	< 5 min

2C	Intérêt	Non	Oui	Oui	Non relevé
2D	Rejet	Oui	Oui	Oui	5 à 10 min
2E	Intérêt	Non	Oui	Oui	< 5 min
2F	Intérêt	Oui	Oui	Non	> 10 min
2G	Intérêt	Oui	Oui	Non	5 à 10 min

2. Analyse des catégories de données

a. Attitude initiale



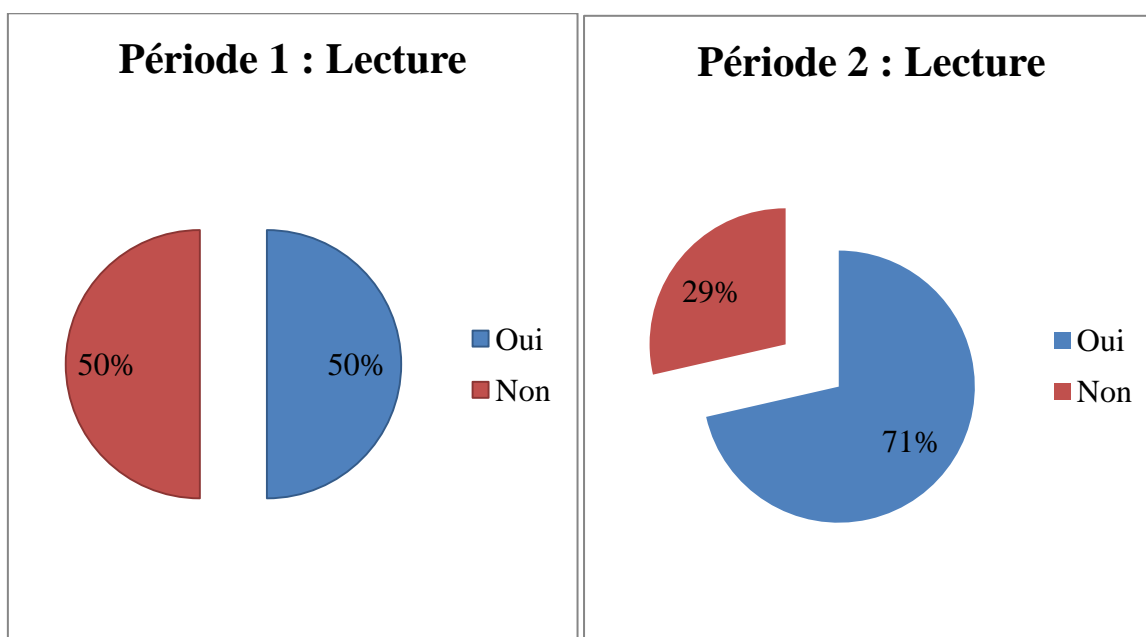
Pourcentages des données de l'item « attitude initiale » pour les deux périodes

Dans les deux périodes d'observations, au moins 50 % des élèves ont présenté une attitude initiale qualifiée d' « intérêt » face à l'album en langue étrangère, alors que les

élèves ayant montré une attitude rejet étaient inférieurs à 20 % des élèves observés. Ces résultats montrent bien l'intérêt en terme de motivation de l'album en classe de langue étrangère. La langue étrangère ne semble pas susciter au préalable un obstacle pour les élèves, elle semble même provoquer une certaine curiosité.

Le nombre d'élèves ayant présenté une attitude d'« indifférence » face à l'album varie de 33 % en première période à 14 % en seconde période. Ces élèves ne semblent ni rejeter la tâche ni être enthousiastes : ils répondent seulement à l'attente de l'enseignant. Si l'album ne présente pas pour ces élèves d'intérêt motivationnel, il ne constitue pas pour autant un facteur de blocage.

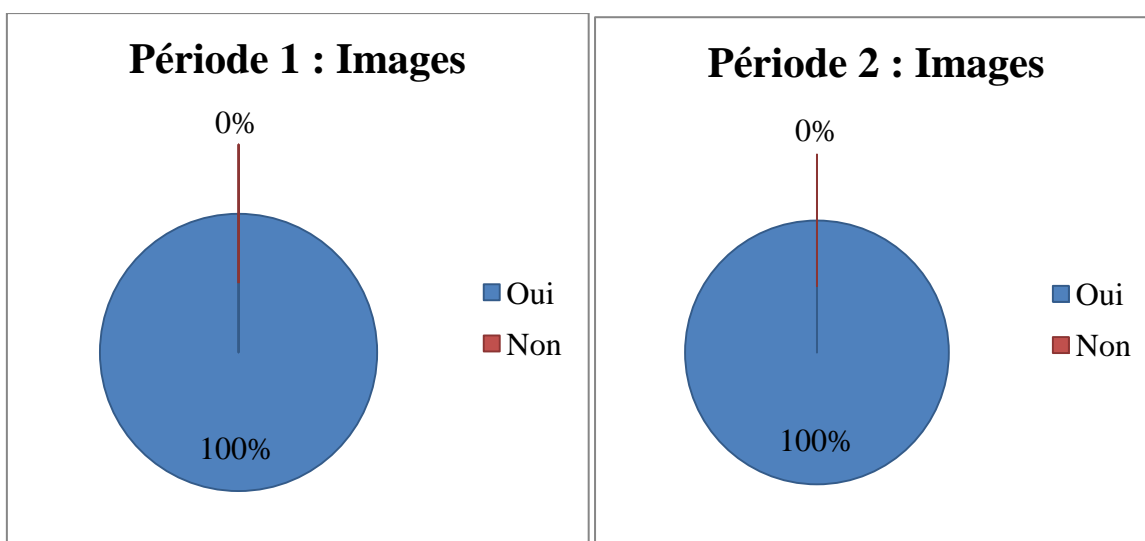
b. Lecture



Pourcentages des données de l'item « lecture » pour les deux périodes

L'item « lecture » semble assez nuancé. Si pour la seconde période environ 71 % des élèves semblent lire le texte de l'album, en première période ils ne sont que 50 %. Il en ressort cependant que, même s'ils ne connaissent pas la langue écrite dans l'album, la plupart des élèves cherchent quand même à lire l'écrit.

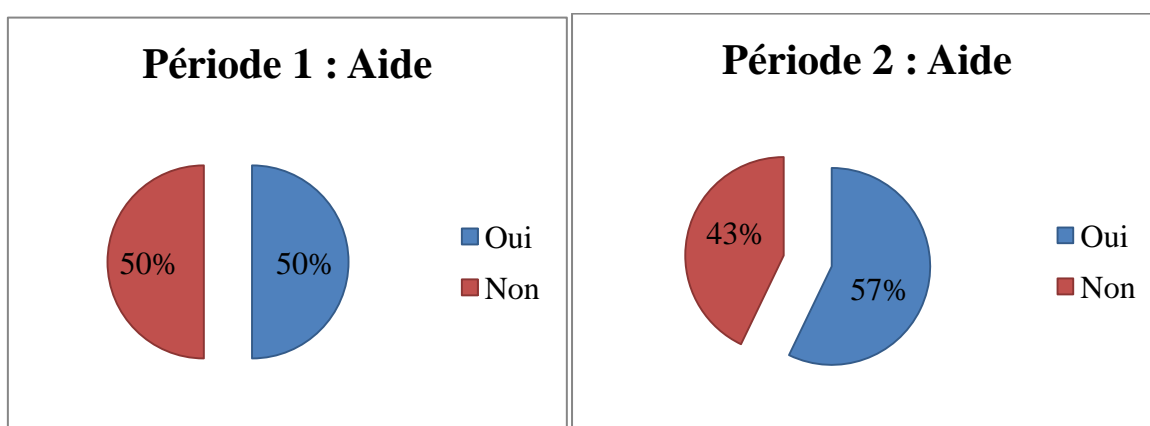
c. Images



Pourcentages des données de l'item « images » pour les deux périodes

Ces résultats confirment de manière presque évidente notre hypothèse : confronté à un album en langue étrangère, voire même pourrait-on supposer à n'importe quel album, les élèves semblent systématiquement s'intéresser aux images.

