



HAL
open science

Favoriser la prise de parole en anglais à travers des albums abordant des sujets de société

Clémence Sève

► **To cite this version:**

Clémence Sève. Favoriser la prise de parole en anglais à travers des albums abordant des sujets de société. Education. 2013. dumas-00907921

HAL Id: dumas-00907921

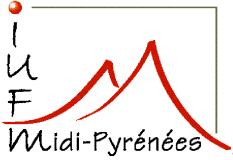
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00907921>

Submitted on 22 Nov 2013

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.

UNIVERSITE
DE TOULOUSE
LE MIRAIL



**MEMOIRE DE MASTER 2
MASTER EFE-ESE
ANNEE 2012-2013**

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées /UT2
En partenariat avec, UT1, UT3, et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :
Clémence SEVE

**Favoriser la prise de parole en anglais
à travers des albums abordant des sujets de société**

ENCADREMENT :

Mme GOBBE-MEVELLEC Euriell, Maître de conférences en espagnol, IUFM Midi-Pyrénées, Université de Toulouse-Le Mirail,
Mme DELON Cécile, Formatrice en anglais, IUFM Midi-Pyrénées, Université de Toulouse-Le Mirail,
M. ZOPPAS Pierre, Formateur en anglais, IUFM Midi-Pyrénées, Université de Toulouse-Le Mirail

Trajet recherche
Langues (anglais)

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
I. CADRE THEORIQUE	14
1. La place de l’oral dans l’enseignement de l’anglais	
=Parler pour communiquer	14
1.1 La primauté de la parole en langue	14
1.1.1 Une conquête historique de la prise de parole des élèves et de l’oral.....	14
1.1.2 L’intérêt actuel de l’Ecole pour l’expression orale en anglais	15
1.1.3 Les raisons de l’importance de l’enseignement de l’oral	16
1.2 Les obstacles à la prise de parole en anglais	18
1.2.1 L’étrangeté de la phonologie anglaise.....	19
1.2.2 La prise de risque et la confrontation au groupe	20
1.2.3 Le langage égocentré et la prise de parole	21
1.3 Les conditions de la prise de parole	22
1.3.1 Le silence	22
1.3.2 L’écoute et le travail sur la phonologie	23
1.3.3 La nécessité du décodage ou l’analyse métalinguistique	24
1.4 La communication orale	25
1.4.1 Acte fonctionnel	25
1.4.2 Acte social	27
1.4.3 Acte de pouvoir	28
1.4.4 Acte de la pensée et rôle de l’enseignant	28
2. L’album en tant que dispositif pédagogique au service de l’expression orale en anglais	
=Parler par l’intermédiaire de.....	30
2.1 Définition	30
2.2 L’album, support pédagogique	31
2.2.1 Le pouvoir imaginaire de l’album	31
2.2.2 L’aspect familier et affectif de l’album.....	33

2.3 L’album en anglais dans les instructions officielles.....	34
2.3.1 Les programmes de 2002	35
2.3.2 Le site institutionnel « Primlangues»	35
2.4 L’album abordant des sujets de société.....	36
2.4.1 Sa situation socioculturelle	36
2.4.2 L’album abordant des sujets de société au service de l’expression orale : les avis divergent : Peut-on parler de tout dans l’album ?	38

3. L’oralisation par l’album abordant des sujets de société : le débat d’idées

=Parler sur, parler pour s’engager.....	40
3.1 Le choix d’albums abordant des sujets de société	40
3.1.1 La dimension psychologique : affects et intérêts	41
3.1.2 La dimension cognitive : réflexion et potentiel polémique	43
3.2 Le débat dans les programmes de 2002	46
3.3 La construction de la pensée et de la personnalité	47
3.3.1 Prise en compte d’autrui et espace où se joue une dynamique intellectuelle.....	47
3.3.2 Amélioration de stratégies linguistiques et discursives des élèves	49
3.3.3 Amélioration de la capacité d’abstraction.....	50
3.3.4 Statut valorisé de l’élève	50
3.3.5 La construction de la personnalité citoyenne	51

II. CADRE DE L’EXPERIMENTATION..... 56

1. Exploitation pédagogique de l’album <i>Susan laughs</i>	56
2. Présentation de la séquence.....	58
3. Analyse de la séquence.....	60
3.1 Les difficultés rencontrées	60
3.1.1 Les digressions et l’effet de groupe.....	61
3.1.2 Le rôle de l’enseignant	62
3.2 Les avantages constatés.....	62
3.2.1 L’avantage des activités de production orale pour favoriser les prises de parole	62
3.2.2 L’avantage du travail de groupe ou en binôme	63
3.2.3 La nécessité d’un climat positif pour l’échange collectif.....	63

3.2.4 L'album et la prégnance forte du personnage	64
3.2.5 Le sujet de société	65
3.3 Le débat d'idées	65
3.3.1 La nécessité de travailler en amont le lexique et les structures	65
3.3.2 Le débat d'idées et la capacité d'abstraction.....	66
3.3.3 Les prises de parole des élèves lors du débat d'idées.....	67
3.3.3.1 Quantitativement	67
3.3.3.2 Qualitativement	68
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE	71
ANNEXES.....	75

INTRODUCTION

Le choix de notre thématique pour ce mémoire de recherche est né d'un constat : au cours de nos expériences passées en tant qu'élève, nous nous sommes aperçue que les élèves ne prenaient pas facilement la parole en classe et particulièrement en langue vivante étrangère. Partant de ce constat, nous nous sommes interrogée sur les obstacles à la prise de parole en langues et nous avons réfléchi aux moyens qui pourraient favoriser cette dernière en anglais.

Il existe plusieurs approches pour faciliter l'oralisation en langue étrangère qui ont été travaillées dans le domaine de la recherche comme par exemple le jeu. Celui-ci ayant fait déjà l'objet de travaux de recherche dans la perspective de favoriser l'oralisation, nous avons préféré exploiter un autre support qui, lui aussi, est particulièrement apprécié des enfants : l'album.

Celui-ci aborde actuellement de plus en plus des sujets de société. Il n'est, en effet, pas rare de rencontrer des albums abordant des sujets comme la différence, la violence, le handicap dans les rayons de librairies spécialisées en littérature de jeunesse, que ce soit en langue française ou étrangère. L'engouement des auteurs et des éditeurs pour ce phénomène est tel qu'il nous a paru intéressant d'utiliser des albums abordant des sujets de société dans notre recherche, d'autant plus que peu de travaux ont été réalisés dans ce domaine.

Le système éducatif français, à l'heure actuelle, valorise les prises de parole des élèves. Les élèves sont sollicités pour parler que ce soit collectivement, en groupe ou en binôme. C'est une nouvelle conception de l'oral en classe qui émerge et s'ancre dans l'espace de l'école. C'est d'autant plus intéressant que, dans les décennies précédentes, l'oral ne constituait pas une priorité de l'école. En effet, comme le souligne le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de 2000 « la pédagogie de l'oral, même si elle apparaît dans les instructions officielles en vigueur n'est pas une préoccupation centrale à l'école primaire. De fait, à l'école élémentaire, l'oral a pâti depuis la fin des

années 1980 de l'attention prioritairement portée à l'écrit¹ ». Ce rapport préconise une pédagogie de l'oral et fait quelques propositions de mise en place.

Mais quelle sont les raisons de cet intérêt soudain pour l'oral? On peut penser que l'école se fait le reflet de la société actuelle qui est une société où l'oral prédomine. Il faut « parler » : on parle, en effet, sans cesse, avec l'Autre, c'est ce qui ressort d'un rapport du CREDOC² datant de 2011 dans lequel il est indiqué que 74 % des Français disposent à la fois d'un téléphone fixe et d'un mobile, ce qui souligne l'importance de la communication orale dans notre société. Les nouvelles formes de communication orale jaillissent au fil de l'évolution des technologies, prenant petit à petit toujours plus d'essor dans notre quotidien. Selon Jean-Pierre Kerloc'h, ancien professeur à l'Ecole normale de Carcassonne, « Notre civilisation n'est plus tout à fait celle de la chose écrite, celle de la Galaxie Gutenberg [...]. Peu à peu, elle pénètre dans la Galaxie Marconi, celle de l'audiovisuel, dans laquelle l'oral reste plus que jamais prioritaire³ ». Il serait donc étonnant que l'école n'accorde pas une place prépondérante à l'oral étant donné que celui-ci est valorisé dans la société humaine. L'école apparaît donc comme le reflet de l'évolution actuelle de la société. Elle en est le réceptacle et l'avenir.

L'oral, toutefois, a souvent été opposé à l'écrit roi par le passé à l'école. En effet, il a souvent été considéré comme le parent pauvre de la langue. L'écrit, au contraire, et en particulier l'écrit littéraire, a toujours été favorisé. Ainsi, les instructions officielles de 1923 avaient-elles pour objectif, selon Eveline Charmeux, de « faire accéder les élèves à la langue de Racine et de Voltaire ». Selon ses dires, « la direction est claire : il s'agit aux enfants d'apprendre à parler comme un livre...⁴ ». Les instructions officielles de 1923 mentionnent en particulier que :

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur [...]. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le

¹LA DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. *Vie publique, rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'Education Nationale)* [en ligne]. [consulté le 14.01.2012]. Disponible sur le Web : <www.vie-publique.fr/documents-vp/ep-oral.pdf>

² LA DIRECTION DE L'INFORMATION LEGALE ET ADMINISTRATIVE. *Vie publique* [en ligne]. [consulté le 14.01.2012]. Disponible sur le Web : <<http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/diffusion-tic-nouvelle-progression-2011.html>>

³ Brunner, Claude, Fabre, Sylvette, Kerloc'h, Pierre. *Et l'oral, alors ?* Luçon : Editions Nathan, 1985, p. 15.

⁴ CHARMEUX, Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Editions Sedrap, 1996, p. 21.

maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments [...] par écrit, en un langage correct⁵.

L'objectif premier était donc d'amener les élèves à écrire correctement. L'oral, quant à lui, se trouvait relégué au rang d'outil pédagogique dans un dialogue maître-élève qui d'après Bernard Leclair, Inspecteur de l'Education nationale Cholet 3, visait, dans les années 1920-1930, à corriger les erreurs de langage : «dans cet enseignement dialogué, c'est bien le discours sur la correction linguistique qui prime⁶ ».

Cependant, au fil des années, l'oral a davantage été pris en compte dans le domaine scolaire notamment dès les années 1970, « années prônant "le français de communication" d'après les Instructions Officielles de 1977; l'enseignement s'appuyant alors sur le registre courant et non plus littéraire⁷ ».

La parole est donc peu à peu donnée à l'élève dans le contexte scolaire. L'élève n'est plus celui « qui ne parle pas » en classe, comme le suggère l'étymologie latine du mot enfant « infans ».

Le Bulletin officiel hors-série N° 3 du 19 juin 2008 souligne d'ailleurs que l'oral est présent dans plusieurs disciplines et insiste sur l'importance de sa pratique en classe de langue : au cycle des apprentissages fondamentaux, il est écrit que « dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral⁸ » ; au cycle des approfondissements, il est précisé qu' « à partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité⁹ ».

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe renforce également cette idée en présentant l'ensemble des activités de communication langagière orales dans le cadre de la production, la réception ou l'interaction.

Mais qu'appelle-t-on activité orale ? Est-ce une activité de compréhension, de production ? Et quel est le rôle joué par la prise de parole lors de cette activité ?

⁵ SAUVER LES LETTRES. *Sauver les lettres* [en ligne]. [consulté le 02/01/2012]. Disponible sur le Web : < <http://www.sauv.net/ref1923.htm> >

⁶ Fontaine, Sylvie, Delalande Hélène. Groupe Actions-études-Recherches appliquées-équipe pluricatégorielle de l'IUFM des Pays de la Loire. *Osons, Osez l'oralité. Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité*. Atelier de reprographie de l'IUFM des Pays de la Loire : Ressources (Collection ressource n°14), 2010, p. 124.

⁷ *Ibidem*

⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. arrêté du 9-6-2008, Bulletin Officiel, hors-série n° 3, 19-6-2008, p. 23

⁹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. arrêté du 9-6-2008, Bulletin Officiel, hors-série n° 3, 19-6-2008, p. 23.

Pour répondre à ces questions, il est intéressant, dans un premier temps, de s'interroger sur la signification de l'expression « prise de parole » qui se divise en deux termes que sont le groupe nominal « la parole » et le verbe « prendre ».

Selon l'approche linguistique du dictionnaire Le Robert, l'élément « parole » correspond à « un élément simple du langage articulé ». Une distinction s'établit donc entre langue et parole avec d'un côté « le code », système partagé par tous les sujets parlants et de l'autre « l'utilisation du code » par les locuteurs.

D'après Ferdinand de Saussure, la langue est « ce qui est social » et la parole, « un acte individuel de volonté et d'intelligence, dans lequel il convient de distinguer : 1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle. 2° le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons¹⁰ ».

La parole, telle qu'elle est définie par les linguistes, est réalisée par « un sujet parlant ». Il est donc question, et il est important de le souligner, de subjectivité. Parler est un acte individuel mais c'est également un acte qui engage celui qui parle. Le sujet marque, en effet, son aptitude à se positionner. D'après Benveniste, « C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet¹¹ ». L'élève, en cours de langues étrangères, va donc, se positionner comme sujet et s'affirmer.

D'après les linguistes, prendre la parole, c'est aussi produire des sons donc « agir » car « les mots ne viennent pas tout seuls ». Ils sont la résultante de la mobilisation du corps et plus précisément des appareils phonatoire et respiratoire. Parler nécessite la combinaison d'organes complexes (diaphragme, glotte, voile du palais, cavité buccale, nerfs, muscles) dont l'ensemble est organisé par le cerveau qui permet la production vocale.

Il est donc nécessaire de savoir « mobiliser » son corps pour parvenir à une prise de parole « efficace » c'est-à-dire compréhensible car comme le rappelle Eveline Charmeux « beaucoup de personnes, et surtout les enfants pour des raisons de timidité, ont comme on dit « de la bouillie dans la bouche¹² ». De ce fait, elle rappelle qu'il est important que les élèves prennent conscience du rôle de la respiration dans l'efficacité d'une prise de parole car « pour parler, il faut d'abord savoir respirer [...] : le diaphragme doit agir à la manière d'un soufflet de forge, pour chasser l'air à une cadence rapide. La respiration permet aussi de faire monter l'air dans tout le visage et d'utiliser ainsi ses diverses cavités comme autant

¹⁰ SOCIÉTÉ GENEVOISE DE LINGUISTIQUE. *Cahiers Ferdinand de Saussure*. Genève : société genevoise de linguistique, 2000, p. 210.

¹¹ HOUSSAYE, Jean. *Education et philosophie*. Paris : ESF Editeur, 1999, p. 89.

¹² CHARMEUX, Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Editions Sedrap, 1996, p. 190.

de résonateurs, qui amplifieront le son de la voix, ce que les professionnels appellent « parler dans le masque¹³ ».

Maîtriser sa respiration mais aussi son articulation orale ainsi que réussir à placer sa voix sont autant d'atouts qui conditionnent la prise de parole. Parler, c'est, par conséquent, « agir » ; la parole devant « surgir » pour être entendue. Mais parler, n'est-ce pas également agir sur autrui ?

Le mot « parole » vient du latin « parabola », terme emprunté aux Grecs « parabolê » et signifiant « comparaison, rapprochement ». La parole est, en effet, un acte de rapprochement entre personnes ; c'est un acte de langage produit par un émetteur et qui s'adresse à un récepteur. Certes, il est possible de se parler à soi-même ; auquel cas, il s'agit d'un monologue. Mais une situation de communication réussie nécessite la présence de l'Autre, car comme le disait Merleau-Ponty : « Ce n'est pas avec des “représentations” ou avec une pensée que je communique d'abord, mais avec un sujet parlant, avec un certain style d'être et avec le “monde” qu'il vise¹⁴ ».

Le nombre de sujets parlants peut varier dans une situation de communication. Dans l'espace de la classe, tous les élèves peuvent prendre la parole comme il est possible que de petits groupes puissent communiquer entre eux ou deux enfants échanger entre eux. Un rapporteur peut également « parler » au nom de tous. La question qui se pose alors est de savoir quel(s) dispositif(s) mettre en place en classe et lesquels permettent une « véritable » prise de parole. Car si l'on considère les propos de JP. Kerloc'h : il existe « un faux oral [...] celui des questions et des réponses¹⁵ ». Ainsi, quel dispositif mettre en œuvre en cours de langue vivante pour faire du « véritable » oral ?

Il est également intéressant de s'interroger sur la signification du verbe « prendre » dans l'expression « prendre la parole ». Etymologiquement, il se compose du préfixe « prae »- et de la racine « ghend » signifiant « saisir ». Il s'agit donc de saisir le moment le plus favorable pour parler avec autrui. Or, les élèves ne saisissent pas toujours ce moment car prendre la parole nécessite en premier lieu d'oser prononcer des mots. On doit « prendre » la parole et donc ne pas attendre que celle-ci nous soit donnée. Or, si l'on doit oser, cela suppose qu'il existe des blocages à la prise de parole. Quels sont-ils et comment les contourner ?

¹³ *Ibidem*, p. 184-185.

¹⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *La Phénoménologie de la perception*. Paris : Editions Gallimard, 1945.

¹⁵ Brunner, Claude, Fabre, Sylvette, Kerloc'h, Pierre. *Et l'oral, alors ?* Luçon : Editions Nathan, 1985, p. 11.

En ce qui concerne le domaine de l'école, quels élèves sont touchés par ces blocages? Quelles seraient alors les conditions d'une prise de parole des élèves? Si certains ont plus de facilités que d'autres à prendre la parole, le système facilite-t-il vraiment la « prise de parole » des élèves les plus timorés? Car il existe un paradoxe dans le système éducatif lié à la gestion de la prise de parole : l'élève doit lever le doigt, participer à certains moments et se taire à d'autres. Ainsi, comment gérer la prise de parole des élèves? Faut-il laisser plus de place à la parole au risque d'en perdre le contrôle? Pour quels effets?

De plus, une situation de communication se définit, si l'on se réfère à Claude Brunner, par les circonstances qui sont le lieu et le moment dans lequel le message est introduit : « D'autres indicateurs linguistiques servent au locuteur à se situer par rapport aux autres et au monde, le "JE", le "ICI", le "MAINTENANT"¹⁶ ». Ainsi, les deux premières questions qui se posent concernant la prise de parole sont « où » et « quand »? C'est-à-dire « à quel moment en classe et dans quelles circonstances »? Se peut-il qu'il y ait des moments et des lieux plus favorables à une prise de parole individuelle? Lesquels? Et quels seraient les enjeux quant à l'émission de paroles des élèves?

Mais « parler », c'est aussi parler de « quelque chose ». D'après Jakobson, le message peut, en effet, être centré sur le « référent ». Ce que Jakobson nomme « référent » correspond « au contexte, aux informations données¹⁷ » c'est-à-dire ce dont on parle et qui comporte un contenu informatif. Dans le contexte de la classe de langues vivantes, l'enseignant peut, par exemple, mettre en place un jeu : le marché. Un dialogue s'établit alors entre un élève jouant le marchand et un autre élève jouant l'acheteur, le référent étant : les légumes en vente. Le référent peut aussi être d'ordre culturel : il peut s'agir du temps qu'il fait, des uniformes anglais des élèves de Grande-Bretagne etc.

L'enseignant qui souhaite travailler avec ses élèves des contenus culturels ou du lexique en langue, va avoir recours à l'utilisation de références. Ceux-ci vont lui permettre de mettre en place en classe des situations où les contenus vont être présentés et abordés. Ces références, en outre, peuvent être d'ordre oral (chants, comptines), visuel (film sans bande son), audio-visuel (film, vidéo avec bande son), textuel (contes, histoires) etc.

Parmi les références textuelles exploitées au primaire et notamment en classe de langue étrangère, l'album est fréquemment exploité. Ainsi, pourquoi ne pas s'intéresser à ce type de support qui, nous le savons, est très apprécié du jeune public? Les tout-petits

¹⁶ *Ibidem*, p. 46.

¹⁷ Mairal, Chantal, Blochet, Patrice. *Maîtriser l'oral*. Paris : Editions Magnard, 1998, p. 95.

commencent très tôt à se familiariser avec l'album que leur offrent leurs parents ou leur entourage. Ils le découvrent premièrement par les sens : on trouve, en effet, de nombreux albums à toucher dans le commerce pour la petite enfance ; peu à peu l'album investit le domaine littéraire et celui de la lecture en racontant plus particulièrement une histoire.

Ainsi comment définir l'album ? Est-ce un objet à toucher ? Est-ce aussi un support racontant une histoire ? Quelle définition peut-on alors donner de l'album ?

L'album est avant tout un support de la littérature de jeunesse. Il a la particularité d'entremêler texte et images mais surtout les images y sont essentielles. Elles portent la voix narrative : elles viennent souvent compléter le texte, suggérer des détails essentiels à la compréhension de l'histoire. Elles sont dans la plupart des albums prépondérantes par rapport au texte et le plus souvent relèvent d'une créativité artistique des plus étonnantes. Les images ne peuvent-elles pas alors éveiller la curiosité de l'enfant et dès lors provoquer sa prise de parole ?