d. Aide

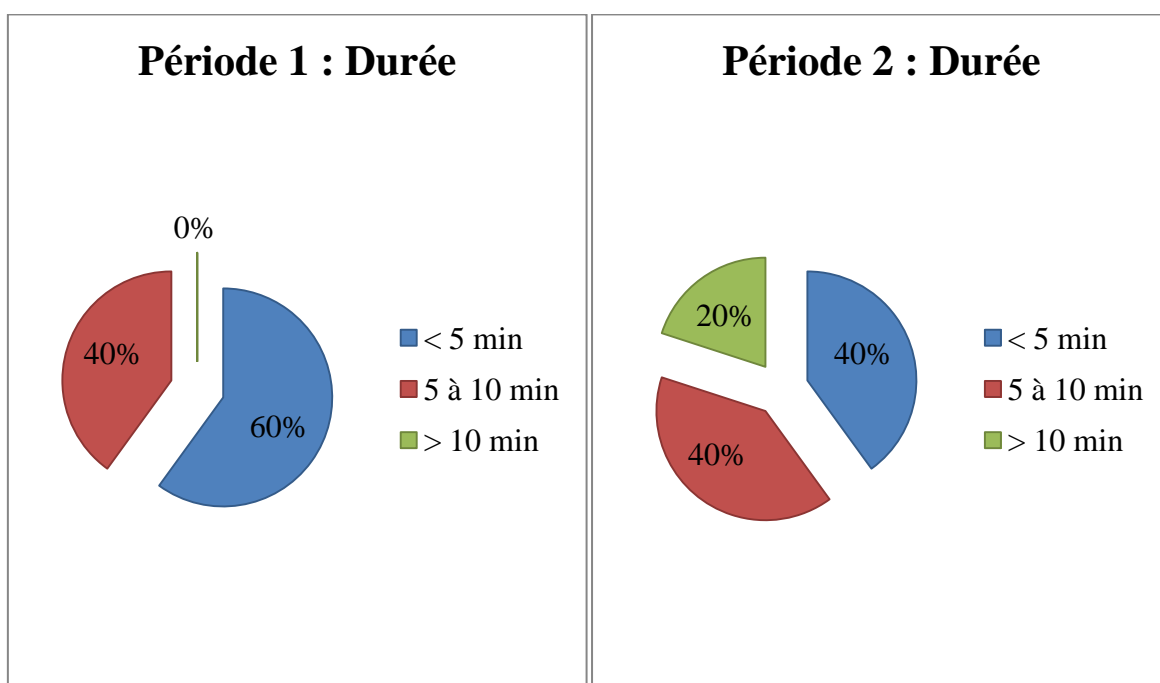


Pourcentages des données de l'item « aide » pour les deux périodes

Cet item apparaît également contrasté. A l'intérieur de chaque période, au moins 50 % des élèves sont venus chercher de l'aide soit auprès de l'enseignant, soit auprès d'un

pair. Une corrélation semble cependant émerger : les élèves ayant présenté une attitude de rejet ont tous été rechercher une aide extérieure pour la lecture de l'album. Il est à noter cependant que dans la quasi-totalité des cas observés, l'aide demandée prenait la forme de la question suivante : « Est-ce que c'est du français ? Je dois le lire ? ». Il semble donc que la seule aide requise par les élèves était une confirmation de la consigne, et non une aide véritable sur la lecture, sachant que la langue de l'album n'était pas précisée dans la consigne. Ainsi il apparaît que les élèves peuvent être capables de lire un album en langue étrangère de manière quasi-autonome.

e. Durée



Pourcentages des données de l'item « durée » pour les deux périodes

Ce dernier item présente lui aussi des résultats intéressants. Dans chaque période, seul un élève sur l'ensemble des élèves observés garde les albums pendant plus de 10 minutes. Cela peut facilement s'expliquer par le faible nombre de pages de chacun des albums : ils ne requièrent guère plus de 10 minutes pour être lus. Les autres élèves gardent l'album soit moins de 5 minutes, soit entre 5 et 10 minutes, mais la différence de pourcentage entre ces deux types de résultats est trop peu significative pour en tirer une

conclusion. Cependant ce qui semble intéressant est le grand nombre d'élèves gardant les albums moins de 5 minutes, temps qui semble relativement court pour réellement lire et comprendre les albums. On peut se demander alors si une des stratégies des élèves ne serait pas de garder cette album dont ils ne comprennent pas la langue le moins de temps possible.

B. Questionnaires oraux

1. Résultats bruts

Questions	Période 1	Période 2
1/ Qu'as-tu compris en lisant cet album ?	<p>Elève 1A : « Il y a des animaux qui demandent la couleur. Après il y a un garçon et toute la classe des garçons et des filles. »</p> <p>Elève 1B : « Il y a des animaux qui ont tous des couleurs différentes. »</p> <p>Elève 1C : « Il y a un ours marron, un oiseau rouge, un chat violet, un canard jaune, un cheval bleu, un poisson jaune et des gens de toutes les couleurs. »</p> <p>Elève 1D : « Il y a plein d'animaux et une maîtresse et des enfants. »</p> <p>Elève 1E : « Il y a un ours marron, un oiseau rouge, un canard, une grenouille, un mouton noir, un chien blanc et des enfants. »</p> <p>Elève 1F : « Il y a des animaux avec plein de couleurs. Il y a des gens</p>	<p>Elève 2A : « Il y a une chenille qui rentre dans des fruits. Après elle voit plein de manger. »</p> <p>Elève 2B : « Il y a une chenille qui mange tous les légumes et qui se transforme en papillon. »</p> <p>Elève 2C : « Il y a une chenille qui mange. Elle fait des trous dans une pomme, deux poires, 4 prunes. Puis elle a beaucoup mangé, elle a grossi et elle est devenue un papillon. »</p> <p>Elève 2D : « Je n'ai rien compris. »</p> <p>Elève 2E : « Il y a une chenille. On voit le soleil qui se lève. La chenille fait des trous dans la pomme, la poire, les pêches, les fraises, les oranges. Après elle mange ce qui est pas bon et elle est malade. Après elle grossit en</p>

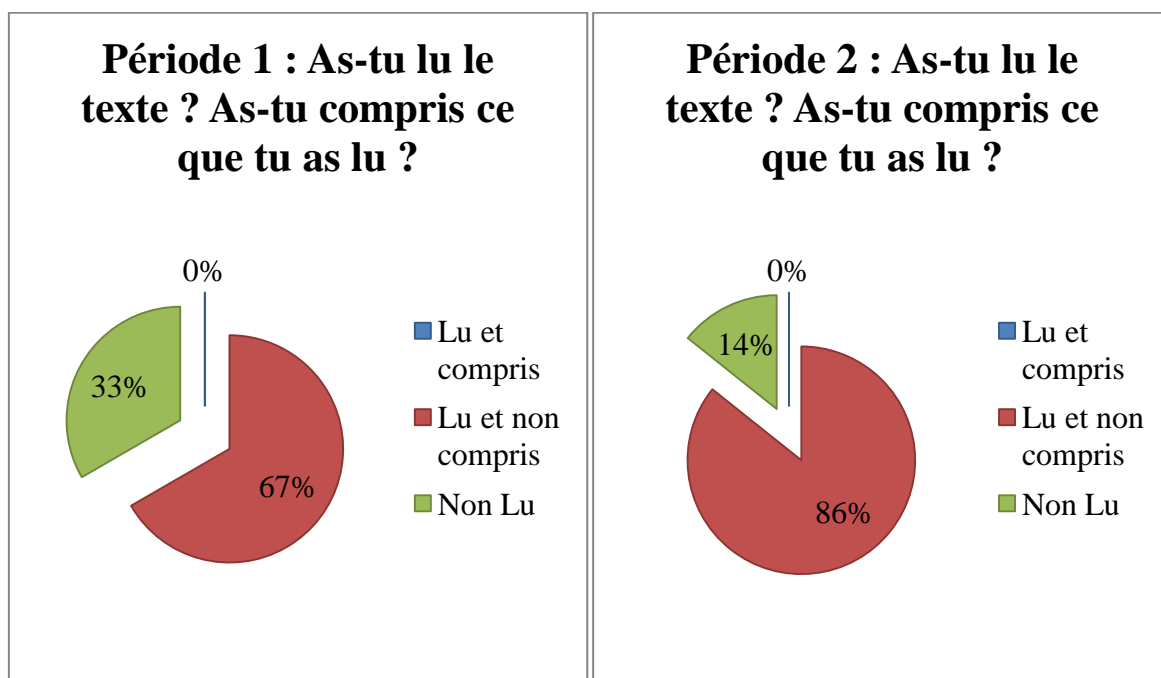
	<p>aussi qui sont peut-être au collège ou au lycée. »</p>	<p>mangeant des feuilles et devient un papillon. »</p> <p>Elève 2F : « C'est l'histoire d'une chenille qui devient un papillon. »</p> <p>Elève 2G : « On voit une boule, le soleil, du vent et à manger. »</p>
<p>2/ As-tu lu le texte ? As-tu compris ce que tu as lu ?</p>	<p>Elève 1A : « Oui mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 1B : « Non. »</p> <p>Elève 1C : « Oui mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 1D : « Oui mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 1E : « Oui mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 1F : « Non. »</p>	<p>Elève 2A : « J'ai essayé de lire mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 2B : « J'ai essayé de lire mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 2C : « J'ai lu mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 2D : « J'ai essayé de lire mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 2E : « Non. »</p> <p>Elève 2F : « J'ai lu mais je n'ai pas compris. »</p> <p>Elève 2G : « J'ai lu mais je n'ai pas compris. »</p>
<p>3 / De quoi t'es-tu servi pour comprendre le texte ?</p>	<p>Elève 1A : « J'ai essayé de lire ce qui était écrit et j'ai regardé les images. »</p> <p>Elève 1B : « J'ai regardé les images. »</p> <p>Elève 1C : « J'ai lu mais je n'ai pas</p>	<p>Elève 2A : « J'ai essayé de lire mais comme je n'ai pas compris j'ai regardé les images. »</p> <p>Elève 2B : « J'ai regardé les images. »</p> <p>Elève 2C : « J'ai lu et j'ai regardé</p>

	<p>compris alors j'ai regardé que les images. »</p> <p>Elève 1D : « Je n'ai rien compris. »</p> <p>Elève 1E : « J'ai regardé les images. »</p> <p>Elève 1F : « J'ai regardé les images. »</p>	<p>les images. »</p> <p>Elève 2D : « Je n'ai rien compris. »</p> <p>Elève 2E : « J'ai regardé les images. »</p> <p>Elève 2F : « J'ai regardé les images. »</p> <p>Elève 2G : « J'ai regardé les images. »</p>
--	---	---

2. Analyse des catégories de données

Afin de mettre en lumière la compréhension des élèves avec autres items, nous avons choisi de l'analyser en dernier.

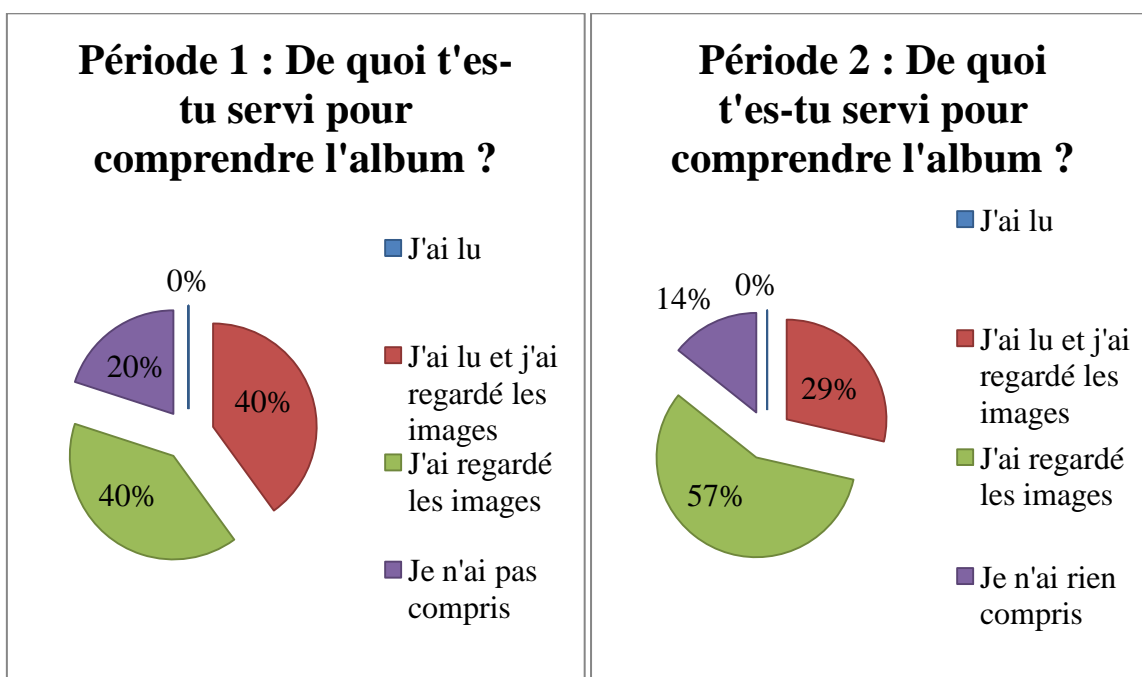
a. As-tu lu le texte ? As-tu compris ce que tu as lu ?



Pourcentages des données de la question n°2 pour les deux périodes

Les résultats apportés par cette question semblent aux premiers abords évidents. En effet, aucun élève n'affirme avoir compris ce qu'il a pu lire du texte en langue étrangère. Ce résultat est logique, les élèves n'abordant l'écrit en langue étrangère qu'à partir du cycle 3. Ce qui est intéressant ici est de mettre en relation les résultats de cette question aux résultats de l'item de la grille d'observation portant sur la lecture de l'écrit. En effet plus d'élèves affirment avoir lu ou essayé de lire le texte qu'il n'en était apparu avec l'observation. Cela peut s'expliquer de deux manières : l'observation ne pouvant pas être constante, il se peut que nous ayons "raté" des moments où l'élève semblait lire. Une autre raison pourrait être que les élèves n'osent pas admettre devant l'enseignant qu'ils n'ont pas lu, pensant sans doute que c'était une tâche obligatoire.

b. De quoi t'es-tu servi pour comprendre l'album ?



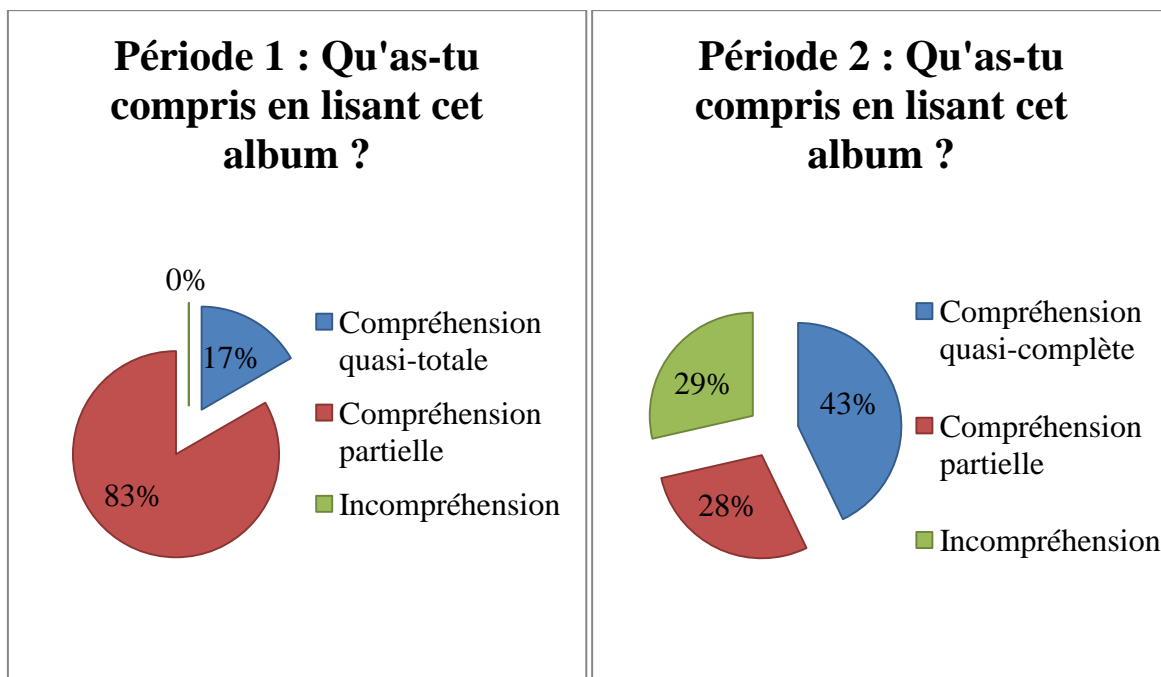
Pourcentages des données de la question n°3 pour les deux périodes

Cette question permet de réellement confirmer les stratégies entreprises par les élèves. On remarque tout d'abord qu'aucun élève ne s'est contenté de lire l'écrit uniquement, comme nous l'avions déjà remarqué avec la grille d'observation. Au moins 80 % des élèves interrogés à chaque période disent ainsi avoir observé les images, les élèves restant n'ayant pas vraiment répondu à la question en disant qu'ils n'avaient rien compris de l'album. Nous ne pouvons cependant pas dégager de résultats concrets sur une stratégie : les différences de résultats entre les élèves ayant lu et regardé les images et ceux ayant uniquement regardé les images ne sont pas assez significatives pour conclure. Ces différences peuvent cependant dégager une légère préférence pour l'observation seule des images de l'album.

c. Qu'as-tu compris en lisant cet album ?

Pour cette question, nous avons interprétés les résultats de la manière suivante :

- compréhension quasi-totale : l'élève dans son compte rendu donne tous les éléments importants de l'album. Ce sont ici les élèves : 1A, 1C, 2B, 2C et 2 ;
- compréhension partielle : on retrouve dans le discours de l'élève des éléments importants de l'histoire de l'album, mais certains éléments sont omis ou présentent une fausse compréhension. Ce sont les élèves : 1B, 1D, 1E, 1F, 2A et 2F ;
- incompréhension : l'élève dit ne pas avoir compris ou présente trop peu d'éléments importants de l'histoire dans son discours. Ce sont les élèves : 2D et 2G.



Pourcentages des données de la question n°1 pour les deux périodes

Ces résultats corroborent une des hypothèses que nous avons posées, à savoir que les élèves sont capables de lire et de comprendre un album en langue étrangère, y compris d'un niveau jugé plus complexe. Ainsi pour l'album "Brown Bear, Brown Bear, what do you see ?" qui est conseillé pour un niveau de cycle 2, les élèves présentent tous au moins une compréhension partielle de l'album. Pour l'album "The very hungry caterpillar", conseillé généralement pour des élèves de cycle 3, seuls 29 % des élèves présentent une incompréhension. La majeure partie des élèves semble ainsi capable de comprendre un album en langue étrangère.

C. Mise en relation des résultats et interprétation

1. Motivation et lecture du texte de l'album

La mise en relation des résultats des questionnaires et de la grille d'observation nous amène à conclure qu'il ne semble pas y avoir de corrélation directe entre l'attitude initiale de l'élève et le fait qu'il lise ou non le texte de l'album. En effet, contrairement à l'hypothèse que nous avons émise, les élèves ayant présenté une attitude de rejet peuvent

sans problème chercher à lire l'écrit en langue étrangère. Ce contraste peut être interprété de la façon suivante : si la langue étrangère peut être un obstacle à ce que les élèves lisent l'écrit, le fait que la lecture soit une demande de l'enseignant entraîne certains élèves à tenter quand même la lecture. Par ailleurs, les élèves ayant présenté de l'intérêt ne lisent pas tous systématiquement le texte de l'album.