Elles peuvent aussi guider son imaginaire : elles le font pénétrer dans un monde fantastique parfois marqué par l'anthropomorphisme : les animaux parlent, sont humanisés. Il peut exister des objets qui sont également détournés de leur fonction première. Le pouvoir imaginaire de l'album ne pourrait-il pas favoriser également une prise de parole des élèves en cours de langues vivantes ?

De plus, l'album est un objet que l'enfant peut toucher, manipuler à tout moment, qu'il peut redécouvrir à chaque instant. Il peut le poser, le reprendre tel un jeu de société, un puzzle. Jouer dans les jeux de rôle, c'est aussi, « faire semblant ». Dans l'album, l'enfant fait semblant de croire à une fiction tout en sachant que l'histoire narrée est fictive. D'après la définition du verbe divertir, il a aussi le pouvoir de détourner de ce qui préoccupe, ennue. L'album ne pourrait-il pas être considéré comme un moyen efficace de capter l'attention des élèves ? L'exploitation de l'album en cours d'anglais ne favoriserait-elle pas l'écoute nécessaire à toute démarche d'apprentissage ? La disposition des élèves dans la classe lors de l'activité de lecture joue-t-elle un rôle dans cette écoute ?

Les élèves écoutent une histoire narrée qui aborde parfois des sujets préoccupants, considérés comme « tabous », dérangeants. Ces sujets intéressent un grand nombre de gens car ils témoignent de la condition humaine et nous renvoient donc à notre propre vulnérabilité face à certains événements. Ce sont les sujets de société tels les sujets traitant de la violence, du handicap, de l'adoption, de la guerre ou bien de la mort etc.

Ces sujets « parlent » donc au récepteur qu'est l'élève. Toutefois suffit-il qu'un sujet « parle » à l'élève pour que celui-ci ose prendre la parole ? Ce type d'album est-il

susceptible de permettre à l'enfant de s'exprimer en classe et plus particulièrement en anglais ?

Si la littérature de jeunesse se préoccupe des questions de société, ce n'est pas forcément du goût de tous. En effet, nombreuses sont les interrogations qui portent sur l'utilisation de ces thèmes ; ces interrogations provenant autant des professionnels du livre ou de la pédagogie que de certains parents qui pensent qu'on ne peut pas parler de tout dans un livre pour enfant. La parole serait-elle donc parfois niée ? Certains albums, en effet, mettent en mot ce qu'il nous est difficile de « dire ». Les actualités, malheureusement, nous montrent qu'il est difficile de tenir les enfants hors des faits de société tels la violence à l'école, le racket etc. car l'école est le produit direct de la communauté et elle se fait le reflet des faits sociaux actuels.

Mais est-ce le lieu pour en parler ? Beaucoup d'enseignants ne sont pas d'accord à ce sujet. Il sera alors intéressant de leur demander leur opinion et donc de réaliser un questionnaire au cours duquel il leur sera notamment demandé s'ils utilisent ces sujets en cours et plus particulièrement en langue anglaise.

Par ailleurs, les programmes de 2002 demandent aux élèves d'échanger entre eux au moyen d'œuvres littéraires : « la construction de liens entre les œuvres littéraires [...] permet aux élèves d'enrichir leur réception des textes, de confronter leurs interprétations et d'élargir leur culture¹⁸ ». Le choix d'albums abordant des sujets de société n'est-il pas alors approprié ?

Pour notre travail de recherche, nous nous sommes dotée de quelques albums abordant des sujets de société en langue anglaise (handicap, solitude, différence physique etc.) et nous les avons analysés. Ils soulignent chacun à leur manière la difficulté qu'il y a à communiquer dans notre société. Certains l'expriment explicitement en présentant un personnage en proie à la solitude et n'ayant pas de contact extérieur. D'autres suggèrent cette idée plus implicitement : le lecteur doit donc effectuer une lecture fine de l'album.

Il serait donc intéressant de travailler avec les élèves sur un paradoxe : une utilisation de ces albums mettant en évidence certaines failles de la communication ne permettrait-elle pas, au contraire, de favoriser la prise de parole des élèves en classe de langue anglaise ?

¹⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, arrêté du 9-6-2008, Bulletin Officiel, hors-série n° 3, 19-6-2002, p. 6.

Ainsi, en quoi le fait de parler sur ce type de sujets peut-il faciliter la prise de parole en cours d'anglais ? Et par là même l'apprentissage de la langue anglaise ? Quelles compétences et quelles capacités langagières sont travaillées ?

Pour répondre à la problématique posée, nous émettons l'hypothèse qu'une prise de parole en cours de langue anglaise sera plus effective si l'on favorise les situations de communication entre pairs d'où la nécessité de comparer avec des situations de production orale frontale (questions M¹⁹/réponses E²⁰).

Nous avons également conscience qu'il existe des obstacles à une prise de parole en langue étrangère des élèves (vocabulaire limité, timidité, peur de se tromper devant le maître, le groupe etc.) mais nous pensons que ces problèmes s'estomperont grâce à la mise en place du schéma communicatif entre pairs.

Il nous paraît intéressant aussi de voir s'il y aura des différences selon le milieu géographique scolaire en ce qui concerne la faisabilité de mise en place du dispositif de communication.

Nous essaierons de montrer également que l'album joue un rôle décisif en ce sens qu'il facilitera un contact avec les élèves donc permettra une prise de parole spontanée.

Enfin, nous faisons le pari que parler sur le thème de la « difficulté à communiquer » libérera les paroles des élèves ; nous verrons dans ce cas, si une prise de parole en anglais est possible ou s'il faudra nécessairement avoir recours à la langue maternelle.

Pour valider ces hypothèses, nous nous appuierons sur deux points : premièrement sur des questionnaires et deuxièmement sur des expériences en classe d'anglais dans deux écoles, l'une rurale à Solville en Aveyron, l'autre urbaine et à dominante multiculturelle, à Onêt-le-Château près de Rodez.

Nous étudierons donc, dans un premier temps, la place de l'oral dans l'enseignement de l'anglais en définissant notamment la communication orale, en soulignant la primauté de la parole en langue et en abordant les obstacles à la prise de parole en anglais tout comme les conditions requises pour une prise de parole.

Dans un second temps, nous tenterons de démontrer que l'album est un dispositif pédagogique au service de l'expression orale en anglais : en le définissant, en soulignant son caractère pédagogique et en abordant l'album traitant des sujets de société. Nous

¹⁹ Maître

²⁰ Elève

terminerons notre partie théorique par le débat d'idées. Nous soulignerons que l'oralisation est favorisée par l'utilisation de ce dernier.

Enfin, nous terminerons notre analyse dans le cadre de l'expérimentation afin de valider par la pratique nos hypothèses. Nous expliquerons tout d'abord pourquoi notre choix s'est porté sur l'album *Susan laughs* de Jeanne Willis qui raconte l'histoire d'une petite fille heureuse, profitant de la vie au quotidien et dont l'auteur nous révèle à la fin son handicap. Nous présenterons la séquence réalisée en anglais pour le cycle 3 à partir de cet album puis nous exposerons les séquences qui auraient pu être effectuées dans le cadre de ce travail de recherche à partir du corpus d'albums suivant: *Big Bad Bun* de Jeanne Willim, *Mr Big* d'Ed Vere, *And what can I do ?* de José Campanari et Jesús Cisneros et *Hi Mom* de Jo Suna. Nous analyserons les séquences et les deux débats d'idées transcrits au regard de notre problématique et nous conclurons sur la validation ou non de nos hypothèses.

I. CADRE THEORIQUE

1. La place de l'oral dans l'enseignement de l'anglais

L'oral en langues étrangères est pratiqué à l'école primaire et notamment en anglais. Cette place prédominante invite donc à s'interroger sur l'évolution de cette forme particulière de la langue, sur l'intérêt que lui porte l'Ecole ainsi que les raisons qui le justifient.

1.1 La primauté de la parole en langue

1.1.1 Une conquête historique de la prise de parole des élèves et de l'oral

L'enseignement de l'oral est à la fois ancien si l'on considère la rhétorique soit l'art oratoire et à la fois récent si l'on parle d'un « véritable » enseignement de l'oral.

Selon Serge Erard et Bernard Schneuwly de l'IFMES et de l'Université de Genève, il existe deux grandes périodes marquant l'histoire de l'oral. La première commence dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle et met en valeur l'élocution dans l'apprentissage de la langue. La deuxième période correspond aux années 70 avec le tournant communicatif.

La seconde moitié du XIX^{ème} siècle donne une place importante à la rhétorique avec comme point de départ, la lecture et la récitation de textes. Or, la récitation, « c'est une lecture sans livre [...] Apprendre à parler ne signifie nullement apprendre à communiquer avec d'autres, mais apprendre les formes correctes de la langue ²¹ ». Ce parler spécifique s'établit dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage autour de la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison si bien qu'un travail sur l'oral se fait nécessairement en fonction de l'écrit : « la dimension événementielle de la prise de parole est subordonnée au support graphique sur lequel la cohérence thématique s'inscrit ²² ».

Selon Joëlle Cordesse, « la parole authentique n'a pas sa place dans une école dont la fonction est d'éradiquer les parlers ²³ ». Elle souligne que l'école a longtemps été le lieu

²¹ Dolz, Joaquim, Schneuwly, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF Editeur, 1998, p. 12.

²² Ronveaux, 2004, p. 10. Ronveaux (2002, 2004) et Rey (2001, 2004).

²³ CORDESSE, Joëlle. *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues*. Lyon : Editions de la Chronique Sociale, 2009, p. 14.

du silence où « la logique [était] d’instaurer et instituer une frontière entre ce qui se dit et ce qui ne se dit pas²⁴ » d’où l’expression si célèbre « la parole est d’argent, le silence est d’or ». Elle revendique alors le rétablissement de « l’égalité des paroles » qui commence après la première guerre mondiale en 1918 avec le mouvement de l’Ecole Nouvelle qui a participé à la libération de la parole des enfants. Ce mouvement a enfin rendu possible une prise de parole des élèves lors de « causeries », « discussions », « exposés », « narrations » ou « débats » sans toutefois instituer un enseignement de l’oral et toujours en privilégiant l’écrit.

La place de l’oral change dans les années 1960- 70 avec la vague communicative. La notion d’ « oral » y est introduite comme « dimension de la description des objets du travail scolaire, voire comme objet tout court²⁵ ». On fait à cette époque la distinction entre oral et écrit et on souligne les spécificités de ces deux formes de la langue. La linguistique structurale joue notamment un rôle très important dans cette valorisation de l’oral. C’est également à cette époque que débudent les premières situations variées d’expression orale des élèves.

Concernant les langues étrangères plus particulièrement, les travaux du Conseil de l’Europe démarrent en 1971. Il s’agit alors de la mise en place de l’approche communicative. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2001 utilise beaucoup la notion de besoin au primaire qui est la condition sine qua non pour un oral authentique ; il est en effet nécessaire de donner du sens aux activités orales.

1.1.2 L’intérêt actuel de l’Ecole pour l’expression orale en anglais

Les programmes officiels les plus récents mettent à l’honneur la pratique orale de la langue étrangère. Déjà, la Circulaire N°2006-093 du 31-5-2006, dans le cadre de la Rénovation de l’enseignement des langues vivantes étrangères, déclarait qu’il fallait « privilégier l’apprentissage de l’oral ». Le B.O. n°3 du 19 juin 2008, sur lequel s’appuient les enseignants pour construire les contenus pédagogiques, fait remarquer « qu’à partir du CE2, les activités orales de compréhension et d’expression sont une priorité ». Le Socle commun de connaissances et de compétences de 2006 parle quant à lui « de comprendre un bref propos oral et de se faire comprendre à l’oral ». Le dernier B.O., celui du 5 janvier

²⁴ *Ibidem*, p. 13.

²⁵ Erard, Serge, Schneuwly, Bernard. *Repenser l’enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d’Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

2012 annonce, pour sa part, « que l'entrée dans la langue doit être majoritairement orale à travers des tâches simples. L'écrit n'est cependant pas à exclure si la situation langagière le justifie ». Ainsi, l'oral est prioritairement enseigné en langue vivante au primaire et cela bien avant la maîtrise de l'écrit. Mais quelles sont les raisons d'un tel intérêt pour la pratique orale en langue étrangère donc anglaise ?

1.1.3 Les raisons de l'importance de l'enseignement de l'oral

La première raison avancée, et qui fait sens, est qu'une langue doit être parlée pour pouvoir l'apprendre. Selon Eveline Charmeux qui a été professeur d'Ecole Normale à Amiens puis à Toulouse et qui a mené des recherches à l'INRP sur la didactique de la langue, notamment orale, « c'est en manipulant, avec tâtonnements et erreurs, que [l'élève] peut s'approprier progressivement le fonctionnement de la langue, dont il construit peu à peu la maîtrise ». Concernant la langue étrangère, elle fait le constat que celle-ci est abordée premièrement oralement car on se base sur l'apprentissage de la langue maternelle qui se réalise naturellement vocalement : « sous prétexte que l'expression langagière est acquise par chacun en sa langue maternelle, l'oral se trouve généralement avant l'écrit ; on a coutume de considérer qu'il doit en être de même pour les langues étrangères. Et l'on commence tout apprentissage de la langue étrangère par de l'oral²⁶ ».

Sur les onze professeurs du primaire enseignant les langues et que nous avons interrogés, tous ont affirmé que les élèves pratiquaient majoritairement la langue vivante à l'oral ; neuf enseignants étaient tout à fait d'accord avec le fait que l'oral doit être une priorité en langue étrangère et deux étaient d'accord avec cette idée. Les raisons qu'ils ont invoquées sont les mêmes que celles citées précédemment à savoir que « la pratique orale est primordiale au primaire », « qu'une langue est parlée avant d'être véhiculée par l'écrit », qu'elle est « faite pour parler, d'ailleurs quand nous avons appris notre langue maternelle, nous avons commencé d'abord par l'oral ». Les autres raisons avancées sont que l'oral est plus facile que l'écrit ou que pour donner une première approche de la langue, il faut principalement initier aux sonorités et acquérir un vocabulaire de base. Le temps consacré à l'oral durant les séances de langues vivantes de ces enseignants est édifiant. Sur 45 minutes, dix d'entre eux consacrent plus de la moitié du temps de la séance à l'oral.

²⁶ CHARMEUX, Eveline, *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Editions Sedrap, 1996, p. 92.

Cependant, il semblerait que l'enseignement des langues étrangères n'ait pas constitué une priorité pendant de nombreuses années. C'est ce que Joëlle Cordesse, membre et responsable du Groupe français d'Education Nouvelle et fondatrice du Secteur national Langue(s), avance. Elle rappelle qu'avant de s'intéresser à l'oral, les institutions ne se sont penchées sur les langues étrangères que trop tardivement car celles-ci ne constituaient pas la raison d'être de la nation française ; les langues étrangères, comme leur nom l'indique, faisant référence à ce qui est « autre ». Or « l'autre » a, pendant de nombreuses années, été assimilé historiquement à l'ennemi et non pas à l'unité nationale. De plus, elle précise que les lois Jules Ferry de 1881-1882 ont fait disparaître les dialectes pour parvenir à une unification du français parlé, ce qui a causé du tort aux langues en général. Aussi relaie-t-elle, en ébranlant les présupposés communément acquis, que cette difficulté d'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas naturelle mais culturelle et sociale. Elle se base sur les propos de deux mouvements, les Forums des Langues du Monde autour de la personnalité de Félix-Marcel Castan et le mouvement de l'Education Nouvelle qui affirment que nous ne naissons pas monolingues mais que nous le devenons à cause de la société et plus particulièrement des institutions mises en place : « nous ne naissons pas monolingues et nous ne nous persuadons de l'être que par l'effet d'une idéologie bien ancrée dans nos institutions et servie par elles. D'un point de vue historique, nous sommes tous des polyglottes contrariés !²⁷ ».

Elle déclare ironiquement que c'est parce qu'il s'agit de « savoirs qui ne sont pas les siens [au pays], [qui] ne constituent pas le ciment de la nation²⁸ ». Toutefois, elle note « l'émergence assez nouvelle d'un goût pour les langues étrangères²⁹ » et la prédominance de l'anglais « comme langue véhiculaire des échanges commerciaux de plus en plus indispensable à l'obtention d'un emploi³⁰ ». L'anglais est, en effet, la langue qui s'enseigne le plus dans l'Hexagone du fait qu'elle est une des langues les plus parlées au monde et domine la sphère économique. Le sondage que j'ai réalisé auprès d'un groupe de onze professeurs des écoles va dans ce sens : neuf des onze enseignants enseignent l'anglais.

Il est certain que les élèves doivent comprendre les enjeux de la maîtrise de l'anglais car la langue anglaise est omniprésente dans le cursus scolaire ; elle est un espace de liberté puisqu'elle permet de voyager plus facilement à travers le monde, de créer des

²⁷ CORDESSE, Joëlle. *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues*. Lyon : Editions de la Chronique Sociale, 2009, p. 12.

²⁸ *Ibidem*, p. 11.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

liens avec autrui et, étant de plus en plus réclamée pour toute entrée à un concours ou dans certaines écoles, elle est « un plus » dont ne saurait se passer l'élève dans sa future vie professionnelle. Les échanges au primaire témoignent de cet intérêt nouveau pour l'expression en langue en instaurant des échanges avec des classes étrangères notamment au moyen de la visioconférence.

L'intérêt nouveau que l'Ecole porte à l'oral et notamment en langues étrangères provient également du fait que l'oral peut désormais être évalué. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont permis de mettre à jour de nouveaux moyens facilitant les relevés de prises de parole des élèves et de ce fait la possibilité de les évaluer et de les corriger. La baladodiffusion en est un exemple concret.

Selon les auteurs Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, « comme la parole ne laisse pas de traces durables, l'évaluation des compétences des élèves devient aléatoire (...) les facilités actuelles d'enregistrement permettent de dépasser ces difficultés et, à ce titre-là, constituent sans doute un facteur expliquant en partie l'intérêt nouveau de l'école pour la parole, d'abord dans l'enseignement des langues étrangères³¹ ».

1.2 Les obstacles à la prise de parole en anglais

Ce qu'il semble évident d'énoncer comme premier obstacle à la prise de parole des élèves en anglais mais sans s'y attarder, est le fait qu'ils ne disposent pas d'un assez grand stock de vocabulaire pour pouvoir s'exprimer. Sur les onze enseignants interrogés, huit ont souligné que le lexique limité des élèves était un empêchement à une prise de parole effective. Les autres ont également cité le manque d'aisance ou de structures syntaxiques maîtrisées. Mais, quelles sont les autres obstacles à une prise de parole des élèves en langue vivante ?

1.2.1 « L'étrangeté » de la phonologie anglaise

Une langue vivante est, pour l'apprenant, un objet indéfinissable qui se caractérise par son « étrangeté ». L'anglais est particulièrement vécu pour les jeunes francophones comme déroutant car l'accentuation, les tonalités et le rythme ne ressemblent pas à leur langue maternelle. Ainsi, comme le déclare Joëlle Cordesse : « Les phénomènes

³¹ Dolz, Joaquim, Schneuwly, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF Editeur, 1998, p. 20.

d'étrangeté, typiques du vécu de toute rencontre avec une langue étrangère, et souvent cause de malaise ou refus, sont le ressort authentique de la mobilisation des énergies dans une activité linguistique³² ».

Cependant, il ne faudrait pas condamner ce sentiment d'étrangeté ni le rejeter car c'est justement en l'apprivoisant que va se construire l'apprentissage de la langue étrangère comme l'anglais et que va naître l'appétence pour la nouvelle langue : « L'école n'aime pas les émotions. Tout est donc fait dans un cours de langue pour neutraliser le sentiment d'étrangeté. On s'efforce de masquer ce qui dérange et d'apprivoiser la langue étrangère en supprimant la frontière où elle serait susceptible de nous toucher en nous étonnant. Or "apprivoiser", dit le renard du Petit Prince, c'est "créer des liens"³³ ». Il faut donc laisser les élèves libres de « vivre » l'expérience de la langue anglaise car faire une place à la langue étrangère, c'est faire une place à l'Autre. Ce qui apparaît donc comme un obstacle peut se retourner en atout et même provoquer le désir d'apprendre la langue car elle constitue une énigme à résoudre. Selon Wallon et Peirce « le ressort de tout apprentissage est dans la résistance de la réalité à nos hypothèses, la qualité particulière d'un apprentissage de la langue va résider dans le fait que la résistance est intérieure ».

Selon Joëlle Cordesse, « une langue n'a pas de fin, pas non plus de début. C'est une rencontre à établir avec un univers étrange qui nous surprend. Et c'est là qu'est le miracle à saisir pour mettre en marche le plaisir d'apprendre³⁴ ».