2. Motivation et compréhension

Les résultats permettent d'établir une certaine corrélation entre l'attitude initiale de l'élève face à l'album et le niveau de compréhension des élèves de l'album. En effet, sur les 5 élèves ayant présenté une compréhension quasi-complète de l'album lu, 4 sont des élèves ayant montré un certain enthousiasme, une certaine curiosité lors de la prise en main de l'album. A l'inverse, 1 des 2 élèves ayant montré une incompréhension d'un album était 1 des 2 élèves ayant présenté une attitude de rejet face à l'album. Cependant nous ne pouvons pas émettre de corrélation directe avec l'attitude jugée indifférente de certains élèves et la compréhension de l'album : 1 a montré une compréhension quasi-complète, 2 ont montré une compréhension partielle et 1 a présenté une incompréhension.

Il apparaît donc primordial pour l'enseignant souhaitant utiliser l'album en classe de réussir à motiver les élèves à l'utilisation de cet outil. Il semble que meilleur est l'a priori de l'élève face à l'outil, meilleure est la compréhension après la lecture.

3. Lecture du texte et compréhension

Les résultats de la grille d'observation ne permettent pas de faire de liens entre la lecture du texte des albums présentés et leur compréhension. Cependant, si l'on s'intéresse aux questionnaires, nous pouvons remarquer que sur les 5 élèves ayant présenté une compréhension quasi-complète, 4 ont utilisé une stratégie du type : lecture et observation des images. Il apparaît donc que les élèves qui essaient de lire aboutissent à une meilleure compréhension. Or les élèves de CE1 n'ont normalement pas encore rencontré l'écrit en langue étrangère, ils ne peuvent donc logiquement pas faire des inférences sur le texte à partir de mots qu'ils auraient déjà rencontrés. Comment interpréter alors les résultats que nous avons obtenus ? Peut-être que les élèves ayant lu en plus d'observer les images de l'album se sont plus concentrés sur les images pour essayer de faire sens à l'écrit qu'ils ne

comprennent pas, et que cette plus grande concentration a permis une meilleure compréhension.

4. Lecture et aide

Nous pouvons remarquer une corrélation dans les résultats de ces deux items. Sur les élèves n'ayant pas lu l'écrit (5 selon la grille d'observation, 2 selon le questionnaire oral), la majeure partie des élèves (4 pour la grille d'observation, 1 pour le questionnaire oral) est venue demander de l'aide à l'enseignant. Nous pouvons nous demander si cette demande d'aide, que nous avons qualifiée précédemment de confirmation de la consigne, ne serait pas à l'origine de la non-lecture, même si 3 élèves qui ont demandé de l'aide semblent avoir lu le texte de l'album.

5. Aide et compréhension

Les résultats ne permettent pas de faire une corrélation entre l'aide et la compréhension.

6. Motivation et durée

Il ne semble pas y avoir de corrélation entre l'attitude initiale de l'élève face à l'album et la durée de la lecture.

7. Compréhension et durée

Il semble y avoir un faible lien entre la compréhension de l'album et la durée durant laquelle les élèves le lisent. En effet, sur les 5 élèves ayant montré une compréhension quasi-complète, 3 ont gardé l'album moins de 5 minutes. Ainsi, il semble que les élèves qui ont le mieux compris sont ceux qui ont gardé le moins longtemps l'album : sans doute étaient-ils plus concentrés.

8. Compréhension et images

Tous les élèves ont regardé les images pour tenter de comprendre l'écrit. Dans le cas de l'album, l'image semble donc bien apparaître comme essentielle dans le processus de compréhension.

9. Stratégies des élèves

Les résultats nous permettent de dégager un certain nombre de stratégies utilisées par les élèves face à un album en langue étrangère. Nous pouvons pour présenter ces stratégies établir certains profils types d'élèves :

Elève-type 1 : il s'intéresse à la tâche, il lit l'écrit, il observe les images, il demande ou non de l'aide, il garde l'album peu de temps. Cet élève devrait présenter une bonne compréhension de l'album.

Elève-type 2 : il est indifférent à la tâche, il lit ou non l'écrit, il observe les images, il demande ou non de l'aide, il garde l'album pendant une durée variable. Les résultats de cet élève seront sans doute très variables.

Elève 3-type : il rejette la tâche, il lit ou non l'écrit, il observe les images, il demande de l'aide, il garde l'album durant un temps variable. Cet élève devrait présenter une compréhension relativement faible de l'album.

On remarque ainsi que l'élève qui userait d'une stratégie de lecture se rapprochant de celle de l'élève-type 1 disposerait de la meilleure stratégie pour aboutir à une compréhension fine de l'album.

Il est bien sûr bon de rappeler qu'aucun élève ne pourra se situer directement sur un élève-type : les élèves useront souvent d'éventails de stratégies intermédiaires, se situant entre les catégories que nous avons dégagées.

Conclusion

Nous pouvons maintenant répondre au questionnement que nous nous sommes posés.

Peut-on donner directement à lire un album en langue étrangère à des enfants ?

Les données que nous avons recueillies nous permettent de répondre positivement à cette question. En effet, la majeure partie des élèves a abouti à une compréhension partielle des albums étudiés. Par ailleurs il semble possible de donner aux élèves des albums d'un niveau de langue légèrement supérieur : même si la lecture de « The very hungry caterpillar » a provoqué quelques incompréhensions chez les élèves, la majeure partie de ceux-ci a bien abouti à une compréhension au moins partielle.

Le travail de lecture que nous avons réalisé ajoute cependant quelques nuances. La rencontre avec l'album peut ainsi être enrichie à la fois par une lecture orale de l'enseignant qui propose son interprétation aux élèves, mais aussi par des interactions orales entre les élèves qui leur permettent de développer leur propre interprétation au regard de celles des autres élèves.

C'est ce travail que j'ai essayé de réaliser lors du stage. Sortant du cadre de la recherche, après avoir recueilli les données sur l'utilisation des albums par les élèves, je leur ai présenté des séquences d'apprentissages qui visaient à améliorer la compréhension par la lecture et les interactions.

Quelles procédures ou stratégies l'élève va-t-il mettre en place pour décoder l'album ?

Nous avons pu détailler dans la partie précédente plusieurs profils d'élèves en fonction des stratégies utilisées. Face à l'album, les élèves peuvent lire ou non l'écrit, regarder les images, susciter l'aide de l'enseignant ou d'un pair.

Ces stratégies ne sont pas toutes égales. Nous avons pu déterminer que les élèves les plus motivés, qui cherchent à lire en même temps que d'observer les images sont ceux qui aboutiront à la meilleure compréhension de l'album.

Quelle est la place de l'image dans ces stratégies ?

Les données que nous avons pu recueillir placent l'image au cœur du processus de compréhension d'un album en langue étrangère. Confronté à un écrit qu'ils ne comprennent pas, les élèves recherchent tous le sens à partir de l'image. Les lectures confirment cela : dans ce cas où l'image est la transcription de l'écrit, les inférences à partir de l'image permettent de comprendre quasi-totalement l'album.

Retour réflexif

Nous allons maintenant tenter d'analyser les points positifs et négatifs de ce processus de recherche.

Du côté positif, nous pouvons tout d'abord dire que cette recherche s'inscrit bien dans le champ de l'approche actionnelle de l'enseignement des langues étrangères. Elle permet de confirmer l'intérêt quant à l'utilisation d'albums en LVE, en montrant bien qu'ils permettent de travailler les compétences de compréhension écrite (voire de compréhension orale dans le cas où l'album est lu par l'enseignant) préconisée par le CECRL.

Par ailleurs la recherche rentre dans le cadre théorique : s'inspirant de travaux et de recherches préexistants, elle permet d'aborder un aspect nouveau et de dévoiler de nouvelles perspectives de recherches ultérieures sur le sujet.

Du côté négatif maintenant, nous pouvons critiquer la recherche en elle-même. Le principal aspect négatif est sans doute le peu de données recueillies : il aurait semblé plus intéressant et utile de relever plus de données pour peut-être voir émerger de nouvelles tendances dans les résultats, même si l'exercice de recueil de données est relativement complexe dans un cadre de stage en responsabilité dans une classe.

Si les données avaient été recueillies dans un contexte uniquement consacré à la recherche, il aurait sans doute été intéressant de tester les hypothèses de manière plus opérationnelle : en proposant des entretiens cadrés ou des questionnaires très précis, les données auraient peut-être été plus nombreuses et objectives.

Il aurait pu être aussi utile d'effectuer cette recherche dans une classe de cycle 3, où la compétence de CE est abordée. C'était l'objectif initial de cette recherche, mais l'affectation dans une classe de cycle 2 a demandé un certain recadrage.

Remerciements

Je souhaiterais remercier tout d'abord les enseignants du séminaire « Langues Vivantes Etrangères » : Mme Barna, Mme Desmaret et tout particulièrement Mme Antonik, ma directrice de mémoire, pour l'aide et la réflexion qu'elle m'a apporté tout au long des deux années du master.

Je voudrais ensuite dire merci à Mme Atmaere et à Mme Paris, les deux professeurs des écoles qui m'ont « prêté » leur classe lors de mon stage en responsabilité, pour leur écoute et leur soutien tout au long du stage.

Enfin, je voudrais terminer par les autres enseignants de l'école Edouard Herriot, qui m'ont soutenu et aidé lors du stage.

Bibliographie

ADAMI H., 2009, Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles, *Mélanges CRAPEL*, n°31, pp. 159-172

BAILLY D., 1998, *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris : Ophrys, 221p.

BARDIN L., 1975, Le texte et l'image, *Communication et langages*, n°26, pp. 98-112

BARTHES R., 1964, Rhétorique de l'image, *Communications*, n°4, pp.40-51

BOIRON V., BENSALAH A., 2006, Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations, *Mélanges CRAPEL*, n°29, pp. 41-54

BOULTON A., 2001, Aspects lexicaux de l'acquisition "naturelle" et de l'apprentissage "artificiel" en L2, *Mélanges CRAPEL*, n°26, pp. 63-90

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg

DANSET-LEGER J., 1980, *L'enfant et les images de la littérature enfantine*, Bruxelles : Mardaga, 254 p.

DEOM L., 2003, La littérature d'enfance et de jeunesse en Wallonie, in CARION J., DUEE C., MARLET P., DEOM L., TILLEUL J.-L., *Textes et images en Wallonie imaginaires du monde*, Cortil-Wodon,

HOLEC H., 1990, Des documents authentiques, pour quoi faire ?, *Mélanges Pédagogiques*, pp. 65-74

MARTINEZ P., 2004, *La didactique des langues étrangères*, Paris : Presses universitaires de France, 128 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2007, Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, *Bulletin officiel*, hors-série n°8, 30 août 2007

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2008, Programme d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin officiel*, hors-série n°3, 8 juin 2008

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2012, Programmes d'enseignement : modification, *Bulletin officiel*, n°1, 5 janvier 2012

PAILLE P., 2007, La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires, *Recherches qualitatives*, n°27(2), pp. 133-151

QUIVY M., TARDIEU C., 1997, *Glossaire de didactique de l'anglais*, Paris : Ellipses, 217p.

REUTER Y. (dir.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, 280p.

TYNE H., BOULTON A., 2009, Faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ?, *Mélanges CRAPEL*, n°31, pp. 273-286

VAN DER LINDEN S, 2008, L'album, le texte et l'image, *Le Français aujourd'hui*, n°161, 2008/2, pp. 51-58

VERTALIER M, 2006, Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ?, *Mélanges CRAPEL*, n°29, pp. 55-71

Annexes

Annexe 1 : Grille d'observation période 1

Période 1

O = Oui

N = Non

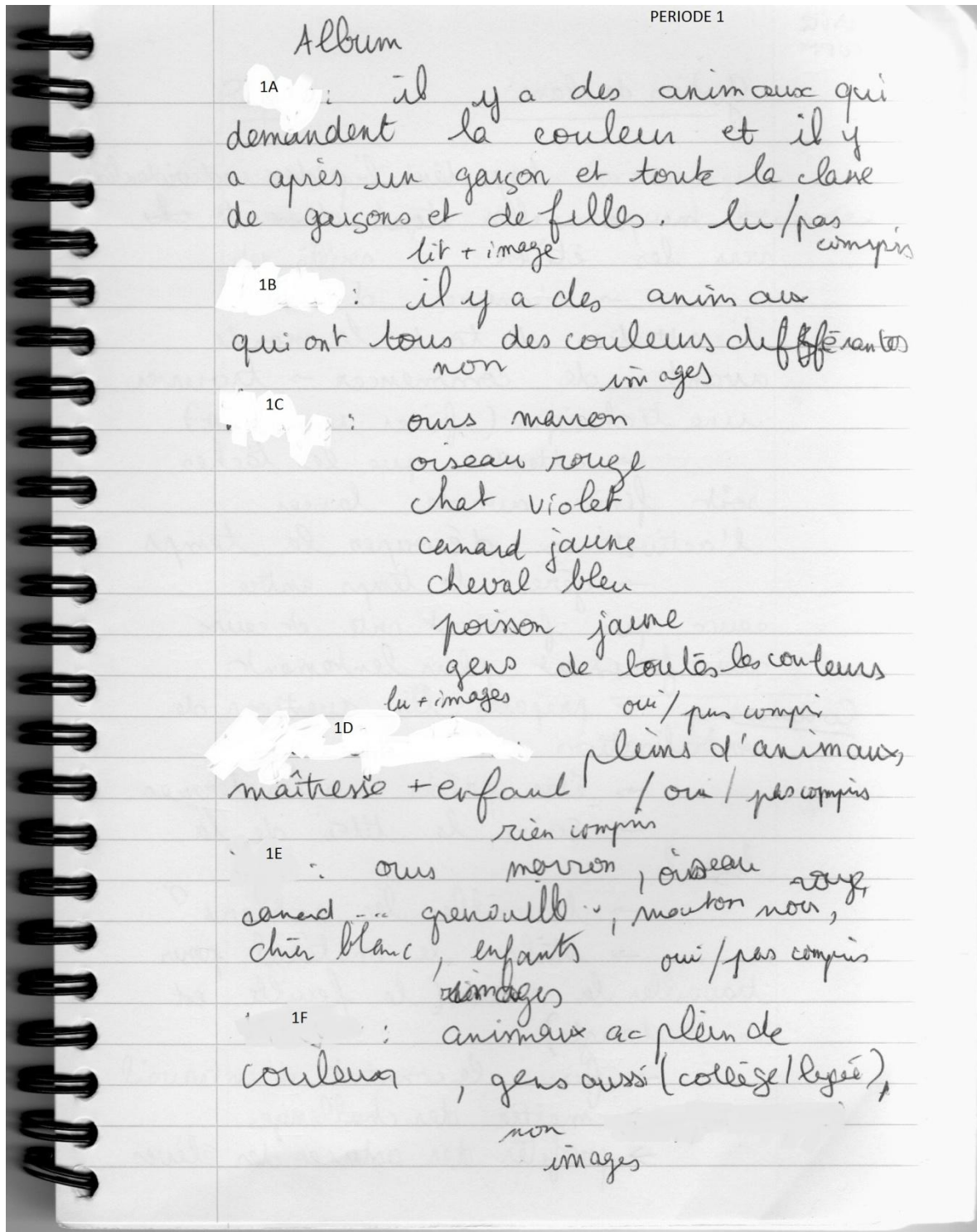
Elève	Attitude initiale	Lecture	Images	Aide	Durée
1A	Intéressé	O	O	N	< 5 mn
1B	Rejet	N	O	O	< 5 mn
1C	Intéressé	N	O	O	5 à 10 mn
1D	Indif.	O	O	N	5 à 10 mn
1E	Indif.	O	O	O	< 5 mn
1F	Intéressé	N	O	N	/