L'accent anglais semble donc un obstacle des plus déroutants pour le jeune apprenant car il lui est « étranger ». Ainsi, l'enseignant au primaire a le plus souvent recours aux mots transparents, tels « orange, crocodile, tennis, football » pour aider l'élève à appréhender la nouvelle langue. Il lui fait découvrir la notion d'accent de mot en anglais avec les syllabes accentuées et non accentuées. Il lui montre qu'à la différence du français, certaines syllabes en anglais sont renforcées et reçoivent l'accent primaire et que certaines syllabes sont dites « faibles », ce que les anglicistes traduisent phonétiquement par le « schwa ». L'enseignant introduira aussi de nouvelles sonorités que sont les diphtongues ou triptongues en anglais et soulignera que la prononciation des voyelles ainsi que de certaines consonnes diffèrent du français tel le « h » aspiré ou le graphème « th » qui peut se prononcer [s] comme dans « think » ou [z] comme dans « this » ou « they ». Ce travail effectué en considérant les différences entre langue anglaise et langue maternelle sur le

³² CORDESSE, Joëlle. *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues*. Lyon : Editions de la Chronique Sociale, 2009, p. 15.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, p. 19.

rythme, l'intonation et l'accentuation permettra aux élèves de se détacher petit à petit du déchiffrement syllabique et de l'accentuation en français des consonnes finales.

1.2.2 La prise de risque et la confrontation au groupe

Prendre la parole en classe, c'est aussi oser s'aventurer vers l'inconnu, ce qui peut se révéler un obstacle infranchissable pour les élèves les plus timides, les moins frondeurs. En effet, c'est sortir de l'univers sécurisant de son monde intérieur pour affronter celui d'autrui et c'est donc s'engager à un jugement d'autrui envers soi-même ; jugement qui peut être positif, négatif, décevant ou réjouissant. Comme le dit Eveline Charmeux, « dès que je prends la parole, je mets en jeu l'image que les autres [ont] de moi et je risque ainsi de la détruire ou de la dévaloriser [...] Chacun est ainsi l'objet de tout un jeu de miroirs, très complexe, où s'enchevêtrent des images, croyances et représentations ³⁵ ». C'est ainsi qu'une des caractéristiques de l'oral se dessine puisque contrairement à l'écrit sécurisant, sur lequel on peut revenir, qu'on peut agrémenter ou supprimer, une parole dite est ineffaçable. C'est ainsi que la plupart des hommes politiques lisent leur discours au lieu de les énoncer spontanément. Prendre la parole nécessite donc un choix et comme tout choix, une prise de risques. Aussi ce sont les élèves les plus téméraires qui se lancent dans cette prise de parole ; ceux à priori qui ne craignent pas le jugement d'autrui. Aussi est-il indispensable pour prendre la parole d'avoir confiance en soi. C'est là que doit se jouer le rôle de l'enseignant puisqu'il donne, guide et régule les flux de parole durant les séances d'anglais autant qu'il donne confiance aux élèves par ses encouragements.

Il existe deux obstacles à cette prise de risques. L'un réside dans la peur du maître, moins observable cependant de nos jours, et l'autre dans la peur du groupe-classe. Ces deux appréhensions dont le facteur commun est la peur de déplaire (au maître/au groupe) font référence à l'environnement social de la classe. En effet, la classe est un lieu social propice aux échanges mais il est possible que les rapports de domination de certains élèves empêchent les autres de prendre la parole. Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly citent des élèves pour qui « parler est une expression de l'intimité profonde et toute intrusion dans ce domaine est vue comme menaçante, mettant en cause l'identité et comportant un risque de mise à nu ³⁶ ». L'effet négatif que le groupe-classe peut avoir sur l'individu est présenté dans une démarche globale qui travaille sur « l'hypothèse psychosociale de l'effet

³⁵ CHARMEUX, Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Editions Sedrap, 1996, p. 69-70.

³⁶ Dolz, Joaquim, Schneuwly, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF Editeur, 1998, p. 18.

réducteur du groupe sur la personnalité. L'individu renfermerait certaines potentialités que les exigences [...] du groupe maintiendraient inexploitées [...] l'individu serait surdéterminé par son appartenance au groupe restreint³⁷ ». Toutefois, s'il est bon de noter que le groupe peut avoir un effet de blocage sur la prise de parole des élèves, il est nécessaire de souligner que c'est parce que ce groupe instaure un rapport de dominant-dominé qui est répréhensible à l'école. Autrement dit, il n'en est pas de même pour tous les groupes classes et surtout l'enseignant doit veiller à créer des groupes qui permettent une libération de la parole de tous en maîtrisant les élèves incapables de travailler en équipe.

On peut penser que le blocage de certains élèves réside également dans le regard porté par l'enseignant ou leurs pairs sur leur production. En effet, le regard d'autrui sur soi peut briser l'élan oratoire car à travers des paroles émises, c'est le « moi » qui est visé. Les élèves peuvent s'interdire de parler par peur du groupe tout comme ils utilisent parfois le langage du groupe pour montrer leur appartenance et soumission au groupe dans les milieux scolaires dits « sensibles ». Pierre Bourdieu utilise dans ce cas l'expression de « marché linguistique³⁸ ». En effet, l'effet de groupe est indéniable : un élève aura tendance à utiliser le vocable du groupe dans le but de séduire. L'enseignant doit donc prendre en compte ce paramètre.

1.2.3 Le langage égocentré et la prise de parole

Certains élèves, les plus confiants en leur capacité, osent donc prendre la parole en classe de langues mais parfois uniquement dans le but de se faire remarquer : s'agit-il d'un véritable acte de parole ?

Car il existe des élèves qui ont des difficultés à parler aux autres et à communiquer avec eux parce qu'ils ne savent pas écouter. Pour Jean Piaget, figure emblématique du courant constructiviste des années 60, il existe une « pensée égocentrique de l'enfant » ou « égocentrisme infantin³⁹ » qui fait que même l'environnement social ne joue pas un rôle dans la prise de parole des élèves étant donné « que l'adulte pense socialement même lorsqu'il est solitaire, et que l'enfant en-dessous de sept ans pense et parle de manière

³⁷ Moscovici, Serge, Plon, Michel. *Les situations colloques, observations théoriques et expérimentales*. Paris : Bulletin de psychologie n°247, 1966.

³⁸ UNIVERSITE DE ROUEN. [en ligne]. [consulté le 24.11.12]. Disponible sur le Web : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_16/gpl16_04.>

³⁹ PIAGET, Jean. *Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Niestlé et Delachaux, 1967.

égocentrique même lorsqu'il est en société⁴⁰ ». Ce qu'il nomme « l'instinct social » se développe tardivement, vers sept-huit ans. Ainsi, d'après Piaget, la prise de parole avant cet âge-là ne se voudrait qu'égocentrique et le travail oral en groupe ne pourrait s'effectuer avant ce stade. Néanmoins, selon Lev Vygotski qui ne conteste pas l'existence du langage égocentrique mais qui en donne une autre version, la prise de parole de l'élève est égocentrique quand elle n'induit pas de transmission d'information à autrui. Lev Vygotski donne notamment l'exemple où l'enfant cherche un crayon et se trouve face à des difficultés. Dans ce cas, l'enfant a un langage égocentrique car il est face à lui-même pour résoudre le problème. Selon Lev Vygotski, « le langage égocentrique, c'est "tenir des raisonnements avec soi-même"⁴¹ ». Il s'agit donc de prises de parole dans un contexte intra-personnel qui n'a pas de lien avec l'intervention de l'enseignant ou du groupe-classe dans une situation de communication. Toutefois, force est de constater que certains élèves ont des difficultés à communiquer car il leur est impossible d'être à l'écoute de l'Autre.

1.3 Les conditions d'une prise de parole en anglais

Les obstacles à une prise de parole des élèves en langue anglaise sont donc multiples mais plus que les obstacles, quelles sont les conditions pour permettre une parole authentique des élèves ?

1.3.1 Le silence

Le silence est une des conditions sine qua non de la prise de parole des élèves. C'est un paradoxe que souligne Marie-Pierre Pomares, appartenant au Secteur Langues du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN). Selon ses dires, il permet aux élèves de prendre le temps de la réflexion avant de prononcer une parole en langues. Comme l'oral en langue étrangère est difficile et nécessite une prise de parole rapide et spontanée, il engage le plus souvent les élèves les plus téméraires, sûrs d'eux et rapides. Ainsi, en différant la parole, on donne à tous l'opportunité de la saisir. D'après Marie-Pierre Pomares, « cette pause silencieuse, cet « arrêt » de l'activité commune permet à chacun de

⁴⁰ PIAGET, Jean. *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : NESTLÉ et DELACHAUX, 1923.

⁴¹ VYGOTSKI, Lev. *Pensée et Langage*. Paris : DISPUTE, 1997.

parcourir son chemin personnel⁴² ». Mais plus que le silence institué, il existe aussi celui du professeur. En effet, il faut, pour une prise de parole des élèves, que l'enseignant « entre dans le silence... pour mieux laisser les élèves dans la parole⁴³ ». L'enseignant observe, soutient l'élève qui s'engage à parler et régule les échanges s'il s'agit d'un travail collaboratif. Quoi qu'il en soit, il est évident que l'enseignant se doit de maîtriser l'instrument que représente le silence.

1.3.2 L'écoute et la phonologie

L'écoute est une condition indispensable pour pouvoir apprendre une langue étrangère, que ce soit l'écoute de l'enseignant ou du camarade qui prononce les mots en anglais. Il est, en effet, nécessaire de bien écouter avant de pouvoir reproduire les sons en anglais. Comme le dit Eveline Charmeux, « l'oral est plus difficile que l'écrit. Il ne suffit pas de faire écouter des discours et de plonger dans un bain de langue orale pour que les élèves apprennent à reproduire des sons, puisque, en fait, ils ne les entendent pas vraiment⁴⁴ ». Kathleen Julié va également dans ce sens en affirmant que « les difficultés de prononciation d'une langue étrangère ne sont pas dues à une incapacité articulatoire, mais à une surdité ponctuelle⁴⁵ ».

Dans un pays étranger où l'on ne parle pas la langue, il est toujours possible de s'aider des repères visuels en essayant de prononcer les sons suite à la lecture de graphèmes. Or, l'oral ne possède pas ce caractère rassurant. Pour surmonter l'obstacle de la prononciation, E. Charmeux insiste sur la phonologie car c'est seulement en soulignant les différences de sens, que le système cognitif pourra enregistrer les nouvelles sonorités.

Pour d'autres chercheurs, il est évident que la forme orale doit être introduite avant la forme écrite notamment pour permettre une prononciation correcte car, à contrario, la graphie risque d'altérer la prononciation. Selon Martine Kervan « l'apprenant français a tendance à calquer la prononciation de l'anglais sur celle de sa langue maternelle et à se fier à l'orthographe pour en déduire la prononciation⁴⁶ ». Il sera tout de même nécessaire de passer ultérieurement au mode écrit pour « fixer » les mots nouveaux dans la mémoire de l'élève et qu'il s'aperçoive que ceux-ci ne s'écrivent pas tels qu'ils se prononcent.

⁴² POMARES, Marie-Pierre. *Réussir en langues*. Lyon : Chronique Sociale, 2002, p. 19.

⁴³ *Ibidem*, p. 21.

⁴⁴ CHARMEUX, Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Editions Sedrap, 1996, p. 96.

⁴⁵ JULIE, Kathleen. *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Education, 1994, p.126.

⁴⁶ KERVAN, Martine. *L'Apprentissage actif de l'anglais à l'  cole*. Paris : Armand Colin, 1996, p. 37.

1.3.3 La nécessité du décodage ou l'analyse métalinguistique

Pour prendre la parole, il est nécessaire à l'élève de faire les connexions entre langue maternelle et langue étrangère. L'objectif n'est pas qu'il récite des morceaux de phrases apprises par cœur mais qu'il sache les resituer dans une situation où elles auront du sens et qu'il parvienne même à créer des nouveautés syntaxiques qui montreront qu'il a compris le fonctionnement de la langue anglaise. La prise de parole de l'élève ne peut donc être sans qu'il ait assimilé un minimum de décodage linguistique. Or, c'est à l'enseignant d'amener cet aspect qui n'est pas familier à l'élève.

Cette affirmation est partagée par Eveline Charmeux qui insiste sur le fait que la langue étrangère doit s'apprendre en confrontation avec la langue maternelle. Elle refuse ce qu'elle nomme « dogme » c'est-à-dire un enseignement de la langue étrangère qui ne se traduirait que par de la pratique orale sous prétexte que comme la langue maternelle a été acquise pas à pas et spontanément, il en sera de même pour la langue étrangère. Elle récuse cet état de fait qui refuse toute traduction et recours à la langue maternelle. Au contraire, elle affirme qu'il y a nécessité à recourir à la langue maternelle car concernant « les travaux sur l'apprentissage, c'est à partir de ce que l'on sait déjà que l'on peut apprendre autre chose, et cela ne peut se faire qu'en s'appuyant sur ce savoir antérieur⁴⁷ ». Il est donc impossible de faire abstraction de la langue maternelle car elle a été première et est installée dans l'esprit de l'élève. La langue vivante étant seconde, elle se construira automatiquement en parallèle avec la langue première. De même que l'élève apprendra la langue maternelle oralement par construction cognitive, celle-ci bâtissant « une grammaire au fur et à mesure que son expérience langagière s'enrichit⁴⁸ », la langue vivante ne peut se passer d'une réflexion sur elle-même. Selon Eveline Charmeux, « on essaie de créer des réflexes, des mécanismes inconscients qui fonctionneraient sans que l'intelligence y prenne part. C'est se tromper doublement : il ne suffit pas d'être dans l'eau pour apprendre à nager ; il n'est de véritable apprentissage que construit, volontairement et en pleine conscience⁴⁹ ». Faisant un parallèle avec l'enseignement des sciences, la langue étrangère s'apprend en se distanciant du déjà acquis sans l'omettre mais en « remettant en question » ses habitudes. L'enseignement des langues peut tout à fait, comme celui des sciences, se

⁴⁷ CHARMEUX, Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : Editions Sedrap, 1996, p. 94.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 95.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 94.

concevoir comme un processus de développement spiralaire axé sur la transformation de l'habitude⁵⁰ ».

1.4 La communication orale

La production orale tout comme la prise de parole fait référence à un acte individuel qui concerne le sujet parlant. Celle-ci est le résultat d'une action du corps qui permet l'émergence de sons et pour certains théoriciens, elle ne peut exister sans un « besoin » à satisfaire qui nécessite la présence d'autrui. Parler c'est mettre en action le corps. C'est donc un acte personnel et corporel qui, pour Jean-Pierre Kerloc'h, s'apparente même à une « jouissance articulatoire et auditive » : « au commencement était le verbe [...]. L'enfant découvre le monde ; son monde : c'est-à-dire son propre corps, et plus que tout, cette bouche qui lui permet [...] de remplir ses poumons et de produire les sons les plus divers⁵¹ ». Il avance que l'enfant pour parvenir à la satisfaction de ses besoins et de ses envies va entrer en contact avec son entourage et communiquer. La nécessité d'un besoin est donc à l'origine de la communication qui nécessite une prise de parole de l'individu.

1.4.1 Acte fonctionnel

Une prise de parole peut donc naître d'une situation de communication. Dans ce cas, le schéma question/réponse de l'enseignant envers l'élève n'est plus adapté ; il s'agit de faire participer les élèves dans une activité collective impliquant le groupe. Pour témoigner de l'importance de ce phénomène récemment présent dans les activités d'apprentissage à l'école, nous pouvons avancer que sur les onze enseignants en langues étrangères consultés au primaire, huit d'entre eux favorisent essentiellement parmi les compétences orales « le parler en interaction » et la compréhension orale.

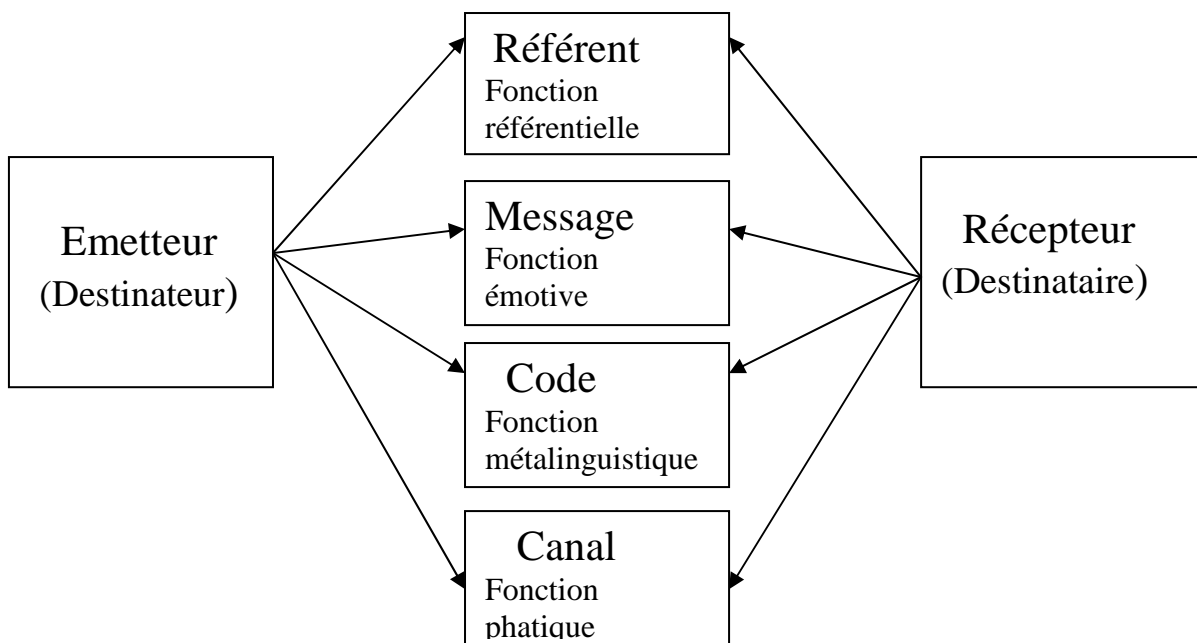
Le théoricien, Roman Jakobson, s'est illustré dans ce domaine en modélisant l'acte de communication et en montrant, comme en témoigne le schéma ci-après, qu'une

⁵⁰ CORDESSE, Joëlle. *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues*. Lyon : Editions de la Chronique Sociale, 2009, p. 46.

⁵¹ Brunner, Claude, Fabre, Sylvette, Kerloc'h, Jean-Pierre. *Et l'oral, alors ?* Luçon : Editions Nathan/ INRP, 1985, p. 14-15.

situation de communication se définit par un émetteur ou destinataire adressant un message à un récepteur ou destinataire.

SCHEMA DE JAKOBSON



D'après ce schéma, la communication est obligatoirement volontaire et met en jeu quatre fonctions : les fonctions référentielle, émotive, métalinguistique et phatique. Il sous-entend à chaque fois que la communication possède une fonction dont la nature dépend de l'objet mis en valeur. Si l'émetteur, par exemple, décide de centrer son discours parlé sur le contenu du message nommé « référent » alors la fonction de cette communication sera référentielle. Mais s'il a pour but d'émouvoir son auditoire, alors la fonction de la communication sera émotive ou expressive. Avec la fonction métalinguistique, l'accent est porté sur le code qui permet l'émission du message tandis qu'avec la fonction phatique, l'émetteur met l'accent sur le contact qui est le canal, le lien créé avec la personne à qui on s'adresse.

Ainsi, si l'on se réfère à la théorie de Jakobson, il est bon pour l'enseignant de réfléchir aux fonctions de communication qu'il souhaiterait mettre en œuvre dans ses séances. En effet, selon la situation choisie, la fonction de communication ne sera pas la même et induira un choix d'éléments linguistiques et de tonalités particulières qui mériteront d'avoir été travaillés préalablement.

La fonction référentielle, par exemple, en situation scolaire ressemblerait à une activité basée sur la description d'un objet ou sur la transmission d'informations.

La fonction métalinguistique, quant à elle, se trouve à l'école à chaque fois qu'il y a une réflexion sur la langue.

Le schéma de communication de Jakobson souligne la nécessaire présence du récepteur (destinataire) : mais la communication se résume-t-elle uniquement à la présence d'un destinataire ?

1.4.2 Acte social

Il est également possible de caractériser la situation de communication par son aspect social. C'est l'opinion que partage l'Ecole de Paolo Alto, courant développé aux Etats-Unis dans les années 1950, pour qui ce qui importe dans la communication est autant le contenu du message que la relation qui s'établit entre les acteurs. Ce courant insiste sur l'aspect social de la communication.

En faisant le parallèle avec l'Ecole, il nous apparaît évident que la classe est un lieu d'échanges sans pareille puisqu'elle met en présence des enfants du même âge qui ressentent tous un besoin de communiquer entre eux. Aristote, à ce sujet, disait que la capacité naturelle de l'homme à parler faisait de lui un être destiné à vivre en société. C'est ainsi que la plupart des institutions ou monuments de divertissement de l'Antiquité faisaient la part belle à l'oralité que ce soit les théâtres ou temples de l'époque.