Annexe 2 : Grille d'observation période 2

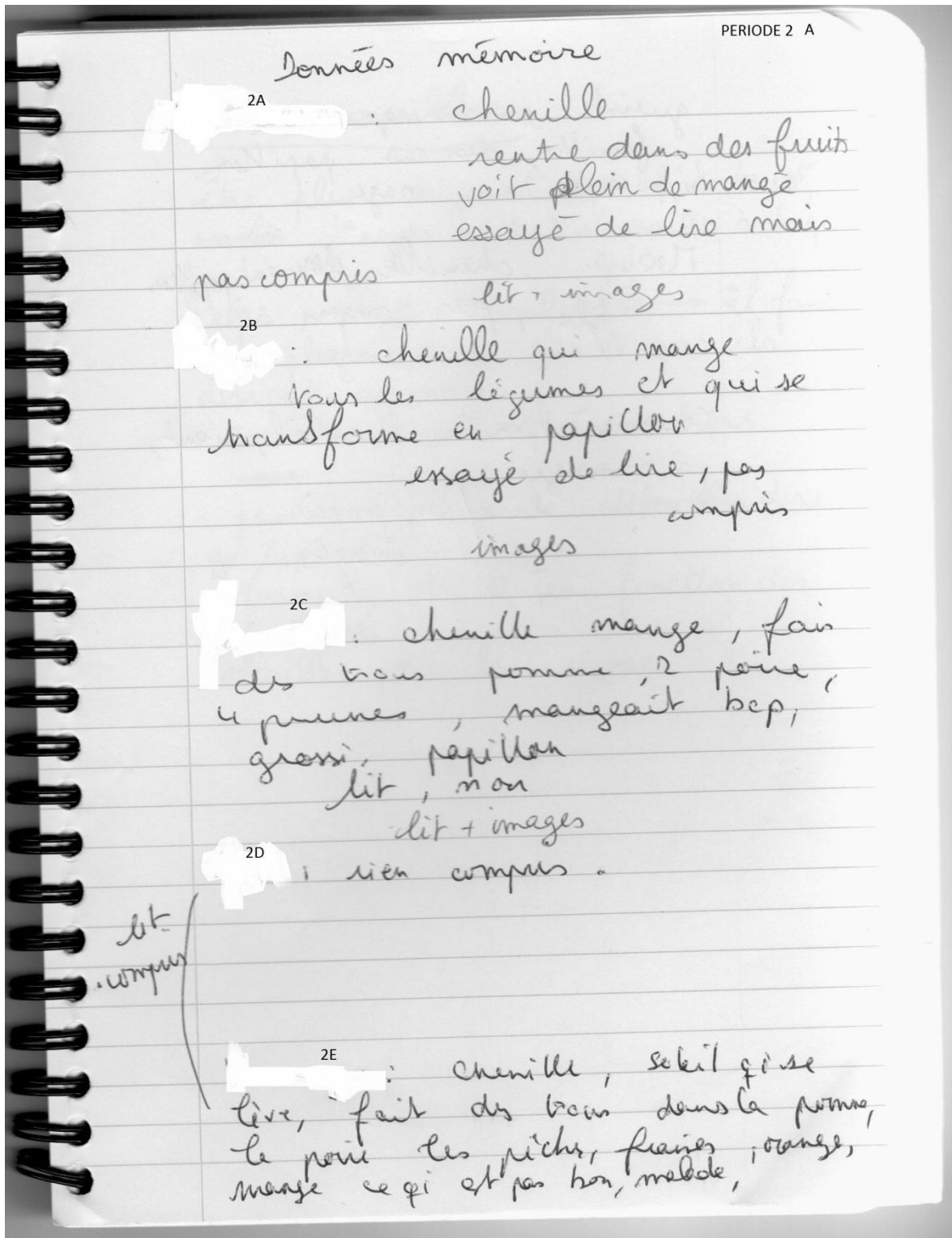
Période 2

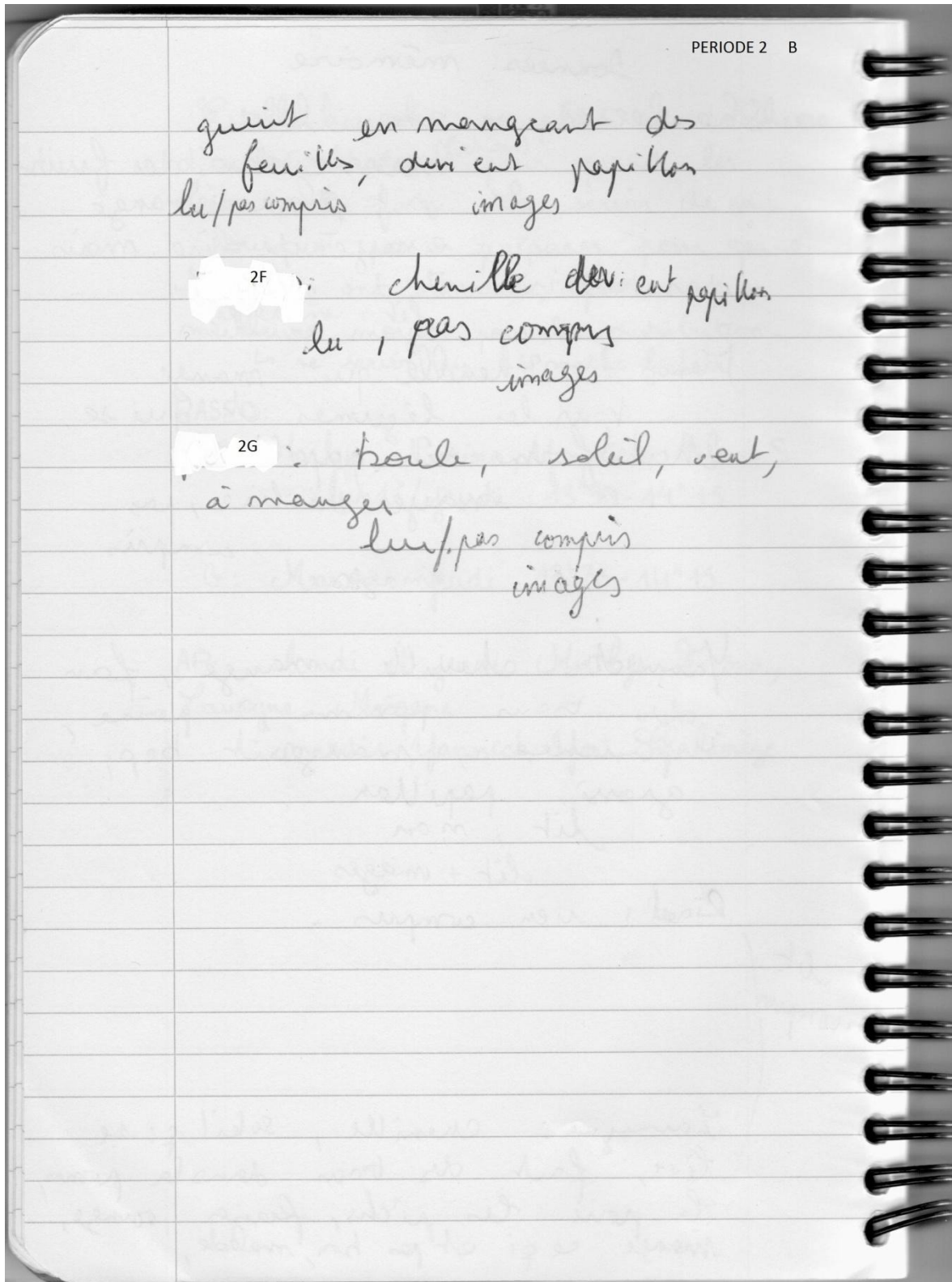
Elève	Attitude initiale	Lecture	Images	Aide	Durée
2A	Intéressé	0	0	0	/
2B	Indif.	0	0	N	< 5 min
2C	Intéressé	N	0	0	/
2D	Rejet	0	0	0	Si 10 min
2E	Intéressé	N	0	0	< 5 min
2F	Intéressé	0	0	N	> 10 min
2G	Intéressé	0	0	N	Si 10 min

Annexe 3 : Réponses des élèves aux questionnaires oraux période 1



Annexe 4 : Réponses des élèves aux questionnaires oraux période 2





PERIODE 2 B

quitte en mangeant des
feuilles, devient papillon
lui/pas compris images

2F : chenille devient papillon
lui, pas compris
images

2G : boule, soleil, vent,
à manger
lui/pas compris
images

Annexe 5 : Bulletin de visite de la conseillère pédagogique en période 1

Fiche de suivi des PES

Formateur : Ariane CAIROLI

Visite :1

Date : 31

janvier 2012

NOM : D'HALLUIN

Prénom :

Cyril email :

cyril.dhalluin@gmail.com

Lieu : Elémentaire HERRIOT

Cycle : 2

niveau : CE1 Effectif : 24

<p>Séance observée :</p> <p>Discipline :</p> <p>Objectifs prévus :</p> <p>Documents utilisés (y compris fiche de séance, cahier journal...) :</p>	<p>8h45 Appel fait par un élève pendant que les autres préparent leur cahier du jour. Le stagiaire utilise un cahier journal qui présente le déroulement en termes d'activités.</p> <p>Un classeur de séquences fait preuve d'une préparation de classe sérieuse.</p> <p><u>Les compétences</u> requise et développée sont précisées : Identifier le futur, Connaître le moyen de formation du futur des verbes du premier groupe.</p> <p><u>Objectif de séance</u> de conjugaison : Réinvestir les notions de futur des verbes du premier groupe. (N'y a-t-il pas confusion entre objectif et compétence ? comment savoir que cet objectif est atteint ?)</p> <p>Le matériel et le lexique spécifique sont précisés, les consignes écrites en rouge.</p> <p>La mise en commun n'est pas détaillée. Un essai de différenciation est proposé : « passer plus de temps sur les élèves en difficulté »</p> <p>Un bilan rempli régulièrement permet au stagiaire de réajuster son objectif et de prévoir les remédiations nécessaires.</p>
<p>Situation d'apprentissage :</p> <p>Conception et mise en œuvre</p> <p>Elaboration d'objectifs :</p> <p>Insertions dans une progression :</p> <p>Activités élèves en relation avec les compétences du cycle :</p> <p>Variété des activités :</p> <p>Clarté des consignes :</p> <p>Adaptation de la tâche au niveau des élèves et aux objectifs :</p> <p>Gestions de l'espace :</p> <p>Prévision de l'évaluation :</p> <p>Organisation :</p>	<p>Le stagiaire présente le travail de conjugaison en demandant aux élèves « comment écrit-on le futur ».</p> <p><u>Consigne à écrire</u> : les élèves doivent la recopier, a-t-elle du sens pour certains élèves ? <i>On peut privilégier sa réécriture en commençant par « je », ce qui permet de s'approprier plus facilement le contenu.</i></p> <p>Lorsque les élèves ont pratiquement terminé, la correction est effectuée de façon collective au tableau. Un élève écrit la réponse, les autres valident ou pas, le stagiaire demande d'argumenter mais le groupe classe ne profite pas de l'explication car ils bavardent.</p> <p><i>Comment rendre plus profitable ce moment qui fait partie de l'apprentissage ?</i></p> <p>9h45 : les élèves sont invités à prendre leur ardoise : Le stagiaire veut s'assurer que les élèves savent reconnaître le futur dans les propositions énoncées : « je mange : présent ou futur ? », il valide la réponse par bon ou faux.</p> <p>Ensuite il donne un verbe au futur, les élèves doivent en écrire la terminaison</p> <p>Tous participent bien volontiers et comptabilisent les points obtenus.</p>
<p>Conduite de la classe,</p>	<p>L'enseignant fait preuve d'autorité en les vouvoyant lorsqu'ils n'ont</p>