L'enseignant en langues étrangères doit donc profiter de ce lieu social propice aux échanges pour favoriser les interactions qui permettront l'émergence d'une prise de parole individuelle. D'après Jean-François Simonpoli, Docteur en sciences du langage, citant Lev Vygotski : « la prise de parole des enfants en groupe de travail témoigne de l'existence d'un langage initialement social⁵² ».

L'élève sera donc susceptible de prendre la parole en cours de langue vivante grâce à l'interaction favorisée par le climat social qu'offre la classe mais dans quel but ? Pour quelle intention ?

⁵² SIMONPOLI, Jean-François. *La Conversation enfantine*. Paris : Hachette Education, 1991, p. 134.

1.4.3 Acte de pouvoir

Selon l'approche pragmatique qui s'appuie sur la recherche notamment du linguiste anglo-saxon John Austin, les paroles ne servent pas simplement à décrire mais sont également un moyen d'action. Autant, Jakobson parle de fonctions du langage (phatique, émotive etc.), autant Austin parle d'accomplissement d'actions dans sa théorie des actes de langage ou de parole communément nommés « Speech Act ». Selon lui, les individus en présence font sans cesse des choix avant de parler et ceci dans le but d'agir sur autrui. L'émetteur peut vouloir par exemple déstabiliser, contrecarrer ou embarrasser le destinataire en lui posant une question. Austin parle alors d'acte perlocutoire qui répond à la question « Pourquoi faire ? Pourquoi parler ? » Prendre la parole peut donc se révéler être un acte de pouvoir. De plus, l'émetteur, quand il parle, va produire un discours en lien avec l'image qu'il veut donner de lui, avec l'image qu'il se fait du récepteur et enfin avec l'image qu'il se fait de la situation de communication. C'est ainsi que les hommes politiques usent et abusent de meetings ou de débats télévisés pour véhiculer leurs idées et convaincre les électeurs. L'espace de la classe a cela de commun avec l'hémicycle que l'élève, quand il va prendre la parole en classe de langue, va réaliser un acte de langage dans lequel il va parfois vouloir convaincre, s'opposer ou tout simplement affirmer une position. Le professeur de langues devra donc tenir compte des situations qu'il souhaite mettre en place en classe et favoriser les utilisations d'énoncés performatifs qui font partie intégrante de situations de communication réelles, puisque, comme le dit John Austin dans le titre de son ouvrage « dire, c'est faire⁵³ ».

On en conclut donc que pour que le langage puisse donner naissance à une prise de parole véritable, il est préférable de créer une situation de communication mettant en scène plusieurs individus et tenir compte de l'importance du contenu de la communication autant que du contexte et de l'intention voulue.

1.4.4 Acte de pensée et rôle de l'enseignant

Mais peut-il y avoir apprentissage de la langue étrangère sans la médiation d'un expert ? Si l'élève va construire son appropriation de la langue étrangère par des activités communicatives au cours desquelles il va acquérir du lexique, une syntaxe ancrée dans une

⁵³ AUSTIN, John. *Quand dire c'est faire*, traduction française 1970. Paris : Editions Seuil, collection « Points essais », 1991.

situation concrète, seule la médiation de l'enseignant permettra la réussite de l'activité d'apprentissage. Mais alors quel rôle doit jouer le professeur des écoles pour favoriser l'oralité de l'élève?

Il doit mettre en place des situations soit de communication, soit de compréhension et de réception orales qui seront problématiques c'est-à-dire que l'élève, face à un problème posé, sera obligé de composer avec la langue s'il veut parvenir au but de la mission. La situation-problème est, en effet, un maître-mot de Jean Piaget, figure emblématique du constructivisme qui souligne que la situation problème fera émerger un conflit cognitif qui obligera l'élève à se dépasser. L'élève intégrera de nouvelles données à celles déjà acquises et se verra remettre en question celles-ci ou les dépasser pour parvenir à résoudre le problème. Ces missions devront, bien évidemment, être en corrélation avec le niveau de la classe mais sans être totalement à sa portée non plus pour ne pas gâcher la mission. L'enseignant devra être réactif aux prises de parole des élèves et jouer le rôle de guide en animant le débat mais aussi en le recentrant si nécessaire, en le relaçant, en reformulant ou en demandant des justifications. L'objectif sera de parvenir à maintenir l'interaction qui se veut délicate et imprévisible. La gestion de la parole devra également être maîtrisée par le maître qui devra être au clair avec ses objectifs et favoriser la progression de la réflexion tout en conservant l'intérêt des élèves.

Il lui faudra aussi éviter les prises de parole qui s'éloignent de la mission mais toutefois laisser tous les élèves s'exprimer. L'enseignant devra, et c'est important, prendre la parole le moins souvent possible pour ne pas rompre l'interaction orale qui aura été instituée. Il laissera les échanges se poursuivre pour que la pensée des uns et des autres ait le temps de se construire.

L'élève, dans ses échanges avec autrui, va donc progresser. C'est donc bien par la verbalisation et les interactions qu'il va apprendre. L'élève, par la confrontation de son point de vue avec celui d'autrui, va pouvoir remettre en cause ses idées préconçues, passer de sa représentation de la chose citée à une autre représentation de la sienne, qu'il intégrera ou qu'il décidera d'ignorer en comparaison avec la sienne. Ce faisant, l'élève se sera impliqué intellectuellement, se sera interrogé sur ses connaissances, les aura mises en doute, mises en mot et c'est ainsi que son savoir se construira. Comme le dit Jean-Pierre Kerloc'h de l'Ecole Normale de Carcassonne dans la Collection INRP : « L'oral [...] C'est

aussi la pensée qui se cherche, tâtonne et se forme en s'affrontant à ce qui est autre qu'elle-même⁵⁴ ».

2. L'album en tant que dispositif pédagogique au service de l'expression orale en anglais

=Parler par l'intermédiaire de l'album

L'album dispose aujourd'hui d'une place à part entière. C'est aussi un genre littéraire très répandu en littérature de jeunesse dont l'essor, ces dernières années, nous invite à interroger les raisons d'un tel engouement. Il est aussi intéressant de se demander quels pourraient être les possibles effets d'un tel support en matière de production discursive en classe de langues étrangères et plus particulièrement en anglais.

2.1 Définition

Tout d'abord, il faut noter qu'il existe plusieurs définitions du terme « album ». De part son étymologie latine, il est en lien avec la page blanche. L'album antique correspond à une surface de mur avec des instructions publiques. Selon Ségolène Le Men, l'album « retire de ses origines antiques son espace, celui d'une grande page, blanche en général, où peuvent se combiner, voire se superposer, les éléments textuels et iconiques⁵⁵ ». Selon Jean-François Massol, *l'album amicorum* est plutôt assimilé à « un petit carnet où l'on recueillait des autographes », et était défini au XIX^{ème} siècle comme « un carnet de notes de voyage⁵⁶ ».

L'album est donc une surface d'inscription sur laquelle on trouve des écrits (tel l'autographe ou les instructions) et où l'image est dominante. C'est, en effet, ce que déclare Sophie Van der Linden : les albums sont des « ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent.

⁵⁴ Brunner, Claude, Fabre, Sylvette, Kerloc'h, Jean-Pierre. *Et l'oral, alors ?* Luçon : Editions Nathan, 1985, p. 39.

⁵⁵ Le Men, Ségolène, Glenisson, Jean. *Le Livre d'enfance et de jeunesse en France*. Bordeaux : Société des bibliophiles de Guyenne, 1994, p. 147-148.

⁵⁶ Gontrand, Hélène, Massol, Jean-François. *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble, 2007, p. 11.

La narration se réalise de manière articulée entre texte et images⁵⁷ ». Ainsi, texte et image présentent un lien très étroit. L'image peut être suffisante pour comprendre l'histoire véhiculée : le texte n'est alors que redondance. Au contraire, le texte apporte parfois un éclaircissement nécessaire à la compréhension de l'histoire que l'image seule ne peut exprimer. Textes et images jouissent donc d'une grande liberté dans l'album car le texte peut s'entremêler à l'image ou faire image lui-même avec le jeu sur la typographie tout comme l'image peut s'étendre sur la double page et envahir le texte.

Selon Sophie Van der Linden, l'album est aussi un outil de liberté parce qu'il « échappe à toute tentative de fixation de ses règles de fonctionnement⁵⁸ ». Il est « une forme originale, libre, qui reste pour partie, et c'est heureux, insaisissable⁵⁹. Elle précise que « l'album accueille une pluralité de genres - récit fantastique, conte, poésie, etc. - sans pour autant en être un identifiable⁶⁰ » et souligne donc qu'il « connaît une grande effervescence créatrice qui ne rencontre plus de limites en termes de taille, de matérialité, de styles ou de techniques⁶¹ ».

2.2 L'album, support pédagogique

L'album est un support « en liberté » qui étonne par ses multiples configurations ; c'est en cela qu'il est « unique » en son genre. Mais si ce dernier peut être caractérisé par ce concept idéologique qu'est « la liberté », ne pourrait-il pas lui-même favoriser l'imagination débordante du lecteur, qui est source de liberté et d'évasion?

L'enseignant ne pourrait-il pas alors s'appuyer sur le pouvoir imaginaire de l'album ainsi que sur son aspect affectif pour favoriser les prises de paroles des élèves en anglais?

2.2.1 Le pouvoir imaginaire de l'album

Il est indéniable que l'album possède une dimension esthétique incroyable. Selon Bernadette Gromer, professeur à l'Ecole Normale de Strasbourg citant F. Ruy-Vidal : « à partir du moment où il est l'œuvre d'auteurs et d'artistes, l'album peut conduire à la

⁵⁷ VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy en Velay : Atelier du Poisson Soluble, 2006, p. 24.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 157.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ VAN DER LINDEN, Sophie. « L'album entre texte, image et support ». *La revue des livres pour enfants*. 2003, n°214, p. 59.

⁶¹ *Ibidem*, p. 23.

découverte des langages artistiques contemporains⁶² ». Sophie Van der Linden ajoute en citant Michel Defourny : « quelques albums pour enfants sont l'œuvre de peintres, de photographes, de designers ou de plasticiens [...] Peut-être sera-t-on surpris d'apprendre que l'une des figures majeures du dadaïsme allemand s'est laissé séduire par l'aventure de l'album pour enfants⁶³ ».

L'album est donc un véritable espace de création artistique qui suscite l'imaginaire de l'enfant. Celui-ci est, en effet, dès la page de couverture amené à pénétrer une « histoire », une fiction et donc à s'interroger sur les raisons d'une telle couverture : à la manière d'un petit chercheur il est amené à trouver les repères qui s'imposent pour comprendre l'histoire qu'il va découvrir. En mobilisant ses propres facultés imaginatives, il sait également qu'il peut inventer une autre fin, intégrer de nouveaux personnages ou même faire lui-même partie de l'histoire ; l'histoire se prolongeant dans son imaginaire.

A ce sujet, Jean-Claude Bourguignon parle d'un imaginaire décliné en deux axes : d'un côté, il existe un « imaginaire reçu⁶⁴ » ; c'est « l'ensemble des sollicitations qu'exerce l'album sur l'imaginaire de l'enfant et d'un autre côté, il y a un « imaginaire en acte⁶⁵ » car l'enfant va explorer et intervenir à son tour dans l'imaginaire de l'album pour lui donner sa marque et se l'approprier⁶⁶ ».

L'enfant peut aussi, une fois l'histoire racontée, s'amuser à recréer les conditions de cette dernière en jouant « à faire-semblant » utilisant alors un balai pour représenter un cheval, un bout de bois pour une épée, un tissu pour un habit de scène. Le « faire-semblant » peut dès lors être exploité en situation-classe et en cours de langue vivante par le biais de la théâtralisation où l'imaginaire de l'enfant est sollicité. L'enseignant peut aussi demander aux élèves d'imaginer ensemble la suite de l'histoire racontée ou d'inventer une autre fin à l'album afin de favoriser les productions orales. Cela peut s'établir en groupes et faire émerger une discussion sur les diverses hypothèses qu'auront émis les élèves.

Les images, en outre, ont leur importance dans l'album : elles guident l'imaginaire de l'enfant. D'après Jean-Claude Bourguignon « l'illustration de l'album [...] relève par nature d'un imaginaire poétique. Elle soutient la fiction [...] offre des visions qui sont

⁶² Stoeckle, Rémy, Bourguignon, Jean-Claude, Gromer, Bernadette. *L'album pour enfant : pourquoi ? comment ?* Paris : Armand Colin Bourrellier, 1985, p. 23.

⁶³ VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy en Velay : Atelier du Poisson Soluble, 2006, p. 27.

⁶⁴ Stoeckle, Rémy, Bourguignon, Jean-Claude, Gromer, Bernadette. *L'album pour enfant : pourquoi ? comment ?* Paris : Armand Colin Bourrellier, 1985, p. 23.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 23.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 54.

autant de prises pour l'imaginaire⁶⁷ ». Les images interpellent donc l'enfant et peuvent favoriser sa prise de parole car comme le soulignent Ludovic-Jerôme Gombault, Nadia Miri et Anne Rabany il est possible de « parler sur des images⁶⁸ ».

Bernadette Gromer insiste à ce sujet sur le rôle que doit jouer le maître dans ce dispositif. Il doit permettre de « dépasser le stade de projection personnelle et susciter [chez les élèves] un questionnement sur les histoires possibles suggérées par les images⁶⁹ ». L'enseignant « doit [aussi] favoriser les échanges entre ses « parleurs d'images⁷⁰ ».

Les illustrations d'un album s'avèrent donc judicieuses pour un emploi en classe afin de favoriser les productions orales en langues étrangères car il est possible de parler sur l'esthétique de l'album tout comme il est possible de parler sur les images elles-mêmes en les décrivant, en les commentant.

Mais si le pouvoir imaginaire de l'album est en mesure de favoriser les prises de parole des élèves, quant est-il de son aspect familial et affectif ? Celui-ci peut-il jouer un rôle dans la prise de parole des élèves en langue anglaise?

2.2.2 L'aspect familial et affectif de l'album

Il est vrai que l'enfant, très jeune et bien avant d'apprendre à lire, manipule l'album. C'est, en effet, un objet que l'enfant possède tout-petit, qu'il connaît et qu'il affectionne particulièrement. Rémi Stoëcklé, ancien professeur à l'École Normale de Sélestat et qui est connu pour ses travaux sur l'album pour enfant, affirme que tout petit « l'enfant aime qu'on lui lise, qu'on lui relise plusieurs fois un même album⁷¹ ».

En outre, la rencontre de l'enfant avec l'album est aussi une expérience intime et personnelle. Chaque enfant entreprend sa propre découverte de l'album et possède « ses albums » favoris. D'après Bernadette Gromer, il s'agit d'une expérience personnelle d'appropriation de l'objet car l'album « présente une expérience sensible, enrichissante à toutes les étapes de l'enfance que le lecteur a à accomplir : « exploration, dérive,

⁶⁷ Stoëcklé, Rémy, Bourguignon, Jean-Claude, Gromer, Bernadette. *L'album pour enfant : pourquoi ? comment ?* Paris : Armand Colin Bourrelier, 1985, p. 23.

⁶⁸ Gombault, Ludovic-Jerôme, Miri, Nadia, Rabany, Anne. *Littérature : l'album au cycle 2*. Malesherbes : Bordas, 2004, p. 15.

⁶⁹ Stoëcklé, Rémy, Bourguignon, Jean-Claude, Gromer, Bernadette. *L'album pour enfant : pourquoi ? comment ?* Paris : Armand Colin Bourrelier, 1985, p. 8.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ *Ibidem*.

appropriation personnelle, transposition⁷². » Elle ajoute également que le format même de l'album joue un rôle dans cette relation particulière qui unit l'enfant à l'album. En effet, d'après ses dires le petit format de l'album, en particulier, favorise un rapprochement entre l'enfant et l'objet : « le petit format [de l'album] apprivoise, rend intime⁷³ ». Les auteurs Nadia Miri et Anne Rabany, quant à elles, étendent ce domaine à celui de « l'émotion esthétique » en stipulant que le format mais aussi la couverture ou bien la typographie jouent un rôle dans ce rapprochement intime entre l'enfant et l'album : « la particularité des albums de jeunesse est [...] qu'ils conduisent les lecteurs à entretenir avec eux une relation très intime liée à l'émotion esthétique que l'on va ressentir dans la matérialité du livre (couverture, format, qualité du papier, typographie...⁷⁴ »

L'album véhicule aussi une fiction. Or, il est nécessaire à l'enseignant de préparer ce moment privilégié qu'est la lecture d'une histoire. L'enseignant va penser au mode de regroupement des élèves le plus adéquat pour favoriser l'écoute: il va généralement opter pour un espace intime : il place les enfants près de lui, le conteur. En effet, à l'instar des bibliothèques au rayon jeunesse, on observe des espaces réservés dans les classes à la lecture d'histoires : « le coin lecture ». Ces espaces permettent de créer une atmosphère intime, familière à l'enfant puisqu'ils rappellent l'espace intime de la chambre où sont lues le soir, avant le coucher, les histoires. Recréer cet univers connu permet donc à l'enfant de pénétrer plus facilement dans l'activité lecture et de fait dans une activité de production orale sur laquelle la lecture peut déboucher (les élèves racontent ce qu'ils ont compris, inventent une suite à l'histoire).

2.3 L'album en anglais dans les instructions officielles

L'album est un support intéressant à exploiter puisqu'il favorise la prise de parole des élèves par son aspect familier et sa capacité à susciter l'imaginaire des enfants. Toutefois, il serait judicieux de voir si ce support est préconisé par l'Education Nationale car si tel est le cas, nul doute que l'album soit pour l'enseignant un outil privilégié favorisant l'apprentissage des élèves. Mais qu'en est-il pour une prise de parole des élèves en langue étrangère ?

⁷² *Ibidem*, p. 23.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ Miri, Nadia, Rabany, Anne. *Littérature : album et débat d'idées cycle 3*. Paris : Bordas, 2003, p. 31.

2.3.1 Les programmes de 2002

Les programmes de 2002, qui ne sont plus en application suite aux nouveaux programmes de 2008 désormais en vigueur, restent toutefois une valeur sûre sur laquelle s'appuient toujours les enseignants : ils mettent à l'honneur la littérature de jeunesse aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002⁷⁵ ont, en effet, une partie entièrement consacrée à la littérature de jeunesse qui est moins perceptible dans les programmes actuels de 2008, ce qui ne signifie pas néanmoins que la littérature soit à bannir des situations de classe. En effet, même si les programmes de 2008 ne font pas directement référence aux albums pour apprendre les langues étrangères, leur utilisation reste néanmoins possible.

Concernant les langues étrangères, ils incitent par exemple les enseignants du primaire à avoir recours à quelques albums à utiliser en classe tels *The Very Hungry Caterpillar*⁷⁶ d'Eric Carle pour l'anglais. Ainsi, la valeur pédagogique de l'album est-elle déjà mise en exergue.

Le document d'accompagnement intitulé « Littérature cycle 3 » en langue française rapporte que « l'appropriation des œuvres littéraires [...] crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties⁷⁷ [...] ». L'album est donc un support au service de l'échange, de la prise de parole lors des interactions orales entre élèves.

2.3.2 Le site institutionnel « Primlangues »

Le site institutionnel d'accompagnement de l'enseignement des langues vivantes à l'école « Primlangues⁷⁸ » préconise aussi l'utilisation de l'album en classe de langue vivante. Il donne des exemples de séquences en anglais bâties au moyen de l'album. Pour ne citer que quelques exemples, des albums tels que *Brown Bear* d'Eric Carle, *Winnie the witch* de Valérie Thomas, *the Snowman* de Raymond Briggs sont proposés aux enseignants

⁷⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, arrêté du 25-1-2002, Bulletin Officiel, hors-série n° 1, 14-2-2002, p. 23

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE et SCEREN-CNDP. *Primlangues, enseignement des langues dans le premier degré* [en ligne]. [consulté le 14.01.2012]. Disponible sur le Web : <<http://www.primlangues.education.fr/>>

pour mettre en place des séquences en anglais permettant de travailler notamment parmi les 5 activités langagières celles favorisant l'oral que sont « comprendre à l'oral », « parler en continu » et « parler en interaction ».

2.4 L'album abordant les sujets de société

Mais, si les programmes suggèrent d'utiliser des albums en classe de langue étrangère dont en anglais, pourquoi ne pas utiliser des albums abordant des sujets de société ? Nous pouvons entendre par sujets de société des sujets qui se prêtent volontiers à la problématisation. Mais tout d'abord que savons-nous de la situation socioculturelle de ce type d'album ?

2.4.1 La situation socioculturelle de l'album abordant des sujets de société

La littérature de jeunesse depuis ces dernières années s'intéresse aux sujets de société tels le handicap, la mort, la solitude, la violence, la différence. Mais n'a-t-elle pas déjà traité ces sujets par le passé ? N'est-ce pas la manière dont elle les traite aujourd'hui qui est différente ?