<p>prise en compte de la diversité des élèves</p> <p>Exercice de l'autorité : Attention aux réactions des élèves : Différenciation pédagogique : Prise en compte des aptitudes et rythmes d'apprentissages des élèves :</p>	<p>pas un comportement acceptable (bavardage) et en écrivant leur nom sur une feuille.</p> <p>Attention cependant à ne pas être dans la sanction en permanence, les élèves doivent apprendre à se responsabiliser vis à vis des apprentissages et devenir autonome .Distinguer les remarques verbales qui concernent le travail de celles qui concernent la tenue. Quand on travaille, on se tait, les remontrances sont alors chuchotées ou suggérées par un regard, une attente, un silence. Moduler sa voix, être expressif.</p> <p>Toute la classe participe activement au travail proposé. Le stagiaire passe dans les rangs pour vérifier la compréhension de l'exercice et commence à échelonner les corrections : les élèves viennent porter leur cahier au maître placé au fond de la classe. La file d'attente augmente....</p> <p>Lors de l'exercice, certains élèves ont recours à leur cahier outil pour écrire la bonne terminaison, c'est une différenciation pédagogique judicieuse car l'objectif n'est pas d'écrire les terminaisons de mémoire, mais utiliser un tableau de conjugaison.</p>
<p>Analyse des pratiques professionnelles</p> <p>Capacité à faire une analyse critique de son travail</p> <p>Capacité à proposer des modifications à ses pratiques d'enseignement</p>	<p>L'objectif : Les élèves ont-ils atteint l'objectif ? (ne pas mélanger objectif et compétence, les programmes nous donnent des compétences à travailler sur un cycle) Qu'est-ce qui permet de savoir que les élèves ont bien réinvesti les notions de futur ? Qu'est-ce qui est important dans la conjugaison au futur ?</p> <p>Le stagiaire pense que les élèves savent distinguer présent et futur dans l'ensemble et veut retravailler la notion de substitut nominal pour pouvoir trouver la bonne terminaison. La discussion l'amène à prendre conscience qu'il vaut mieux travailler sur le sens avant d'engager un travail spécifique.</p> <p>Il demande des conseils au niveau du cahier journal et des fiches de préparation.</p> <p>Pour éviter les files d'attente, il prévoit une variation de la longueur des exercices en fonction du niveau des élèves.</p> <p>Mais est-ce nécessaire de donner un exercice identique plus long à un élève qui maîtrise la compétence ?</p>
<p>Conseil des formateurs</p>	<p>Les consignes : veiller à ce qu'elles soient bien comprises. Pour cela, elles doivent contenir le « Pourquoi Quoi Comment », ce qui nécessite de passer par le sens avant d'engager un apprentissage. Ex : A partir d'une fiction sur le futur, un horoscope...pour pouvoir imaginer ce qui se passera plus tard, on va apprendre à conjuguer au futur en cherchant comment s'écrivent les verbes... (observation d'un texte...émission d'hypothèses... institutionnalisation... entraînement, production d'écrit.)</p> <p>La conjugaison : Attention à ne pas limiter l'apprentissage du futur à sa désinence, privilégier l'entrée par le sens : à quoi sert le futur ? (C est un temps qui nous permet de parler de ce qui va se passer », comment le reconnaissez-vous ? (Quels indicateurs de temps, écriture du suffixe en « r » + terminaison)</p> <p>Mettre en place une méthodologie. (voir la structuration d'une séquence, doct joint)</p> <p>Avant de faire l'exercice, on peut décider de façon collective des critères de validation qui peuvent être ici :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le temps de la phrase

	<ul style="list-style-type: none"> - Faire la transformation au futur, à l'aide d'un indicateur de temps (demain, l'année prochaine ...) - Utiliser un tableau de conjugaison / ou écrire de mémoire la terminaison <p>Garder des traces des résultats et des observations individuelles permettra de prévoir une remédiation (en aide personnalisée ou dans une séance ultérieure) Peut-être que tous les élèves n'ont pas besoin de retravailler la notion de pronom !</p> <p>La fiche de préparation de séance : Rôle du maître, de l'élève à préciser. (voir quelques exemples joints)</p> <p>Quelle place donner à la correction dans les apprentissages ? Ici l'enseignant pouvait demander à certains élèves de venir au tableau écrire leur réponse, il y aurait eu confrontation et justification des réponses. Ce n'est pas le maître qui valide, mais les élèves eux-mêmes. C'est un véritable moment qui contribue à l'apprentissage.</p>
Appréciation générale	Mr D'HALLUIN est soucieux d'enrichir son travail de préparation et sa bonne maîtrise du groupe classe lui permettra de laisser plus de place aux interactions entre élèves pour valider les hypothèses émises.

Emargement :



Conseillère pédagogique :

Professeur (e) des écoles :

Français : grammaire / conjugaison (fiches de prép) ; fiches type ;

2 Intégration excessive des demandes de l'enfant

Conduites observées	Entraves pour l'enfant	Rôle attitude conceptions de l'enseignant, risques	Remédiation
Prise en compte des demandes individuelles	Ambiance de classe détendue mais apprentissages ralentis	Problème de discernement de l'opportunité de	Appréhender les demandes des enfants avec discernement

<p>répétées pour un même travail.</p> <p>Prise en compte des interruptions sans rapport avec le déroulement</p>	<p>voire annulés</p>	<p>la demande des enfants</p> <p>Déviations des apprentissages, objectifs non atteints. Problème de gestion du temps.</p>	<p>Mesurer la relation avec l'objet du travail engagé. Varier les formes de médiation. Associer l'enfant à la formulation des tâches, préciser le cadre de leur exécution pour centrer le travail sur celles-ci.</p> <p>Mise en place de règles de vie et de fonctionnement par rapport à la prise de parole et exigence par rapport à leur respect.</p>
<p>Absence de phase de métacognition</p> <p>Absence de réflexion sur les procédures.</p>	<p>l'enfant ne peut pas identifier la procédure qui a conduit à la construction du savoir. Il ne peut évaluer la qualité de ses interactions avec le réel et la pertinence des choix qu'il a effectués.</p> <p>Apprentissage mutuel par pairs freiné. L'enfant ne peut confronter ses stratégies de travail à celles de ses camarades, les remettre en cause si besoin, vérifier leur efficacité ou comprendre les causes de son erreur. Il ne peut percevoir ses propres contradictions par opposition à ses pairs, prendre conscience de l'existence de réponses possibles, différentes de la sienne. Il ne peut se décentrer, il reste livré à lui-même.</p>	<p>le maître privilégie le résultat, la connaissance.</p> <p>Interaction maître / élève, élève/ maître privilégiées.</p>	<p>Valoriser les processus d'apprentissage plutôt que la connaissance pour permettre à l'enfant de gérer son fonctionnement mental.</p> <p>Donner sa place à la méthodologie. Apprendre à apprendre. Varier les formes de médiation. Permettre à l'enfant de prendre conscience du chemin suivi, de la méthode mise en place pour atteindre le but, de confronter sa méthode à celle des autres pour validation ou non.</p> <p>Rendre l'élève conscient des stratégies possibles mais aussi de leur efficacité et économie.</p> <p>La pratique métacognitive offre à l'enfant des modes de raisonnement qu'il pourra intégrer et réinvestir ultérieurement de manière autonome à utiliser à bon escient les connaissances acquises et surtout développer un ensemble de stratégies qui lui permettront de poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser.</p>

Annexe 6 : Bulletin de visite de la conseillère pédagogique en période 2

Fiche de suivi des PES

Formateur : Ariane CAIROLI
2012

Visite : 2

Date : 13 avril

NOM : D'HALLUIN
cyril.dhalluin@gmail.com

Prénom : Cyril email :

Lieu : Elémentaire HERRIOT Cycle : 2 niveau : CE1 Effectif : 24

<p>Séance observée :</p> <p>Discipline : ANGLAIS</p> <p>Objectifs prévus :</p> <p>Documents utilisés (y compris fiche de séance, cahier journal...) :</p>	<p>Objectifs définis ainsi :</p> <p><u>Objectifs généraux</u> : Reconnaître et utiliser le vocabulaire de la nourriture. Ecouter et comprendre un album en LVE.</p> <p><u>Objectif spécifique</u>: découvrir un album « the very hungry caterpillar »</p> <p><u>Compétences</u> : connaissances : lexicque de la nourriture (lequel ?)</p> <p><u>Savoir-faire</u> : répondre à des questions sur des sujets familiers, suivre des instructions courtes et simples, suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées, reproduire un modèle oral)</p> <p><u>Savoir être</u> : comprendre les consignes de la classe.</p> <p><u>Education civique</u> : Objectif : découvrir le rôle du président de la République dans le contexte électoral. <u>Compétence</u> : reconnaître les symboles et emblèmes de la République : le Président de la République</p>
<p>Situation d'apprentissage :</p> <p>Conception et mise en œuvre</p> <p>Elaboration d'objectifs : EA</p> <p>Insertions dans une progression : EA</p> <p>Activités élèves en relation avec les compétences du cycle : A</p> <p>Variété des activités : EA</p> <p>Clarté des consignes : EA</p> <p>Adaptation de la tâche au niveau des élèves et aux objectifs : EA</p> <p>Gestions de l'espace : A</p> <p>Prévision de l'évaluation : NA</p> <p>Organisation : NA</p>	<p>Les élèves révisent le nom des fruits avant de faire un bingo. Le stagiaire les fait répéter, le niveau sonore est assez haut, on entend mal la prononciation.</p> <p>L'histoire est lue, les élèves écoutent pour pouvoir entourer le nom de fruit qu'ils ont. Le stagiaire continue la lecture jusqu'à la fin malgré des « bingo » intempestifs.</p> <p>Pas de retour sur la compréhension de l'histoire.</p> <p>Ensuite l'apprentissage d'un chant était prévu mais l'enseignant écourte l'activité.</p> <p>Bilan de la leçon : qu'avez-vous appris aujourd'hui ? apple, pear, icecream...</p> <p><u>Instruction Civique</u> : un texte sur le est proposé aux élèves.</p> <p><u>La consigne</u> : Prendre le texte, le coller à la fin du cahier noir, le lire et répondre aux questions.</p> <p>Quelle introduction possible à la nouvelle leçon, quelle situation problème ?</p>