En effet, la tradition littéraire du XIX^{ème} siècle abordait déjà des sujets de société mais les personnages étaient le plus souvent des héros malades, souffrant de leurs conditions de vie de l'époque tels Rémi dans *Sans Famille* de Hector Malot, le personnage handicapé de Clara dans *Heidi* de Johanna Spyri ou celui de Sara dans *Princesse Sara* de Frances Hodgson Burnett. La différence se trouve aussi dans le message véhiculé qui se voulait moraliste alors que la littérature de jeunesse actuelle ne présente pas de réponse mais laisse une place ouverte à l'interprétation propre du lecteur qui se fait sa propre opinion.

D'après Michel Tozzi, Yves Soulé et Dominique Bucheton de l'IUFM de Montpellier, il existe plusieurs manières de traiter des sujets de société et ces trois façons sont en lien avec trois types de conception qui tiennent compte du rapport adulte-enfant et du rapport éducatif : les deux premières sont traditionnelles : l'enfant est « un animal à dresser⁷⁹ » d'où la nécessité « d'une littérature moralisatrice⁸⁰ » et « l'enfant est un être

⁷⁹ Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. CRDP de l'Académie de Montpellier, Imprimerie Malaval, 2008, p. 47.

fragile⁸¹ » d'où son besoin d'une « littérature édulcorée⁸² ». La troisième conception, quant à elle, est celle qui « aujourd'hui prévaut » selon les trois auteurs : « Cette conception [est] plus récente, conforme à l'évolution de notre société, aux recherches sur le développement de l'enfant⁸³ ». Selon eux, « l'enfant est dans un monde qui exerce sur lui de constantes pressions dès le plus jeune âge. On ne peut donc pas lui présenter une version déformée de la réalité, il peut tout lire [...] L'école ne saurait être un sanctuaire⁸⁴ ». Pour les auteurs, il y a « la possibilité laissée aux élèves de s'exprimer sur des sujets de société ou des sujets existentiels, difficiles et douloureux, qui font état du tragique de la condition humaine⁸⁵ ».

Les moyens de production artistique, tel le cinéma, suivent également le cours de l'évolution de la société qui marque un retour aux valeurs morales. Par exemple, l'industrie cinématographique a récemment mis à l'honneur le film « *Le discours d'un roi* » de Tom Hooper qui traite de l'histoire vraie et méconnue du Roi George VI, bègue ou « *Intouchables* » d'Eric Tolédano et d'Olivier Nakache qui fut premier au box-office français de l'année 2012. Ce film raconte l'histoire d'un paraplégique engageant un homme sorti de prison comme aide à domicile.

Le Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et de la Vie associative, par le site Eduscol, site des professionnels de l'éducation, a également proposé l'utilisation du support textuel pour aborder ce thème du handicap. Il a appelé les enseignants le 2 décembre 2011 à « parler » du handicap dans leurs classes car le 2 décembre correspondait à la journée de sensibilisation au handicap : « Pour animer la journée de sensibilisation au handicap, les équipes pédagogiques et éducatives des écoles [...] peuvent utiliser des ressources en ligne, vidéo ou texte pour animer des séances dédiées⁸⁶ ».

Toutefois, Patrick Borione de la Librairie Colibrije à Paris et aussi formateur et grand observateur de la littérature de jeunesse, émet un bémol car selon lui, « la littérature de jeunesse se fait le reflet de chaque époque. Elle symboliserait actuellement la crise par le retour aux lignes moralisatrices dans la littérature de jeunesse et par un moindre intérêt porté aux albums atypiques, à la différence du milieu des années 70 et du début des années 80, qui auraient marqué une rupture avec la littérature conventionnelle en donnant une

⁸⁰ *Ibidem*, p. 48.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ibidem*, p.10.

⁸⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Education.gouv* [en ligne]. [consulté le14.01.2012]. Disponible sur le Web : <<http://www.education-gouv.fr/>>

nouvelle vision de l'enfance : celle-ci ne consisterait pas en un temps de l'innocence et du bonheur mais à un stade de trouble et de confusion des sentiments (peur, désir)⁸⁷ ».

2.4.2 L'album abordant des sujets de société au service de l'expression orale : à ce sujet, les avis divergent : Peut-on parler de tout dans l'album ?

C'est la question posée par le Festival du Livre de Jeunesse de Midi-Pyrénées en 2012, qui avait alors fêté son dixième anniversaire le 28 janvier à St-Orens,

Si certains invités tel Patrick Borione de la librairie Colibrije et formateur pensent qu'il est intéressant d'utiliser ce type d'albums, d'autres ne sont pas d'accord. Car, en effet, peut-on parler de tout à des enfants ?

Patrick Borione estime que l'on peut parler de tout en littérature de jeunesse et que le livre au sens large est un moyen efficace pour permettre cette prise de parole. Le citant « il n'existerait pas de livres médicaments et là ne se trouve pas l'enjeu de la littérature de jeunesse. Mais à parler, estime t-il toutefois, autant parler à travers les ouvrages ».

Michèle Petit dans son livre « L'éloge de la lecture⁸⁸ » va dans ce sens. Selon ses dires, la lecture permet de mettre des mots sur les difficultés vécues mais ce n'est pas parce qu'on traite le mal que celui-ci disparaît aussitôt. Les livres se font donc le reflet de la vie réelle « pas si rose » qu'expérimentent les élèves mais force est de constater que certains sont parfois « violents », ce qui pose la question des limites et de la transgression.

Certaines lectures peuvent, en effet, choquer tel *Ami-Ami de Rascal*, et *Mô-Namour* de Ponti traitant de la pédophilie et du viol. Mais qui choquent-elles ? L'adulte ou l'enfant ? Car à la première lecture, rien ne choque le lecteur. Ce n'est qu'à la deuxième lecture que l'on comprend, avec les symboles (bouquet défait sur le sol, l'expression « je vais te gonfler comme un ballon », le gâteau en forme phallique, la langue pendante de l'homme, les cornes ou la tâche rouge de la petite fille au pantalon) qu'il s'agit de sujets délicats à aborder avec les enfants. On peut bien évidemment être choqué par ces albums et se demander quel est le but des auteurs. S'il faut à l'adulte une lecture minutieuse pour décoder les « messages » implicites, ces albums sont-ils réellement destinés aux enfants ?

La question de savoir s'il est possible ou non de parler de tels sujets avec les enfants fut également posée à Claude Ponti lors d'une journée d'étude le 15 novembre

⁸⁷ BORIONE, Patrick lors du Festival de Littérature de Jeunesse à St Orens le 28/01/2012.

⁸⁸ PETIT, Michèle, *L'éloge de la lecture*, Paris : Belin, 2002.

2008 sur le sujet « La littérature des enfants fait école » au Théâtre du Vieux-Colombier à Paris. Il a répondu qu'il faut cesser de poser la question de « savoir si on a le droit ou pas le droit de dire aux enfants » : « Regardez ce que font les adultes depuis deux cent cinquante mille ans. Des adultes, des êtres humains, et qui ont eux-mêmes des enfants fabriquent des mines antipersonnel qui ressemblent à des jouets. Que voulez-vous que l'on dise aux enfants ? Que le monde est beau, rose, en guimauve, tendre, agréable ? Non, on dit aux enfants : le monde est plein d'adultes qui commettent des horreurs. On le dit comme on peut. [...] La question n'est pas : de quoi a-t-on le droit de parler ? La question est : comment fait-on pour en parler ?⁸⁹ ».

L'auteur Pef ajoute que « il y a un moment où on ne peut pas dire : il y a les enfants d'un côté et les grands de l'autre. Quand la terre tremble, elle tue les enfants comme elle tue les adultes. La terre ne choisit pas⁹⁰ ».

Nadia Miri et Anne Rabany estiment également, en effet, que dans l'album « seule la forme du discours change. Parfois, il s'accompagne d'illustrations. [...] Mais il s'agit du même monde ».

Mais si la littérature de jeunesse se préoccupe des questions de société, ce n'est pas forcément du goût de tous. En effet, nombreuses sont les interrogations qui portent sur l'utilisation de ces thèmes ; ces interrogations provenant autant des professionnels du livre ou de la pédagogie que de certains parents qui pensent qu'on ne peut pas parler de tout dans un livre pour enfant. Les enseignants ne sont pas non plus toujours d'accord pour aborder tous les sujets de société ; la preuve sur les 11 enseignants qui ont rempli le questionnaire à la partie « Débat d'idées en langue maternelle à partir d'albums à thème délicat utilisés en langue étrangère », 40 % déclarent que c'est possible mais uniquement sur certains sujets. Cela montre les résistances à pouvoir parler de tout en classe.

Toutefois, et certains auteurs le précisent, il est nécessaire pour travailler sur ces sujets sensibles que l'enseignant maîtrise l'œuvre, qu'il explique aux parents pourquoi il décide de travailler avec les élèves sur ce sujet et qu'il explique quelles vont être ses finalités. Il devra aussi réfléchir à la manière dont il amènera le sujet et à la façon dont il le traitera. Michel Tozzi affirme, en effet, qu'il faut prendre ces « deux précautions ». Concernant l'œuvre de Pef « Une si jolie poupée » qui évoque le problème des bombes

⁸⁹ Brun-Cosme, Nadine, Ponti Claude, PEF. «La littérature des enfants fait école. Journée d'étude du samedi 15 novembre 2008 au Théâtre du Vieux-Colombier, à Paris ». *L'Ecole des lettres écoles-collèges*. 2008-2009, n°4, p. 65.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 66.

antipersonnelles, l'auteur explique par exemple que « la lecture d'*Une si jolie poupée* se doit d'être accompagnée⁹¹ ».

Afin de convaincre les plus circonspects de l'intérêt d'exploiter un album abordant des sujets de société, l'enseignant pourra répondre, d'après les auteurs montpelliérains, « que s'il est demandé à [sa] classe de prêter attention à un tel ouvrage, c'est pour en mesurer les intentions : celle de l'auteur [...] et non pour céder à un voyeurisme suspect⁹² ». L'enseignant pourra ajouter que le but poursuivi n'est pas que d'aborder le thème « délicat » mais aussi de réfléchir aux intentions de l'auteur (pourquoi et comment aborde-t-il le sujet ?) et qu'il fasse part de ses réactions. L'élève va alors donner son interprétation de l'œuvre, ce qui va l'amener à réfléchir et à utiliser le langage verbal pour pouvoir se faire comprendre.

3. L'oralisation par l'album abordant des sujets de société : le débat d'idées

=Parler sur, parler pour s'engager

Il n'est pas rare de trouver désormais en librairie comme à la bibliothèque des albums abordant des sujets de société. Qu'ils soient critiqués ou valorisés, il n'en reste pas moins que ces albums ne passent pas inaperçus : le Festival du Livre de Jeunesse Midi-Pyrénées ayant eu lieu à St Orens leur consacre en effet son édition 2012 avec des auteurs en faveur de leur utilisation. Mais comment expliquer le choix d'exploiter de tels sujets en classe ?

3.1 Le choix d'albums abordant des sujets de société

Si ces albums sont à la fois objet de controverse mais aussi et surtout objet d'études, c'est parce que les didacticiens s'intéressent à ce nouveau type d'album. Ils présentent d'ailleurs leurs arguments pour convaincre du bien-fondé de leur utilisation en classe, arguments qui concernent les domaines cognitif et psychologique.

⁹¹ Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 48.

⁹² *Ibidem*, p. 49.

3.1.1 La dimension psychologique : affects et intérêts

D'après l'équipe montpelliéraine spécialisée en didactique des langues comprenant Michel Tozzi, Yves Soulé et Dominique Bucheton, l'enfant est à un stade où il s'interroge sur qui il est et sur sa condition humaine : « Avant [...] de servir de « déclencheurs » pour une activité orale particulière, des questions telles que [...] « Est-ce qu'on est tous pareils ? » [...] « Pourquoi la guerre ? » inscrites dans les textes, le sont comme concrétisation et expression distanciée de la condition humaine⁹³ ».

Nadia Miri et Anne Rabany ajoutent que « ces valeurs de justice, liberté, paix, respect d'autrui, tolérance, proches des droits de l'homme, préoccupent réellement les jeunes, et constituent pour eux des références fortes. Cela justifie encore plus, s'il en était besoin, l'intérêt de proposer des espaces de débats pour nos élèves de cycle 3⁹⁴ ».

Le choix d'un album abordant de tels sujets s'explique donc par le fait qu'il intéresse les enfants puisque ces derniers s'interrogent sur le monde dans lequel ils vivent et sur les valeurs que ce dernier sous-tend. Or, nous savons que la motivation est un facteur clé pour l'apprentissage des élèves et donc pour les inciter à prendre la parole en classe.

Patrick Borione a prôné la lecture d'albums abordant des sujets de société en partant du principe qu'étant habité par la peur, il vaut mieux que l'enfant se confronte à celle-ci pour pouvoir enfin la conjurer ; l'album, en tant que support, favoriserait donc l'oralisation, la mise en mots de cette confusion et jouerait dès lors un rôle cathartique intéressant.

Il souligne aussi que l'enfant dans sa construction pose énormément de questions existentielles relatives à son identité, au monde qu'il l'entoure. Il pourra trouver dans ces livres des réponses à ses interrogations.

Mais si de tels sujets intéressent les élèves, c'est aussi parce qu'ils font écho à leur vécu. Les didacticiens montpelliérains se réfèrent à cette idée en prenant l'exemple de la violence scolaire dont sont témoins de plus en plus d'enfants : « C'est au travers de la violence de *Croc Blanc*, violence de la survie, de la nature, violence vécue, subie d'abord, puis déchaînée et enfin contrôlée, assujettie à un désir plus puissant, que je peux

⁹³Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 34.

⁹⁴Miri, Nadia, Rabany, Anne. *Littérature : album et débat cycle 3*. Paris : Bordas, 2003, p. 23.

commencer à discuter, par le biais de la métaphore, des violences ordinaires et terribles de la cour d'école, du monde de ces petits sauvages qui s'affrontent sans merci⁹⁵ ».

Jean Fabre, fondateur des éditions l'Ecole des Loisirs, a écrit la préface du livre de Claude Le Manchec *L'album, une initiation à l'art du récit*. Il caractérise l'album par trois notions fondamentales : celle de « contenant » avec notamment la connexion entre texte et images, celle de « contenu » qui se réfère au thème du récit et celle de « réception » qui correspond à l'interprétation par le lecteur de l'album, souligne en analysant cette dernière que lors de la lecture, l'enfant fait référence à ce qu'il connaît déjà, aux émotions qu'il a déjà ressenties ; tout ceci joue un rôle dans l'intérêt et l'attention qu'il porte à l'histoire véhiculée par l'album. A ce sujet, Jean Fabre déclare : « La prise de sens du texte et de l'image s'appuie sur ce que l'enfant a déjà vécu, éprouvé, pressenti. Le référentiel à partir duquel l'album peut "fonctionner" c'est l'enfant : son affectivité mise en éveil déclenche la motivation et soutient son implication⁹⁶ ».

Le caractère affectif de l'album entretient donc la motivation de l'élève-lecteur mais favorise aussi sa prise de parole car l'enseignant peut amener les élèves à exprimer leur ressenti. Ludovic-Jerôme Gombault, Nadia Miri et Anne Rabany affirment, en effet, que « les activités de découverte [dans l'album] ont pour objectif [...] d'argumenter les émotions⁹⁷ ».

Yvon Rolland, professeur agrégé et docteur en didactique de l'anglais va encore plus loin dans le raisonnement et part du postulat que « l'affectivité constitue un moteur pour le volet cognitif⁹⁸ ». Il s'appuie à cet effet sur les thèses des neuroscientifiques qui prennent de plus en plus en considération une autre forme d'intelligence : celle basée sur les émotions».

Il n'est pas sans oublier que la L1 (langue maternelle) s'est construite grâce à l'encadrement affectif et en particulier celui construit avec la mère. Le sourire, le regard bienveillant et la voix des parents ont développé la relation affective qui est propice à l'apprentissage de la langue maternelle. Yvon Rolland affirme à ce sujet que « la charge affective du langage maternel (motherese) va stimuler le caractère émotionnel de la langue orale qui serait d'autant mieux acquise⁹⁹ ». Il ajoute que l'album au sens de son contenu

⁹⁵ Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 27.

⁹⁶ LE MANCHEC Claude. *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris : l'Ecole, 1999, p. 8.

⁹⁷ Gombault, Ludovic-Jerôme, Miri, Nadia, Rabany, Anne. *Littérature : l'album au cycle 2*. Malesherbes : Bordas, 2004, p. 61.

⁹⁸ ROLLAND, Yvon. *L'anglais à l'école*. Paris : Belin, 2003, p. 79.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 64.

« les histoires » fait partie intégrante du processus affectif : « l'utilisation d'histoires est d'ailleurs souvent associée à cette affectivité¹⁰⁰ ». Il donne à ce sujet l'exemple des histoires racontées le soir à l'enfant au moment du coucher.

L'écrivain s'interroge alors : « Si la dimension affective est primordiale pour l'acquisition phonologique de la L1, pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'acquisition de la L2 ?¹⁰¹ » A cette question, il répond que « c'est dans la relation affective que l'enfant entretient avec son entourage, même scolaire, qu'il s'affirmera dans la communauté verbale de la L2¹⁰² ». L'aspect affectif de l'album serait donc susceptible de favoriser l'apprentissage de langue étrangère (L2) et ce particulièrement dans le cadre de l'oral.

3.1.2 La dimension cognitive : réflexion et potentiel polémique

Choisir l'album en tant qu'outil d'apprentissage, c'est aussi faire le choix de la réflexion. La lecture va non seulement obliger le lecteur à établir son propre parcours de lecture mais elle va aussi lui demander de « se décentrer » : le lecteur prend conscience de l'écart qui existe entre fiction et réalité et cette prise de conscience permet une distanciation qui va favoriser l'émergence de l'esprit critique. Comme le dit Jean-Claude Bourguignon « la fiction met à distance, donne à voir et nous contraint à la lucidité¹⁰³ ».

Edwige Chirouter ajoute que « l'enfant, dans les balbutiements de sa pensée réflexive, ne sait, ne peut sortir de sa subjectivité. [...] C'est pourquoi il faut lui donner des outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet indéniablement cette décentration¹⁰⁴ ».

C'est, pour Jean-Claude Bourguignon, une richesse qu'offre la littérature car « [elle] permet d'éviter un conditionnement total de l'enfant livré sans défense au matraquage publicitaire et aux mécanismes d'une littérature anesthésiante » ; « Si l'avilissement réside dans une attitude de respect sans examen préalable, la littérature est donc source d'émerveillement. Elle brise les clichés, les stéréotypes [...] L'univers nouveau qui est alors proposé, donné à voir, révèle l'infinité des possibles qui restait

¹⁰⁰ *Ibidem.*

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 80.

¹⁰² *Ibidem.*

¹⁰³ Stoeckle, Rémy, Bourguignon, Jean-Claude, Gromer, Bernadette. *L'album pour enfant : pourquoi ? comment ?* Paris : Armand Colin Bourrelier, 1985, p. 23.

¹⁰⁴ CHIROUTER, Edwige. *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*. Paris : Hachette éducation, 2007, p. 17.

dissimulée et permet la prise de conscience, l'éveil critique, une transformation du lecteur¹⁰⁵ ».

L'élève peut réfléchir à l'intention de l'auteur qui, le plus souvent, n'est pas clairement formulée. La plupart des albums abordant des sujets de société présentent des formulations implicites qui obligent le lecteur à être actif, à mobiliser ses capacités cognitives.

D'après Nadia Miri, « certains livres qui paraissent simples au premier abord peuvent se révéler plus fins et plus complexes dès lors qu'on emmène les élèves vers une analyse plus pointue, que l'on tire leur lecture première vers l'observation des fonctionnements divers des images [...] pour que de lecteurs gourmands, ils deviennent lecteurs gourmets¹⁰⁶ ».

Les sujets de société sont aussi, en eux-mêmes, sources de réflexion. Jacqueline Bozon-Patard, qui fait partie du secteur Langues du Groupe Français d'Education Nouvelle, déclare, en effet, que les sujets de société sont travaillés en cours de langues vivantes mais qu'il serait dommage de ne rester qu'à la surface de ces sujets car ils en appellent à la réflexion de l'élève : « les problèmes de société- racisme, sida [...] sans-abri...- sont volontiers abordés [...] par les enseignants de langues. [...]. Nous nous interdisons à juste titre les prises de position personnelles [...] Mais devons-nous alors, pour autant, nous limiter à rendre les élèves capables de constater et de déplorer en langue étrangère et, prudemment, leur interdire de dépasser les limites d'un consensus superficiel ? [Il faut] amener les élèves à avancer dans leur réflexion critique, en langue étrangère¹⁰⁷ ».