<p>Conduite de la classe, prise en compte de la diversité des élèves Exercice de l'autorité : Attention aux réactions des élèves : Différenciation pédagogique : Prise en compte des aptitudes et rythmes d'apprentissages des élèves :</p>	<p>Les élèves sont très agités, trop bruyants malgré les injonctions du stagiaire. Il est urgent d'être plus exigeant en terme de tenue de classe même si cela ralentit le rythme des leçons, faire des pauses, des retours au calme fréquents. On ne commence pas tant que les élèves n'ont pas une bonne posture. Pas de balancement sur la chaise, pas de bricolage ou de réflexions inappropriées.</p> <ul style="list-style-type: none"> - retirer les objets avec lesquels ils jouent (les poser à terre) - moduler l'intensité de la voix. (les injonctions et consignes ne sont pas dites sur le même ton, le même volume sonore : utiliser le regard) - Parler peu, ne pas vouloir absolument faire tout ce qui est prévu si l'attention n'y est pas.
<p>Analyse des pratiques professionnelles Capacité à faire une analyse critique de son travail et à proposer des modifications à ses pratiques d'enseignement</p>	<p>Le stagiaire a une bonne analyse de ses séances, il pense que « globalement, ça va » sauf pour le niveau sonore. Il lui semble que les deux séances étaient trop « frontales » et que cela a favorisé la dispersion. M D'HALLUIN commence à prévoir du travail en autonomie pour les élèves les plus avancés. Un bilan en fin de séance est fait.</p>
<p>Conseil du formateur</p>	<p><u>L'objectif d'apprentissage (n'en choisir qu'un seul par séance)</u> S'il n'est pas précis, il est difficile d'évaluer les acquis. Avant la séance, présenter l'objectif aux élèves et la tâche à réaliser sous forme de QUOI (discipline), POURQUOI (apprendre à ...) ? COMMENT (tâche des élèves)? Concernant les deux séances frontales, en effet, il faudrait varier le type d'activité : en Instruction civique, il était possible de partir d'une situation problème « quel est le rôle du Président de la République ? », écrire les représentations (hypothèses) des élèves et chercher les réponses dans le texte. (alterner l'oral collectif, l'écrit individuel...) <u>Le cahier journal</u> peut-être lu par un remplaçant : il doit donc être lisible et suffisamment détaillé (objectif et référence à la fiche de séquence ou livre du maître) pour être un aide-mémoire. Concernant les fiches de préparation, inutile d'être exhaustif en termes d'objectifs, le principal est la compétence issue des programmes et l'objectif d'apprentissage de la séance.</p> <p>Il est indispensable de recadrer la classe. Ce n'est pas perdre du temps que d'insister sur la tenue de classe, le calme.</p>
<p>Appréciation générale</p>	<p>M D'HALLUIN a une bonne analyse de sa pratique mais doit absolument mettre en place des règles de vie par rapport à la prise de parole et être exigeant par rapport à leur respect, dès les premiers jours de classe.</p>

Annexe 7 : Bulletin de visite du formateur IUFM



**MASTER SMEEF deuxième année (M2)
spécialité « Professorat des écoles »**

Année universitaire 2011/2012

**BULLETIN DE VISITE DU STAGE EN MILIEU PROFESSIONNEL
AU SEIN DE L' EDUCATION NATIONALE**

Nom de l'enseignant: <i>EURABD S. Brestre</i>	Nom de l'étudiant : <i>D'HALLUIN Cyril.</i>
Date de la visite : <i>2/2/12.</i>	Nom de l'école : <i>Henriot.</i> Ville : <i>TOURCOING</i>
Plage horaire : <i>10h15 - 11h30.</i>	Niveau : <i>CE1.</i> Cycle : <i>2.</i> Effectif : <i>23.</i>

Contexte de la visite et nature de la séquence d'apprentissage observée :

Après une entrée en classe un peu bruyante mais vite reprise, distribution des cahiers pour une activité de géométrie. Rappel de ce qui a été vu sur l'identification et différenciation entre carré, triangle et rectangle. Interrogation orale, rappel du vocabulaire des angles : côtés, sommets. Les figures ont été tracées au tableau au préalable. Travail sur une fiche comportant des figures variées à décrire et à classer dans un tableau. - Evaluation formative : quelques élèves viennent au tableau avec leurs résultats pour les comparer et se commenter. - Puis, activité de tracé sur une feuille quadrillée : 2 triangles et 2 carrés de dimensions variées pour autre révision. Rappel. Puis cahier de vie avec écriture de la date, titre activité "Géométrie" - collage des feuilles. Fin du cours et sort.

Direction
365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois



Analyse de la séquence d'apprentissage observée :

Gestion de classe : Le stagiaire fait montre d'une certaine autorité face à une classe d'emblée apitoyée, peu de but de cours, mais cette posture s'effrite au fur et à mesure - se rattache trop sur des cas individuels et ne s'agit pas assez sur le plan collectif. Les élèves se dispersent et sont peu attentifs dans l'ensemble.

Contenus : la notion abordée est correctement expliquée et détaillée au départ, mais les contenus sur les activités restent vagues, manquent de précision et d'enjeux d'apprentissage bien définis. Les élèves font le qu'en leur demande pour bien comprendre pourquoi. Les activités de classement et de trace ne reposent pas uniquement sur les problèmes liés à l'identification, la comparaison, les propriétés des fibres.

évaluation : si un moment est consacré à l'évaluation formative, le stagiaire n'intervient pas suffisamment pour en faire une véritable évaluation faute de critères et de repères bien définis.

Compétences professionnelles développées :

C1 : compétence en voie d'acquisition et à renforcer.

C2 : compétence quasiment acquise, l'emploi plus fréquent du lexique spécifique permet le bien venir.

C3 - en voie d'acquisition.

C4 - C5 - C6 - C7 - le travail de préparation est réel mais manque d'approfondissement ce qui a de fortes conséquences sur l'organisation du travail, gestion diversité élèves et évaluation.

C8 - non observé.

C9 - idem.

C10 - à approfondir.

Direction
 365 bis rue Jules Guesde
 BP 50458
 59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
 Tel : 03 20 79 86 00
 Fax : 03 20 79 86 01
 Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
 École interne de l'Université d'Artois



Axes de progrès et bilan global :

le bilan général est plutôt positif mais il doit progresser encore parallèlement sur plusieurs axes : dans la gestion de classe, affiner et renforcer sa posture face au groupe et mieux se confier dans l'aide individualisée. Il doit aussi approfondir le dispositif mis en place dans ses enseignements pour être en mesure de répondre des demandes comportant plus d'exercices didactiques et vérifiables sur le plan de l'évaluation.

Date et signature de l'étudiant

5/2/12

Date et signature de l'enseignant

5/2/12



Pour rappel : cette fiche-bilan doit être renseignée en s'appuyant sur le référentiel de compétences enseignant (voir BOEN n°29 du 22/07/2010)

<input checked="" type="checkbox"/> C1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
<input checked="" type="checkbox"/> C2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
<input checked="" type="checkbox"/> C3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
<input checked="" type="checkbox"/> C4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement
<input checked="" type="checkbox"/> C5. Organiser le travail de la classe
<input checked="" type="checkbox"/> C6. Prendre en compte la diversité des élèves
<input checked="" type="checkbox"/> C7. Évaluer les élèves
<input checked="" type="checkbox"/> C8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
<input checked="" type="checkbox"/> C9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
<input checked="" type="checkbox"/> C10. Se former et innover

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois



Résumé :

La recherche que vous vous apprêtez à lire s'intéresse à l'utilisation de documents authentiques en classe de LVE, et plus particulièrement celle des albums de littérature de jeunesse. Utiles dans une approche actionnelle de l'enseignement des langues, les albums permettent un apprentissage naturel de la langue, et peuvent être aisément compris par les élèves grâce aux illustrations.

Nous partirons du postulat que les élèves sont capables de manipuler et de comprendre un album en L2, postulat qui sera vérifié par les résultats obtenus.

A l'intérieur de cette recherche, nous allons nous interroger sur les stratégies employées par les élèves pour décoder un album en L2. Nous montrerons en effet l'importance des illustrations, mais aussi de la motivation des élèves face à l'activité pour aboutir à la meilleure compréhension possible.

Mots-clefs :

Document authentique, album de jeunesse, approche actionnelle, stratégies, image, compréhension écrite

Summary :

The research you are about to read concern the use of authentic materials in foreign languages classes, and more precisely the use of youth literature's illustrated books. Useful in an action-oriented approach of foreign languages teaching, the illustrated books ensure a natural learning of the language, and can be easily understood because of the illustrations.

We will start from the postulate that pupils are able to manipulate and understand an illustrated book in a foreign language, postulate confirmed by this research's results.

In this research, we will wonder about the strategies used by the pupils to decode an illustrated book in a foreign language. We will show the importance of the illustrations, and also of the pupils' motivation in view of the activity, to ensure the best comprehension possible.

Key words :

Authentic material, youth literature's illustrated book, action-oriented approach, strategies, image, written comprehension