Si ces sujets en appellent à une réflexion personnelle, ils contribuent aussi au partage de cette réflexion entre pairs. En s'intéressant plus particulièrement aux sujets d'ordre philosophique car ces derniers interrogent la condition humaine, les auteurs Michel Tozzi, Dominique Bucheton et Yves Soulé rappellent que le choix de tels sujets favorise l'oralisation tout autant que la mise en marche des procédés intellectuels : « S'ils ne sont pas les seuls supports de discussion, les textes littéraires donnent en effet l'occasion de s'attaquer à des thèmes « forts » qui permettent aux élèves de trouver aussi bien des questions que des réponses aux problèmes sociaux et identitaires. Le texte est donc

¹⁰⁵ Stoeckle, Rémy, Bourguignon, Jean-Claude, Gromer, Bernadette. *L'album pour enfant : pourquoi ? comment ?* Paris : Armand Colin Bourrelier, 1985, p. 23.

¹⁰⁶ Miri, Nadia, Rabany, Anne. *Littérature : album et débat cycle 3*. Paris : Bordas, 2003, p. 27.

¹⁰⁷ Bozon-Patard Jacqueline et al. *Réussir en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2002, p. 166. Documents et travaux de recherche en éducation du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle).

médiateur de discussion. [...] Il s'agit d'éprouver dans la pratique des textes cette fonction de « passage » des textes comme « médiateurs » et « attracteurs » de pensée¹⁰⁸ ».

Mais si « la verbalisation orale autour du texte ouvre la boîte noire de l'activité mentale cognitive¹⁰⁹ » d'après ces auteurs, il est bon de rappeler que l'enseignant doit avoir à l'esprit que chaque enfant évolue à son rythme et que l'objectif n'est pas tant de quantifier la réflexion que de vérifier que celle-ci est bien présente lors de la prise de parole des élèves. Il devra également veiller à réguler les prises de parole afin que des confrontations d'opinions entre élèves puissent émerger. Citant Michel Tozzi : « l'évocation des textes joue un rôle dans le développement de la pensée de l'enfant, ils montrent, comme dit Nicolas Go que « l'apprentissage du philosophe doit s'inscrire dans une durée propre à l'enfant ; ceci nous impose d'accepter que la réflexion ne soit pas toujours aboutie [...] Ce qui compte, c'est que la pensée se mette en marche¹¹⁰ ».

Dans l'article intitulé « de quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire » auquel Max Butlen, Christine Mangenot de l'IUFM de l'académie de Versailles, Pierrette Slama de l'IUFM de l'académie de Créteil, Marie-France Bishop de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais et Françoise Claquin de l'IUFM des Pays de la Loire ont contribué, il est noté de « ne pas hésiter à choisir des textes résistants (thème existentiel mort/vie) [...] » car « les interprétations sont multiples, riches » ; « la compréhension n'étant pas immédiate, cela oblige à creuser la réflexion¹¹¹ ».

De plus, le potentiel polémique du sujet de société va stimuler les échanges car les élèves vont être amenés à convaincre autrui de leur point de vue. Selon les auteurs montpelliérains, « la discussion à caractère polémique suppose le recours à des stratégies discursives pour convaincre [...] d'où la tension entre dimension affective et rationnelle qui anime, dynamise les échanges¹¹² ».

Pour Yvon Rolland, les dimensions affective et cognitive sont interdépendantes. Il affirme qu'« affectivité et fonctions intellectuelles sont intimement liées¹¹³ ».

¹⁰⁸ Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 117.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 36.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 145.

¹¹¹ Tauveron, Catherine (coord.). *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*. Paris : Repères n°37/2008 INRP, Institut national de recherche pédagogique, 2008, p. 214.

¹¹² Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 130.

¹¹³ ROLLAND, Yvon. *L'anglais à l'école*. Paris : Belin, 2003, p. 64.

3.2 Le débat dans les programmes de 2002

Si on peut se demander à l'instar de Nadia Miri et Anne Rabany «pourquoi ne pas prendre appui sur les livres pour « penser » le monde et apprendre à le « formuler »¹¹⁴ », on peut également se demander quel dispositif pourrait être mis en place pour favoriser cette oralisation. Que penser du débat que les Programmes de 2002 préconisent ?

Les Documents d'accompagnement de 2002 à la partie Littérature cycle 3 font référence à la littérature de jeunesse en soulignant le lien qu'elle entretient avec le débat d'idées ; la littérature de jeunesse étant l'outil qui va permettre le débat entre les élèves. Ils soulignent que « la rencontre des œuvres de littérature de jeunesse se poursuit par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donne par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation¹¹⁵ ».

Au paragraphe 2.4 intitulé « Les œuvres en débat », il est écrit que « l'appropriation des œuvres littéraires [...] crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés ». « Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification. [...] »

Exploiter l'album abordant des sujets de société pour mettre en place un débat entre élèves en classe est donc approprié : les élèves pourront chacun donner leur interprétation de l'histoire, échanger leurs impressions et leurs points de vue lors de débats.

À la fin d'une séquence qui aura par exemple permis de parcourir entièrement un album, un débat pourra mettre au jour les ambiguïtés du texte et faire se confronter les interprétations diverses des élèves.

Argumenter comme il est de coutume dans le « débat » est aussi recommandé par l'institution dans le cadre des langues étrangères : dans les Programmes de 2002 à la partie consacrée aux langues étrangères au cycle 3, il est inscrit que « l'élève doit participer oralement à la vie de la classe [...] ; exprimer son accord ou son désaccord ; appeler l'attention de ses camarades ou du maître [...] exprimer un avis personnel ».

Edwige Chirouter ajoute, quant à elle, que le débat est « légitime » : « il est vrai que l'introduction dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire de 2002 (et repris en

¹¹⁴ Miri, Nadia, Rabany, Anne. *Littérature : album et débat d'idées cycle 3*. Paris : Bordas, 2003, p. 15.

¹¹⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, arrêté du 25-1-2002, Bulletin Officiel, hors-série n° 1, 14-2-2002.

2007) d'une demi-heure de débat réglé et d'un programme ambitieux de littérature ont permis de légitimer ces pratiques dans les classes¹¹⁶ ».

Les Programmes de 2002 proposent parmi les activités possibles qui puissent s'établir en classe au moyen d'une œuvre de littérature: le débat. Si ce dernier est présenté comme favorisant les échanges entre élèves, les Programmes précisent aussi que des sujets de société peuvent être abordés, étant donné que ces derniers « suscitent des interrogations ».

3.3 La construction de la pensée et de la personnalité

Le débat va permettre à l'élève de mettre en marche les procédés cognitifs car il va devoir réfléchir avant de prendre la parole ; sa parole devra, en outre, être intelligible pour qu'autrui, son destinataire puisse la comprendre et réagir à cette dernière. Quel rôle joue l'Autre dans la construction de notre pensée et de notre personnalité ?

3.3.1 Prise en compte d'autrui et espace où se joue une dynamique intellectuelle

Toute discussion se réalise en la présence d'autrui, qui, et cela est fort possible, peut ne pas penser comme nous et c'est là que se trouve tout l'enjeu du débat pour l'élève : il doit, en effet, être capable de se décentrer pour accueillir la parole de l'autre mais aussi la mettre à distance pour mieux la juger. L'élève est, en effet, confronté d'après Michel Tozzi, Yves Soulé et Dominique Bucheton à « découvrir qu'il existe d'autres manières de percevoir, de ressentir que la sienne : d'autres formes de subjectivité. A cette première rencontre avec l'étrangeté du texte s'ajoute une seconde qui la démultiplie : les autres élèves, le maître n'ont pas forcément senti les mêmes choses »¹¹⁷ ; « Les participants ne cherchent donc plus à avoir raison (de l'autre), à triompher, à (con)vaincre, à (dé)battre [...], car ce qui compte, c'est non le rapport de force aux autres, mais le rapport de sens au problème, la recherche de solution pour soi (se convaincre d'abord soi-même) ; l'enjeu,

¹¹⁶ CHIROUTER, Edwige. *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire*. Paris : Hachette éducation, 2007, p. 13.

¹¹⁷ Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 40.

c'est la question posée dont la réponse est une quête, une conquête sur les préjugés, la vérité et non le pouvoir¹¹⁸ ».

L'objectif dans le débat ne doit pas consister à vouloir absolument convaincre l'autre mais à réfléchir au bien-fondé de ses propos en les confrontant au jugement d'autrui.

On privilégiera alors le doute, la remise en question par « la confrontation avec l'autre ». Pour ces auteurs c'est « dans et par la confrontation à d'autres points de vue [que se joue] la qualité à la fois intellectuelle et relationnelle de l'échange interindividuel dans la discussion [...] L'autre est « un partenaire qui m'aide à y voir plus clair, par ses questions qui m'interpellent, son exigence, ses objections qui sont autant d'opportunités à tester la solidité de ma pensée. Inversement, dans ce co-cheminement, mes arguments critiques ne sont pas pour autrui, mon camarade en pensée, une agression contre sa personne, mais un cadeau intellectuel à lui adresser, par estime pour qu'il donne le meilleur de sa réflexion¹¹⁹ ».

Joëlle Cordesse parle du conflit sociocognitif qui intervient à ce moment de l'échange : « la personne sociale et ses idées toutes faites rencontrent une autre personne plus mystérieuse venue de derrière le paravent des habitudes organisées et c'est là que commence le *conflit sociocognitif* désormais bien connu des pédagogues, qui est un conflit entre soi et soi, avec la médiation indispensable de l'autre¹²⁰ ».

Enfin, selon Catherine Tauveron, la lecture littéraire est « l'espace de l'intersubjectivité qui induit l'écoute de soi mais aussi celle de l'Autre ». Elle stipule que travailler la littérature à l'école équivaut à travailler sur soi mais aussi avec l'autre. La confrontation d'idées avec l'autre permet de construire une pensée critique, de se distancer des idées préconçues. C'est une capacité qui est d'ailleurs citée par le Socle Commun des Connaissances et des Compétences de 2006 : « les élèves doivent être capables de jugement et d'esprit critique ce qui suppose de [...] savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer¹²¹ ».

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 41.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 42.

¹²⁰ CORDESSE, Joëlle. *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues*. Lyon : la Chronique Sociale, 2009, p. 132.

¹²¹ SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES : D. n°2006-830 du 11-7-2006, JO du 12-7-2006.

3.3.2 Amélioration de stratégies linguistiques et discursives des élèves

Si l'élève, lors du débat d'idées, va exercer sa pensée, il est aussi amené à améliorer ses productions linguistiques et discursives. En effet, l'élève va devoir « parler » pour faire part de ses opinions et les défendre. La situation même que génère le débat nécessite donc de prendre la parole. Pour les auteurs du « Débat philosophique », « la lecture littéraire scolaire donne lieu par le débat qui l'accompagne à un second niveau des pratiques de lecture et d'échange. Les souvenirs, émotions, associations d'idées, réflexions qui sont nés à la première rencontre sont remis en mouvement au plan sémantique et psychique, en turbulence par le débat. [...] Le langage y joue un rôle essentiel¹²² ».

De plus, des améliorations se remarquent. Si du point de vue des attitudes, comme le rappellent Michel Tozzi, Dominique Bucheton et Yves Soulé « des déplacements de posture sont observés : l'élève passe du je de l'identification à un je réflexif, « je crois que », celui de la décentration. Il se construit une identité et défend sa position en utilisant des arguments », il utilise aussi « des procédés linguistiques » dans sa prise de parole lors de débats.

L'élève va améliorer ses productions linguistiques car la complexité de l'échange du fait de l'argumentation inhérente au débat va l'amener à utiliser des éléments linguistiques complexes tels que les connecteurs logiques, les verbes d'opinion. D'après les auteurs montpelliérains : « La densité de l'échange conjuguée à l'exigence du texte littéraire se lisent dans l'épaisseur des propos des élèves : des marques évidentes de complexification de la pensée, au-delà de l'apparente désorganisation sémantique et lexicale, se manifestent [...] ce qui engendre un outillage langagier lui aussi plus complexe. Il y a progression de l'expression de la cause, de la conséquence, du temps et du lieu. Les formes d'énonciation se diversifient (le jeu du Je, du Il, du Nous, du On) [...] ; le jeu des adverbes, des qualificatifs [...] les formes d'ajustement aux discours des autres (« Je ne suis pas d'accord avec X, je suis d'accord avec untel... [...] les formes diverses de reformulation du propos des autres¹²³ ».

¹²²Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 45.

¹²³ *Ibidem*, p. 46.

3.3.3 Amélioration de la capacité d'abstraction

Si le débat favorise les capacités linguistiques et discursives des élèves, il développe également la capacité à conceptualiser, à abstraire. Citant les mêmes auteurs, on note que « l'inclusion de moments de discussion philosophique [...] donne les moyens de quitter le texte pour en tirer un enseignement plus abstrait-un schème de pensée que les élèves pourront réinvestir dans d'autres lectures. Elle montre que le plaisir de lire et les émotions ressenties s'originent dans un travail de la pensée. Elle signifie que la littérature a d'autres finalités que la lecture...purement littéraire. [...] La discussion à visée littéraire peut intervenir également dans les phases de conceptualisation [...] le discutant a besoin de recourir à des exemples qui l'aident à passer à l'abstraction. On retrouve ici l'importance de la pensée par association d'idées, par analogie¹²⁴ ».

3.3.4 Statut valorisé de l'élève

Si le débat se réalise le plus souvent sur un plan collectif, force est de constater que les effets bénéfiques sont visibles sur le plan individuel (améliorations linguistiques, discursives, capacité à abstraire). Mais ce dispositif ne valorise-t-il pas également l'individu qu'est l'élève ?

D'après Michel, Tozzi, Yves Soulé et Dominique Bucheton, le débat renforce le statut d'élève de l'enfant : « au travers du débat, c'est la construction et l'engagement de l'élève comme sujet scolaire qui s'élabore. Il inscrit progressivement son appartenance à une communauté d'expérience et de pensée¹²⁵ ».

Ana Dias-Chiaruttini de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, site de Douai, citant les valeurs générales du débat selon des enseignants, souligne que le débat valorise l'élève : « *faire s'exprimer les élèves sur des thèmes forts (l'abandon, la souffrance) des choses de la vie qui les intéressent...Ces discours valorisent : l'expression libre de chacun et la consolidation de l'oral*¹²⁶ ».

De plus, les résultats des élèves français dans le domaine de l'interprétation sont faibles. On peut lire dans la revue *Repères* de l'Institut National de Recherche Pédagogique : « les résultats que livrent les évaluations réalisées dans le cadre de PISA en

¹²⁴ *Ibidem*, p. 144-145.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 37.

¹²⁶ Tauveron, Catherine (coord.). *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*. Paris : Repères n°37/2008 INRP, Institut national de recherche pédagogique, 2008, p. 44.

2000 et 2003 montrent que les élèves sont peu préparés à réagir personnellement face aux textes qui leur sont donnés à lire : « les items exigeant des réponses construites dans le cadre des compétences « réagir » et « interpréter » ainsi que certains questionnaires à choix multiples révèlent des difficultés éprouvées par les élèves français » ; « Les élèves français obtiennent aux questions ouvertes exigeant des réponses construites des scores globalement inférieurs à ceux de leurs camarades de l'OCDE¹²⁷ ».

« Les évaluations PIRLS confirment cette tendance : « D'une manière générale, les élèves français ont une forte tendance à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes » ; « Le manque de confiance en soi des élèves français [...] se confirme ici ». »

Il semblerait alors qu'un travail interprétatif par le biais du débat soit un moyen intéressant pour améliorer les capacités des élèves. Dans l'ouvrage « du débat philo à la citoyenneté », Michel Tozzi, Yves Soulé et Dominique Bucheton déclarent qu'« introduire le débat philo dans la classe, c'est créer un espace, un lieu, un cadre dans lequel les enfants posent leur parole en partage, en échange, auprès des adultes-pairs comme des autres enfants face à des interrogations qui les concernent, ils apprennent à formuler, argumenter, écouter, reprendre, renvoyer. De certitudes enseignées, ils entrent dans la découverte de questionnements ouverts, évolutifs, sans réponse définitive¹²⁸ ».

De plus, le débat nécessitant de « se risquer », il ne peut que donner confiance aux élèves qui d'après la revue *Repères* de l'Institut National de Recherche Pédagogique manquent de confiance en eux. En effet, d'après certains enseignants dont la revue « Repères » rapporte les propos : « [ces situations de débat] mettraient : *en confiance les élèves* et aideraient : *à vaincre sa timidité [...]*¹²⁹ ».

3.3.5 La construction de la personnalité citoyenne

D'après Michèle Prandi qui a consacré un chapitre entier au débat (celui-ci s'intitulant d'ailleurs « débattre »), l'élève va construire sa personnalité lors des échanges. Il va certes améliorer ses capacités linguistiques, ce qu'elle nomme « savoir-faire » mais aussi son attitude ou « savoir-être » : [Il va] « travailler les savoir-faire (travail sur l'expression, donc objectif linguistique : exprimer sa pensée, contre-argumenter, utiliser le

¹²⁷ *Ibidem*, p. 44.

¹²⁸ Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 83.

¹²⁹ Tauveron, Catherine (coord.). *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*. Paris : INRP, Institut national de recherche pédagogique, 2008, p. 44.

langage du débat) mais aussi « les savoir-être [écoute de l'autre...] ¹³⁰ ». Elle ajoute que « la construction de la personne au travers de la citoyenneté [...] est donc indissociable de la construction des savoirs ¹³¹[...] ». »

En outre, le débat instaure une situation favorable à la construction de la personnalité citoyenne car si le débat nécessite « le conflit » (opposition d'idées), il délimite ce dernier : débattre, ce n'est pas tomber dans la joute verbale mais au contraire discuter avec l'autre d'égal à égal et accepter qu'il ne pense pas comme nous. D'après Nadia Rimi et Anne Rabany il s'agit d'« espaces d'incertitude qui, s'ils sont circonscrits, ne peuvent pas les déstabiliser. Le propre du débat [...] C'est donc moins de la connaissance qu'il s'agit de faire acquérir ici, que du « façonnage » d'un état critique ¹³² » ; « [L'élève] doit développer l'argumentatif, apprendre à respecter les pensées des autres ¹³³ [...] ».

Jacqueline Bozon-Patard explique également ce point : « le conflit n'est pas évité, nous le considérons même comme inhérent à la vie, et comme nécessaire au développement de l'esprit critique, mais il faut le distinguer de l'affrontement violent. Il est question ici d'apprendre à débattre, ce qui est le contraire de la violence. En effet, argumenter implique d'accepter l'autre, alors que la violence est la négation de l'autre. Le débat est ici abordé par un détour qui évite les conflits relationnels dans la classe ¹³⁴ ».

Les auteurs Michel Tozzi, Yves Soulé et Dominique Bucheton insistent sur la nécessité d'une attitude citoyenne de chacun dans le débat ; c'est en effet la condition sine qua non pour que celui-ci fonctionne : « chaque enfant doit faire des efforts individuels d'écoute des autres, de maîtrise de ses interventions et d'argumentation des idées avancées, afin que le débat soit productif et respectueux de chaque personne, un climat favorable, sécurisant pour que chaque enfant participe ¹³⁵ ».

Ils ajoutent que c'est grâce aux échanges issus du débat que l'enfant va construire sa personnalité qui est unique: «Les moments d'échanges doivent conduire chaque enfant à se construire une pensée, se faire une idée sur une notion abordée. [...] ; [C'est] une quête

¹³⁰ Bozon-Patard, Jacqueline *et al.* *Réussir en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2002, p. 57. Documents et travaux de recherche en éducation du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle).

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² Miri, Nadia, Rabany, Anne. *Littérature : album et débat d'idées cycle 3*. Paris : Bordas, 2003, p. 15.

¹³³ *Ibidem*, p. 30.

¹³⁴ Bozon-Patard Jacqueline *et al.* *Réussir en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2002, p. 166-167. Documents et travaux de recherche en éducation du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle).

¹³⁵ Soule, Yves, Tozzi, Michel, Bucheton, Dominique. *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : CRDP de l'Académie de Montpellier, 2008, p. 87.

individuelle des réponses aux interrogations les plus intimes et les plus subjectives. Un droit à se sentir unique pour rechercher l'universel¹³⁶ ».

Jacqueline Bozon-Patard, quant à elle, termine en conciliant construction de la pensée et de la personnalité citoyenne : « si les activités proposées lui ont permis d'appréhender d'autres aspects du problème, et surtout de se questionner, de le voir de façon moins simpliste, moins consensuelle, l'enseignant aura fait travailler la langue étrangère dans une de ses fonctions les plus importantes, l'argumentation, et, [...], joué son rôle d'éducateur à la pensée critique et citoyenne¹³⁷ ».

L'album en langue étrangère abordant des sujets de société doit appeler à la réflexion de l'élève et participer à la construction de sa personnalité lors de débats d'idées qui, nous le pensons, favorisent une prise de parole des élèves en anglais et par là même leur apprentissage de la langue anglaise.

Afin de valider cette hypothèse, nous allons réaliser une expérimentation pédagogique en classe d'anglais au cycle 3. Et c'est dans le cadre de cette dernière que nous avons retenu cinq albums abordant des sujets de société tels que le handicap, la maladie, la mort, la solitude ou la différence.

L'album intitulé *Big Bad Bun* de Jeanne Willis raconte l'histoire d'un lapereau. Un narrateur omniscient nous annonce dès le départ la lettre d'un lapereau à ses parents. Celui-ci leur explique qu'il a quitté le domicile familial pour devenir « un méchant lapin ». Il décrit alors ses journées. Finalement, on apprend à la fin qu'il s'agit d'un énorme mensonge. Le petit lapin se trouve chez sa grand-mère et a inventé cette histoire pour éviter de se faire gronder par ses parents à cause du mauvais bulletin de notes qu'il a reçu. Le personnage principal symbolise la difficulté de prise de parole : il n'arrive pas à communiquer oralement avec ses parents et trouve alors dans le genre épistolaire un moyen écrit d'expression.

Mr Big d'Ed Vere raconte l'histoire d'un énorme gorille qui effraie tout le monde par sa corpulence. Ainsi, se sentant seul et repoussé, il se met à acheter un piano puis à en jouer. Se révélant bon musicien, Mr Big attire la foule et se trouve désormais en bonne compagnie. L'album utilise le même procédé de la lettre pour combler une faille dans le système de communication. Un jour, il reçoit de la part de ses admirateurs une lettre qui

¹³⁶ *Ibidem*, p. 83-84.

¹³⁷ Bozon-Patard Jacqueline *et al. Réussir en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2002, p.167. Documents et travaux de recherche en éducation du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle).

l'invite à rejoindre leur groupe de musique, ceux-ci n'osant pas s'adresser à lui oralement. L'incapacité de communiquer avec autrui se transforme donc en musique.

Susan Laughs de Jeanne Willis raconte les journées d'une petite fille comme les autres nommée Susan dont on découvre l'handicap à la fin de l'album. Dans cet album, ce n'est pas le personnage principal ni les personnages secondaires qui ont des difficultés à communiquer. Au contraire, la petite fille handicapée est épanouie et communique avec sa famille, ses amis et aime passer du temps dans les lieux de vie qui sont des lieux de communication comme le square, l'école. Dans ce cas, c'est l'auteur qui brouille les pistes en ne nous révélant qu'à la fin de l'histoire que Susan est handicapée. Mais pourquoi un tel silence de la part de l'auteur ?

And what can I do? de José Campanari et Jesús Cisneros raconte l'histoire de Mr Eks, un homme qui vit seul et ressent un profond sentiment de solitude et de mal-être. Tous les jours, il fait la même chose et s'ennuie jusqu'au jour où quelqu'un lui adresse la parole. C'est ainsi que Mr Eks n'est plus angoissé car il sait que quelqu'un va répondre à sa fameuse question « And what can I do ? ». L'album aborde explicitement la question de la communication à travers le thème sensible de la solitude et du mal-être. Cela se remarque dès le titre qui se présente sous la forme d'une question ; une question appelant une réponse donc nécessitant autrui dans la situation de communication. La parole d'autrui est d'ailleurs l'élément déclencheur qui va permettre au personnage de prendre la parole quand d'autres personnages vont s'adresser à lui.

Hi Mom raconte l'histoire d'un petit garçon qui part en vacances avec sa maman dans un chalet pour les fêtes de Noël. Ils passent d'agréables moments ensemble jusqu'au jour où elle ne se réveille pas. Il décide alors de conserver tous les souvenirs de leurs moments passés ensemble dans une boîte, la boîte à secrets ; boîte qu'il se refuse de transporter car elle symbolise trop de souvenirs douloureux. La difficulté de parler est exprimé à travers l'album tout entier que ce soit par le décor, par les personnages muets ou le thème sensible traité qui est celui de la maladie et de la mort.

Il est dès lors intéressant d'analyser comment se manifeste la difficulté de prise de parole des personnages ou de l'auteur dans ses albums : tout d'abord, des décors en appellent au silence : les paysages silencieux et enneigés de *Hi Mom* ou ceux pluvieux de *And what can I do ?* donnent le ton : il faut rentrer chez soi, dans un lieu « clos » ; des symboles du mutisme comme le bonhomme de neige dans *Hi Mom* ou les personnages vivants de tableaux mais muets de *Susan laughs* renforcent cette impression d'incapacité à dire. L'absence de bulles induisant le dialogue, l'émergence de paroles ne survenant qu'à

la fin des albums quand la parole est « libérée » ou l'absence de discours entre le personnage principal et les autres protagonistes témoignent de cette difficulté à parler. Il y a aussi des mots que l'on ne prononce pas : ni l'auteur, ni même les personnages ne peuvent les prononcer. La ponctuation met aussi en évidence ce manque de communication ; les trois points de suspension soulignant la difficulté à dire. L'apparition de modes de communication détournés comme l'image, la lettre, la musique sont autant d'éléments qui soulignent la difficulté de prise de parole.

On s'interroge alors sur les obstacles qui empêchent les personnages ou l'auteur de prendre la parole. Parmi ces derniers, il y a la peur : la peur d'être grondé pour *Big Bad Bun*, la peur de la différence physique pour Mr Big ou la peur du groupe pour Mr Eks. Le tabou, la gêne bloquent aussi la parole : la maladie et la mort sont des thèmes tellement difficiles qu'on ne parvient pas à en parler comme dans *Hi Mom*. La gêne empêche aussi d'aborder clairement certains sujets comme le handicap dans *Susan laughs*.

Toutefois, l'auteur et les personnages parviennent à briser le silence : ils prennent la parole. Certains utilisent pour cela le procédé de la lettre comme dans *Big Bad Bun* ou *Mr Big* ; l'image, parfois, « parle d'elle-même » et révèle ce qui ne peut se « dire » : la boîte à souvenirs de *Hi Mom* ou la dernière image présentant Susan handicapée dans *Susan laughs* révèlent le « secret ». Enfin, la parole jaillit du monde extérieur, monde dans lequel vit autrui dans *And what can I do ?*

Les failles de la communication se retournent parfois en quelque chose de positif : la peur du lapereau l'amène à imaginer un personnage fictif, Big Bad Bun qui transgresse tous les interdits. Elle se retourne donc en quelque chose de positif qui va dans le sens de l'imagination et possède un pouvoir cathartique. La solitude de Mr Big donne naissance au jazz tout comme la douleur de *Hi Mom* donne naissance à la boîte à souvenirs.

Toutes ces analyses qui proviennent d'une réflexion sur les données textuelles et iconiques des albums soulignent la richesse de ces derniers. Les élèves, pour les comprendre, doivent faire des inférences. La compréhension fine est visée : les élèves doivent dès lors déduire des informations à partir de ce que sous-tendent le texte et les images.

II. CADRE DE L'EXPERIMENTATION

Parmi les cinq albums qui témoignent tous de « la difficulté à dire », nous avons choisi, pour effectuer une séquence en anglais avec des élèves de cycle 3 (CM1), l'album *Susan laughs* de Jeanne Willis.

Nous allons expliquer pourquoi notre choix s'est porté sur cet album puis présenter les séquences qui lui ont été consacrées.

L'intérêt sera surtout d'analyser ces dernières afin de répondre à notre problématique qui est : est-ce que « parler » sur « la difficulté à communiquer » lors d'un débat peut favoriser une prise de parole des élèves en français et par là même la reformulation en anglais ? L'apprentissage de l'anglais s'en trouve-t-il renforcé ?

Nous présenterons également d'autres séquences qui, si elles n'ont pas été mises en place en classe, peuvent compléter le travail amorcé.

Deux séquences pédagogiques ont été réalisées dans deux écoles de l'Aveyron : l'une rurale à Solville, l'autre urbaine et à dominante multiculturelle, à Onêt-le-Château près de Rodez. Il sera alors intéressant de comparer les résultats obtenus dans les deux écoles : les prises de parole auront-elles été plus nombreuses dans l'une que dans l'autre ? Si oui, dans laquelle et pourquoi ? Si non, quelle en est la raison ? Est-ce que la quantité induit la qualité ?

1. Exploitation pédagogique de l'album *Susan laughs*

L'album *Susan Laughs* nous a paru intéressant à exploiter en classe car il présente un texte court en anglais et la récurrence de la structure syntaxique : « Susan's [happy], Susan's [sad] ». Nous savons, en effet, que le niveau en langues des élèves de cycle 3 même s'ils ont commencé à travailler l'anglais dès le CE1 est peu élevé. Les enseignantes que nous avons rencontrées et qui ont accepté de nous laisser leurs classes pour l'expérimentation ont d'ailleurs insisté sur le faible niveau de langue de leurs élèves.

Le fait que cet album regorge de nombreuses illustrations facilite la compréhension des élèves car chaque image vient en appui du texte : chaque image représente le lexique véhiculé ; lexique d'ailleurs adapté au niveau des élèves (adjectifs relatifs aux sentiments,

verbes d'action). Nous ne voulions pas que le lexique soit, en effet, un frein à la compréhension, sachant que la compréhension fine de l'histoire est visée.

Le lecteur est guidé par les images et sait qu'il doit focaliser son attention sur Susan, le personnage central. La petite fille est, en effet, présente sur chaque page de l'album. Elle est facilement identifiable par le lecteur qui la repère d'emblée dans la page : elle a toujours la même coiffure, porte les mêmes habits. C'est aussi le seul personnage cité : les autres personnages provenant du milieu familial : le père, la mère et les grands-parents n'étant pas nommés.

L'auteur a donc à cœur de mettre en relief le personnage de Susan. Il utilise des procédés stylistiques tels que les allitérations et les consonances qui créent une musicalité du texte attirant l'attention du lecteur. L'enfant-lecteur se reconnaît alors dans les actions réalisées par Susan ou dans les sentiments qu'elle éprouve : le processus d'identification à Susan se met en marche : « she **sings/ she swings** ; she's **bad**, she's **sad** ; she's **loud/ she's proud** ; she **rides/ she hides** etc.”

Cette musicalité donne aussi une note de gaieté à l'ensemble de l'histoire. Le titre multicolore de la page de couverture traduit cette idée : chaque lettre du titre est, en effet, mise en valeur par une couleur chaude et vivante pour souligner la vivacité et la joie de vivre du personnage.

La dernière phrase de l'histoire « She's just like me-just like you » et la dernière image présentant Susan en fauteuil roulant sont totalement inattendues. Il est alors intéressant de se demander quels sont les effets produits par cette chute et comment exploiter ces effets en classe.

Le style épuré des illustrations au sein de l'album rappelle en effet que si, à première vue, l'album est agréable à voir et à lire, il aborde aussi une thématique des plus délicates : le handicap. La technique qui s'apparente à du pastel sec nous offre alors une palette de couleurs allant du bleu pâle au rose pâle qui laissent transparaître que le sujet lui-même se doit d'être traité « en douceur ».

La dernière page présentant un parallélisme « just like me, just like you » met en relief l'outil de comparaison « like ». Ainsi, Susan est bien comme tout le monde, « comme moi, comme vous ». Le pronom personnel utilisé en dernier est « vous » : l'auteur interpelle donc le lecteur pour lui adresser un message, à savoir qu'un enfant handicapé n'est pas différent.

C'est là que se trouve toute la richesse de cet album (et des albums abordant des sujets de société en général) car rien n'est explicite : le lecteur doit réfléchir et effectuer son propre parcours d'analyse pour parvenir à la compréhension fine de l'histoire.

Si, pour nous adultes, il est évident que l'auteur a voulu transmettre un message : « en dépit de son handicap, Susan est une petite fille comme les autres », nous verrons par la suite ce ne fut pas si simple à déduire pour les enfants avec lesquels nous avons mis en place ce travail.

Enfin, pour voir si le sujet a intéressé les élèves et s'il a pu permettre de multiplier les prises de parole en français et donc faciliter la reformulation en anglais, il a fallu circonscrire notre observation : nous avons donc pensé à quantifier les prises de parole des élèves que ce soit en langue maternelle et en langue étrangère (anglais) et les avons appréciées ensuite qualitativement.

Pour juger de la « qualité » des prises de parole en français, nous nous sommes posé les questions suivantes : l'élève reprend-il les arguments d'autrui pour les étayer ou les contrer ou se contente-t-il de reprendre à son compte ce que son camarade a dit ? Justifie-t-il aussi son point de vue ? Est-il capable de reformuler ses paroles en anglais ? S'y risque-t-il ? Ose-t-il demander de l'aide (lexicale, grammaticale) ou préfère-t-il se taire ?

2. Présentation de la séquence

Notre séquence sur l'album *Susan laughs* se compose de quatre séances. Chacune correspond à une phase particulière mais toutes ont pour point commun l'histoire de Susan, petite fille et personnage principal ; l'album est, en effet, le support pédagogique qui sert de fil conducteur à la construction de notre séquence : nous faisons l'hypothèse qu'il va amener les élèves à travailler la langue étrangère oralement en faisant appel à leur imagination, à leur affect et à leur réflexion.

Nous avons également préparé d'autres séquences ayant pour point d'appui les quatre autres albums cités précédemment et qui ont pour point commun avec *Susan laughs* de mettre en exergue « la difficulté à dire ». Nous ne les avons pas expérimentées « sur le terrain » mais elles constituent, pour nous, un aboutissement dans l'élaboration de notre travail de recherche : une « mise en réseau » qu'il nous a paru intéressant d'élaborer (cf. annexes).

Nous avons donc réalisé deux séquences en anglais dans les écoles de Solville et d'Onêt le château. Sur les quatre séances, la première a permis de présenter l'album : il a d'ailleurs été introduit comme le support qui nous accompagnerait durant ces quatre séances passées ensemble. Les élèves ont été amenés, dès la première page de couverture, à s'interroger sur le titre de l'album à moitié caché : le prénom du personnage principal a été révélé : Susan [laughs] mais le verbe a été dissimulé ; un travail sur les verbes en anglais devant être introduit au préalable. Cette séance s'est concentrée sur un travail oral ayant pour objectif d'acquérir du vocabulaire : les adjectifs exprimant des sentiments (happy/sad/angry...) ont été travaillés notamment à l'aide de jeux facilitant l'entrée des élèves dans les activités orales.

La deuxième séance a permis de retravailler les contenus vus lors de la première séance. Un travail sur les verbes anglais de l'album a été effectué. Tout comme le travail sur les adjectifs, il s'agissait, pour les élèves, d'être en mesure de comprendre l'album au moment de sa lecture. Il est, en effet, nécessaire de préparer les élèves à la compréhension du texte au moment de sa lecture. Cela est d'autant plus primordial que le lexique ne devait pas être un obstacle pour nous : nous avons pour but de travailler avec les élèves sur la fin inattendue de l'album et sur l'intention implicite de l'auteur. La deuxième séance a donc permis « la lecture découverte » de l'album jusqu'à l'avant-dernière page.

Lors de la troisième séance, les élèves ont inventé en français la fin de l'album par groupes : ils ont fait naître diverses hypothèses qui ont ensuite été reformulées en anglais. Leur imagination et leur réflexion ont été sollicitées. Cette étape s'est bien déroulée malgré notre appréhension : nous craignons, en effet, qu'elle ne rencontre pas un vif succès du fait que certains élèves avaient trouvé que l'album était destiné à de plus jeunes enfants ; il est vrai que l'histoire présentant une petite fille et son quotidien ne ménageait pour l'instant aucun suspense mais c'était sans compter sur la fin de l'histoire. Il a donc été nécessaire de motiver à nouveau les élèves en leur disant qu'ils allaient devoir inventer la fin de l'histoire en groupes puis la découvrir lors de la dernière séance : leurs hypothèses étaient-elles les bonnes ?

Cette appréhension était fondée car la découverte de la fin de l'album constituait une étape importante pour notre travail de recherche : elle conditionnait les prises de parole des élèves lors de leurs réactions à la vue de la dernière page et influençait le débat qui allait s'ensuivre.

Ainsi, lors de cette dernière séance, les élèves ont présenté leurs travaux au groupe classe : ils ont rappelé leurs hypothèses puis ont enfin découvert la fin de l'histoire. Celle-

ci a été totalement inattendue pour eux car leurs propositions ne se rapprochaient pas de la « véritable » fin de l'album. Ils ont dès lors exprimé leurs réactions et un débat s'est instauré sur la question « qu'a voulu nous dire l'auteur ? ».

Mon rôle était celui d'une médiatrice. J'ai lancé le débat en demandant en français s'ils s'attendaient à cette fin. Il était, en effet, nécessaire de provoquer des réponses en français avant de pouvoir envisager leur transcription en langue étrangère. Les élèves ont exprimé leur ressenti puis ont réalisé quelques phrases en anglais. Mon objectif était que les élèves parviennent à faire quelques phrases en anglais, qu'ils utilisent le lexique vu dans la séquence. J'avais toutefois conscience de la difficulté de la tâche : c'est ainsi que j'avais prévu d'amener le vocabulaire requis s'ils en avaient besoin.

Je leur ai fait toutefois prendre conscience du lien étroit qu'il existait entre le lexique travaillé en amont dans la séquence et cette tâche finale. J'attendais donc des élèves qu'ils prennent la parole, qu'ils s'impliquent personnellement dans ce débat, qu'ils fassent part de leur ressenti et de leur réflexion en français et qu'ils soient en mesure de réaliser quelques phrases en anglais.

Mon rôle devait donc se limiter à suivre le cours du débat, à le recentrer si nécessaire et à veiller aux temps de parole de chacun. L'espace de parole était libre.

Il n'a pas été nécessaire de procéder à un recadrage : les élèves ont participé, se sont impliqués dans le débat, ont respecté les temps de parole et les propos de leurs camarades. Le débat les a intéressés.

Lors de chaque séance, nous avons fait attention d'évaluer le stade de compréhension et de mémorisation des élèves. A chaque début de séance, les élèves devaient se remémorer la partie de l'histoire lue et ils ont rebrassé les contenus linguistiques et grammaticaux.

3. Analyse de la séquence

3.1 Les difficultés rencontrées

Nous n'avons pas rencontré de difficultés majeures lors de l'expérimentation pédagogique. Néanmoins, il a parfois été nécessaire d'intervenir pour que les tâches puissent être effectuées convenablement par les élèves. Il est donc essentiel de réfléchir aux obstacles

rencontrés lors de la séquence réalisée dans deux écoles ainsi qu'au rôle joué par l'enseignant dans de telles situations.

3.1.1 Les digressions et l'effet de groupe

En zone urbaine sensible, et surtout en début de séquence, les élèves ont essayé de gagner du temps en nous sollicitant par des questions qui n'étaient pas véritablement en lien avec le travail à effectuer. Ayant pris conscience de leurs tentatives, nous avons été amenée à reprendre la situation en main.

Les rappels à l'ordre ont été plus ou moins nombreux : il n'y a pas eu besoin de beaucoup de rappels à l'ordre dans l'école située en zone rurale ; dans l'école classée en zone urbaine sensible, toutefois, il a été nécessaire d'intervenir à plusieurs reprises.

L'oral, à la différence de l'écrit, est « insaisissable », on ne sait pas à l'avance, à moins, bien entendu, de connaître sa classe, si les élèves vont facilement prendre la parole ou se murer dans le silence. La classe en zone urbaine a participé fortement aux activités orales mais l'effet de groupe a eu un impact important sur certains élèves qui ont moins pris la parole que d'autres. Certains élèves « dominants » n'ont pas hésité à « se montrer » lors des actions collectives. Aussi a-t-il été nécessaire de mettre en place des situations de communication notamment duelles où chaque élève a pu pratiquer la langue anglaise dans le cadre d'un « comité restreint ».

Les élèves des deux écoles mais plus particulièrement ceux de l'école de Solville ont également été agréablement étonnés que les séances n'aient été « qu'oralisées » : ils ont assimilé cela à un jeu (ce qui montre que « l'oral » n'est pas considéré comme une discipline à part entière et cela même en langue vivante). L'effet bénéfique en a donc été leur motivation mais l'effet négatif en a été la difficulté à maîtriser le déroulement de la séance.

Certains élèves dissipés ont aussi été dans l'incapacité à écouter les autres. Nous avons pu le constater en comparaison avec la classe située en zone rurale. C'est ainsi que le rôle de l'enseignant est déterminant pour permettre une parole de tous.

3.1.2 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant doit donc intervenir lorsque la situation lui échappe, lorsque les prises de parole de certains élèves parasitent la capacité d'écoute et de travail des autres élèves.

Lors du débat, le professeur, *a contrario*, prend peu la parole : il la prend pour relancer la discussion, la réguler, voire la faire évoluer. S'il est vrai qu'en parlant, l'enseignant a l'impression de ne pas perdre le contrôle dans sa classe, il doit cependant s'efforcer de ne pas trop parler afin de laisser non seulement le temps aux élèves de réfléchir, de répondre mais aussi de permettre un véritable espace de liberté où l'élève sent qu'il peut donner son avis librement. Il doit accepter cette mise en retrait et laisser la classe vivre le moment de la discussion.

Pour que le débat néanmoins se passe sans problème, il faut rappeler les règles de prise de parole ; le bâton de parole étant un outil judicieux à ce moment-là si les élèves ont du mal à coopérer entre eux, ont des difficultés à s'écouter les uns les autres.

3.2 Les avantages constatés

3.2.1 L'avantage des activités de production orale pour favoriser les prises de parole

Lors de la mise en place de ces séquences pédagogiques, il a été frappant de constater que plus l'enseignant favorise l'établissement d'activités de production orale, plus les élèves sont impliqués dans le cours de langue vivante. Ils sont, en effet, obligés d'écouter et de suivre les consignes pour pouvoir les reproduire ou effectuer le travail demandé à l'oral. Celui qui ne suit pas, se trouve vite « hors-jeu » et nous savons que le regard des autres pèse lourdement sur le sujet parlant. Aussi, avons-nous remarqué une forte implication des élèves dans les deux zones observées : la zone rurale et la zone urbaine.

De plus, les élèves se sont intéressés aux tâches à effectuer car elles comportaient un enjeu : l'enjeu de gagner pour les jeux ; l'enjeu de donner son opinion dans le fait d'imaginer la fin de l'histoire ou celui de donner son avis dans le débat. Le caractère authentique (jeu, débat) de la tâche à effectuer est, en effet, essentiel pour motiver les élèves et les impliquer dans les activités choisies.

3.2.2 L'avantage du travail de groupe ou en binôme

Les productions orales ont aussi été facilitées par le travail à deux ou en petits groupes. En effet, le schéma question/réponse de l'enseignant s'adressant à un ou à l'ensemble de ses élèves est moins performant que le schéma communicatif entre pairs car nous nous sommes aperçu qu'il n'engendrait que des réponses brèves, saccadées sans construction syntaxique dans la langue anglaise. La situation de communication authentique nécessite de faire des phrases et d'y répondre. Par exemple lors du jeu des devinettes par binômes, les élèves ont posé des questions en anglais pour découvrir le personnage représenté sur la carte tirée par leur camarade.

L'élève est aussi plus à l'aise dans un schéma moins frontal ; il se risque plus aisément à prendre la parole. Ce schéma neutralise l'aspect immédiat de réponse devant le groupe ou le professeur, ce qui permet à l'élève de prendre le temps dont il a besoin pour formuler un énoncé oral en anglais.

Les situations frontales, en effet, ont produit deux sortes de réactions : soit les élèves ont eu peur : peur de se tromper devant les autres élèves et sont restés bloqués ; soit, au contraire, certains se sont sentis valorisés et en ont profité pour faire des digressions, par exemple de commenter les cartes : « Elle n'est pas belle Tracy ! ». Nous avons donc recentré l'activité en soulignant que ce commentaire n'était pas approprié. Aussi est-il préférable de mettre en place des activités en binômes ou en groupe qui sont, et c'est encore mieux, authentiques car elles engagent moins ce regard que peut porter l'Autre sur Soi.

3.2.3 La nécessité d'un climat positif pour l'échange collectif

Le débat, quant à lui, se réalise collectivement mais il demande un retrait de la part de l'enseignant pour favoriser les prises de parole des élèves. L'individu qui prend la parole est respecté dans sa personne ainsi que le jugement qu'il porte. Ce sont les fondements du débat d'idées en classe.

Il nécessite néanmoins l'instauration d'un climat positif. En effet, les protagonistes adhérant au débat doivent, pour parler, pouvoir donner leur avis sans être jugés. L'enseignant doit favoriser la mise en place d'un espace d'échange libre et tolérant pour que le débat s'installe et que les pensées puissent progresser. Ainsi, si le climat de classe

n'est pas bienveillant, est-il essentiel de rappeler les règles du débat en classe : respect de la parole de l'Autre, de son opinion. Dans les deux classes visitées, il n'a pas été besoin de rappeler la nécessité de respect d'autrui car les élèves ont su généralement lors des travaux en groupe ou binôme et même collectivement s'écouter les uns les autres. Il n'y eut parfois que certains élèves « dominants » ayant besoin de se faire remarquer et qui par là en intimidaient certains.

Mais lors du débat, il n'y a pas eu d'effet groupe relevé. Les élèves ont d'ailleurs plutôt travaillé « ensemble » afin de répondre aux questions ouvertes quant à la fin de l'histoire. Ils ont participé ensemble à définir cette fin de l'histoire en français et sa transcription en anglais.

3.2.4 L'album et la prégnance forte du personnage

Les élèves ont également beaucoup aimé inventer la suite de l'album. Ils s'y sont donc largement investi et ont laissé libre cours à leur imagination : ils ont évoqué d'autres scènes de la vie quotidienne : Susan achète des glaces, dort, fait du vélo, joue avec ses amis. Certains ont même dit qu'elle se mariera.

Ils ont dans cette activité réussi à s'entendre et à produire un écrit commun : tous en général ont participé à ce travail ce qui montre que l'activité de groupe à la différence de la production frontale E/PE facilite les échanges.

L'album et son personnage phare « Susan » a également créé un attachement entre les élèves et l'album : à chaque nouvelle séance, les élèves étaient impatients de connaître la suite de l'histoire de Susan. Il a d'ailleurs été judicieux d'intégrer Susan dans les flashcards utilisées afin de conserver ce lien et de le consolider notamment pour la réalisation de notre tâche finale qui consistait à faire découvrir le handicap de la petite fille.

L'album est un support familier qui a tout de suite capté l'attention des élèves. Cela a été surtout le cas à Solville où à chaque début de séance les élèves nous demandaient la suite de l'histoire. Dès la deuxième séance, ils se rappelaient de « Susan », le personnage clé de l'album. Ayant ménagé le suspense, il leur tardait de connaître la suite de l'histoire. L'album se révèle donc bien un support pédagogique familier et intéressant à exploiter en cours d'anglais, facilitant une prise de parole des élèves.

3.2.5 Le sujet de société

Le sujet de société a été révélé lors de la découverte de la fin de l'histoire par les élèves : la page montrant Susan handicapée a été présentée.

Les élèves n'ont pas été bloqués pour prendre la parole même si un étonnement voire un choc pour certains s'est fait sentir. Des interjections sont d'ailleurs transcrites dans le débat d'idées pour les deux classes telles « Oh ! La pauvre ! », « Non ! ».

Les élèves se sont donc impliqués émotionnellement lors de la lecture de l'album et le sujet-lecteur s'est exprimé subjectivement et personnellement. Une élève de l'école de Solville a fait référence à son vécu : « Moi, j'ai mon papa qui est handicapé. Il est sourd d'une oreille mais il est comme tout le monde ».

Dans la classe en zone urbaine, les élèves n'ont pas fait appel à leur vécu mais ont réagi tous tristement à cette découverte. Certains ont été déçus de cette fin car elle ne correspondait pas à ce qu'ils avaient imaginé. Voir Susan en fauteuil roulant était pour eux quelque chose de négatif alors que l'histoire souligne que malgré son handicap, Susan est heureuse.

Le sujet de société n'a donc pas été un obstacle à la prise de parole, comme certains le pensent, mais a au contraire servi de base : les élèves avaient envie de réagir et de dire ce qu'ils pensaient de cette fin inattendue.

3.3 Le débat d'idées

3.3.1 La nécessité de travailler en amont le lexique et les structures

Lors des activités réalisées tout au long des séquences, les élèves se sont familiarisés avec le lexique et les structures anglaises. Ce travail était nécessaire pour que les élèves puissent ensuite prendre la parole en anglais lors du débat d'idées. Le lexique et les structures travaillées ont pu être réinvestis dans la discussion. En général, les élèves n'ont pas manqué de vocabulaire en anglais pour pouvoir participer au débat ; cela aurait pu constituer un frein à leur prise de parole. Nous leur avons précisé en outre qu'ils pouvaient nous demander du vocabulaire. Par exemple, un élève de l'école de Solville a demandé comment se disait le mot handicapé en anglais pour pouvoir ensuite l'utiliser lors du débat.

Nous avons veillé à reprendre lors de chaque séance le travail effectué précédemment pour resituer les élèves dans l'activité et pour voir si les notions avaient été mémorisées. Nous avons vérifié que ces dernières étaient assez solides pour mettre en place le débat en séance n°4.

Une autre observation sur la langue fait référence au travail sur les sonorités spécifiques à la langue anglaise. Nous reconnaissons que, dès que nous avons pu souligner les différences entre la langue anglaise et la langue française, que ce soit au niveau de la découverte de nouveaux phonèmes (propres à l'anglais) ou de constructions morphologiques en anglais, les élèves ont été agréablement surpris. La langue anglaise ne leur est plus apparue comme un code barbare mais comme un code qu'il est possible de comprendre et de ce fait leur prise de parole a été d'autant plus vive qu'ils souhaitaient en connaître davantage.

3.3.2 Le débat d'idées et la capacité d'abstraction

Dans la classe en zone urbaine, nous avons remarqué que les élèves avaient, plus que dans l'autre école, des capacités imaginatives très grandes. Ils se sont impliqués fortement dans la tâche qui consistait à inventer en français la fin de l'histoire de Susan. C'est, il est vrai, un exercice stimulant puisqu'elle rend les élèves acteurs de la lecture. Toutefois, ils ont montré plus de réticences à réfléchir à la fin proposée par l'auteur ; ils semblaient désappointés de voir que l'album se finissait avec la petite fille en fauteuil roulant. Ils ont néanmoins réfléchi.

Deux élèves ont inventé un passage intermédiaire entre le quotidien de Susan et la fin « inattendue » : « la petite fille a eu entretemps un accident ». Cette explication est tout-à-fait plausible et cohérente.

Toutefois, cette réflexion « oralisée » fut le cas de deux élèves seulement, nous espérons donc que les autres élèves ont aussi réfléchi intérieurement. Malheureusement sur la base de l'oral, nous ne pouvons le certifier. Les autres élèves ont-ils validé cette solution par accommodement ou par réelle pensée similaire ?

Il faut aussi noter que ces élèves n'ont pas réussi à se détacher du personnage de Susan. Ils ont eu besoin d'expliquer de manière concrète son handicap. Ils n'ont pas vu la portée plus large du message de l'auteur qui ne consistait pas à souligner le handicap physique de la petite fille mais au contraire sa joie de vivre. Prendre de la distance par rapport à la fiction est un exercice toutefois difficile qui demande des capacités

d'abstraction importantes. Les élèves ne sont pas parvenus à sortir de leur subjectivité. C'est pourquoi nous souhaitons faire réfléchir les élèves sur l'autre manière d'interpréter l'œuvre : nous avons donc proposé une autre façon de concevoir la fin de l'histoire : « Est-ce qu'on ne peut pas penser que malgré son handicap, Susan vit au quotidien comme tout le monde et est heureuse ? ». Nous désirions les inviter à réfléchir sur le message de tolérance délivré par l'auteur à la fin de l'histoire car il est nécessaire que les élèves s'émancipent de leur seul point de vue. Cette interprétation ne les a pas convaincus. Pour eux, Susan n'était pas comme les autres du fait qu'elle était physiquement inapte. Ils sont restés sur l'aspect physique de la différence. Toutefois, lorsque nous avons rappelé les images montrant Susan joyeuse, ils ont été dans l'obligation d'admettre qu'elle menait une vie heureuse. Nous souhaitons les guider vers le message de l'auteur à savoir que l'on peut être handicapé et mener une vie heureuse. Ce parallèle n'a pas été fait spontanément.

De plus, tous les élèves ne sont pas au même niveau pour comprendre l'implicite dans un texte. Il ne faut pas oublier non plus que les élèves n'ont pas lu eux-mêmes l'album et qu'il est en anglais, ce qui implique un effort supplémentaire de compréhension.

Les autres élèves de la classe en zone rurale ont réagi tout d'abord comme les élèves en zone urbaine sensible : ils ont été surpris lors de la découverte de la dernière page mais ont pris du recul. La réflexion d'une élève qui a fait un parallèle avec la vie quotidienne de son père handicapé mais qui est comme tout le monde a été admise par toute la classe : il n'y a pas eu d'objection. A la remarque suivante d'un camarade « Susan était triste », les autres élèves ont tous réfuté en chœur cette idée : « Non, elle rigole ! ». Nous pouvons en déduire que les élèves ont compris le message de l'auteur : le handicap n'est pas incompatible avec le bonheur.

Ils ont su lire entre les lignes et maîtrisent donc la compréhension fine de textes.

3.3.3 Les prises de parole des élèves lors du débat d'idées

3.3.3.1 Quantitativement

A l'aide de la dernière séance de *Susan laughs* et des débats d'idées qui ont été transcrits pour les deux séquences réalisées en zone rurale et en zone urbaine sensible, nous avons recueilli les résultats suivants quant aux prises de paroles des élèves d'un point de vue quantitatif : à Solville, 14 productions orales ont eu lieu en français contre 9 en anglais. 8 élèves sur 10 se sont exprimés (taux de 80%) et 3 élèves ont majoritairement pris la parole.

A Onêt-le-château, nous avons comptabilisé 18 productions orales en français et 5 productions orales en anglais. 7 élèves sur 13 ont pris la parole (taux de 53%) et 3 élèves se sont majoritairement exprimés. Contrairement à l'autre école où seuls deux élèves ne s'étaient pas exprimés lors du débat, nous avons noté plus de retenue de la part des élèves en zone urbaine sensible (6 sur 13).

3.3.3.2 Qualitativement

D'un point de vue qualitatif, il a été noté lors du débat que certains élèves avaient parfois tendance à prononcer uniquement un mot en anglais. Ils se risquaient peu à la production de phrases.

Aussi, avons-nous insisté sur la formulation de phrases en anglais lors du débat : cela était non seulement nécessaire pour faire travailler la langue anglaise mais aussi pour faire évoluer le débat car lors du débat, il est nécessaire de comprendre la position d'autrui pour pouvoir rebondir sur ses propos.

Si à Solville, les élèves ont en général moins osé prendre la parole quantitativement en français, ils ont mieux réussi à construire des phrases en anglais et en ont produit plus. La nécessité de réfléchir a eu aussi un impact sur le niveau de qualité de la prise de parole. Cela a donné des phrases plus concises. Ces élèves répondaient, en effet, moins rapidement mais plus précisément. Les paroles en français ont été plus nombreuses en zone urbaine ; les élèves avaient, en effet, moins de réticences à parler devant le maître ou le groupe. Ils ont aussi réussi à produire des phrases en anglais. Il a seulement fallu insister sur la production de phrases à réaliser en langue vivante.

Chaque classe a su s'investir dans le débat, a réussi à prendre la parole en français puis en anglais. Commencer le débat en français a, il nous semble, sécurisé aussi les élèves pour ensuite prendre la parole en anglais. Le lexique et les structures travaillées en amont en anglais ont également rassuré les élèves avant que ceux-ci n'osent prendre la parole.

Enfin, même si tous les élèves n'ont pas réussi à prendre la parole, ils ont écouté et validé ou invalidé les propos de leurs camarades et ont donc réfléchi à la problématique posée. Et même si chaque classe a interprété différemment la fin de l'histoire, elles ont su s'impliquer affectivement et réfléchir en utilisant la langue étrangère : c'est là l'essentiel.

Le débat en termes d'oppositions et de confrontations d'idées a eu lieu dans les deux espaces de classe. Les élèves n'ont, certes, pas beaucoup contredit leurs homologues

mais l'ont fait quand cela était nécessaire notamment lorsque l'image de Susan à la fin posait une énigme : est-elle triste ou heureuse ? Susan se trouvait alors en fauteuil roulant.

Nous avons également été heureuse de voir que les activités orales mises en place autour de l'album ont permis aux élèves de constater par eux-mêmes qu'ils avaient appris. Nous nous souvenons de la remarque de deux élèves, qui, une fois la deuxième séance terminée à Solville, ont ajouté « Madame, on apprend donc en jouant ! ». Cette expression révèle deux idées intéressantes. Premièrement, elle révèle que l'oral est considéré par les élèves comme une activité inhabituelle de pratique d'enseignement. Deuxième idée intéressante : les élèves prennent conscience qu'ils apprennent et c'est dans cet espace de conscientisation que se réalise l'apprentissage.

CONCLUSION

Parler sur la difficulté à communiquer à travers un album abordant un sujet de société a été possible. Le fait de société traité (le handicap) n'a pas créé de blocages : les élèves ont pris la parole ; ils se sont exprimés parfois avec notre aide : en français et en anglais : ils ont réalisé quelques phrases en langue étrangère et ont su réinvestir le lexique travaillé en amont dans la séquence.

Il a été toutefois nécessaire de laisser la réflexion s'installer en français : il ne fallait pas que la langue étrangère soit un obstacle à la réflexion, qu'elle focalise l'attention des élèves au détriment de la compréhension fine de l'histoire.

Le sujet abordé et la réflexion qu'il induisait (compréhension fine du message véhiculé) ont contribué à l'émergence de prises de parole et donc à la production langagière en langue étrangère.

Il est primordial de donner du sens aux apprentissages : la langue étrangère n'échappe pas à ce principe : réfléchir à l'interprétation d'un album « ouvert » et confronter son opinion à celle d'autrui favorise la construction de la personnalité citoyenne : l'élève est amené à faire preuve de jugement tout au long de sa vie.

Il serait intéressant de compléter ce travail de recherche en réalisant les autres séquences élaborées à partir des albums sélectionnés dans le cadre « des albums abordant des sujets de société » et de voir si les résultats sont les mêmes.

La littérature anglaise nous a permis de voir comment un auteur d'une autre culture traite du handicap. Il est dès lors possible de travailler sur l'aspect interculturel de l'enseignement des langues : l'élève est non seulement capable de réfléchir sur l'œuvre mais aussi sur une autre culture que la sienne ; celle-ci peut d'ailleurs, comme dans *Susan laughs*, véhiculer des valeurs identiques aux siennes : l'élève se décentre alors pour aller à la rencontre de l'Autre.

Bibliographie

Textes officiels

- B.O. HS N° 3 du 19 juin 2008. Programmes d'enseignement de l'école primaire. Conseil de l'Europe, (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)
- B.O. N°29 du 11 juillet 2006. Le socle commun des connaissances et des compétences.
- Ministère de l'Education Nationale. Documents d'accompagnement des programmes : Anglais Cycle 3. CNDP, 2002.

Ouvrages sur l'enseignement des langues étrangères

- TARDIEU, Claire : *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire, le cas de l'anglais*. Paris, Ellipses, 2006.
 - Cet ouvrage s'adresse aux PE2 et aux enseignants habilités à enseigner l'anglais. C'est un outil non dogmatique favorisant la prise de confiance chez les débutants et la réflexion.
 - Le chapitre 4 est consacré à la communication orale.
- BABLON, Frédéric : *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris, Hachette Livre (Profession Enseignant), 2004.
 - Ce livre prend en compte les trois cycles de l'école primaire et aide les enseignants d'un point de vue pratique.
 - Il aborde le processus d'apprentissage en classe dont la langue orale et présente des élaborations de séances.
- CHARMIAN, O'Neil : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Editions Didier (Collection langues et apprentissage des langues), 1993.
 - Après une présentation historique et actuelle, l'ouvrage fait le point des recherches et des expériences relatives à ce type d'enseignement.
 - Les motivations et attitudes des enfants sont examinées, les pratiques et tendances dans ce domaine sont abordées ainsi que l'absence d'inhibition devant l'expression orale.
- AUDIN, Line : *Enseigner l'anglais de l'école au collège, comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. INRP. Paris, Hatier (Hatier Pédagogie), 2005.
 - Ce livre propose des démarches pédagogiques innovantes pour faciliter l'apprentissage de l'anglais.
 - Il présente une section sur l'anglais oral et des activités complémentaires pour la classe (carte du Royaume-Uni// Susan Laughs)
- ROLLAND, Yvon : *L'anglais à l'école*. Paris, Belin (Collection Guide Belin), 2003.

- Cet ouvrage s'adresse en priorité aux étudiants de l'IUFM, ceux présentant le concours de professeur des écoles.
- Il traite de « l'oral practice », de l'écoute notamment ainsi que du rôle de l'enseignant organisateur, des paramètres psychoaffectifs, de la motivation des élèves et donne des exemples de séances.

Ouvrages et DVD sur la prise de parole

- CHARMEUX, Eveline : *Ap-prendre la parole*. Sedrap Education (Collection l'Ecole en Questions, Toulouse), 1996.
 - Elle aborde les lacunes de notre enseignement en matière d'oral.
 - Elle propose aux enseignants le point des données théoriques sur l'oral ainsi qu'une démarche pédagogique et des contenus d'enseignement.
- DVD de l' IUFM Midi-Pyrénées école interne de l'université de Toulouse II-Le Mirail : Oral et Littérature, 2011.
 - Ces enregistrements portent sur des activités montrant la construction d'un récit aux trois cycles.
 - Il s'agit d'y inscrire le rôle des oraux de travail dans la construction d'un savoir disciplinaire.
- Actions-Etudes-Recherches appliquées –équipe pluricatégorielle de l'IUFM des Pays de la Loire : *Osons, Osez l'oralité. Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité*. Atelier de reprographie de l'IUFM des Pays de la Loire, Ressources (Collection ressource n° 14), 2010.
 - Journée d'études dont l'intérêt est de favoriser une approche des textes littéraires par l'oralité, pour l'élève comme le maître.
 - La question principale : Comment et pourquoi construire une culture littéraire chez l'élève et chez le maître par l'oralité.
- CHABANNE Jean-Charles et DUFAYS Jean-Louis : « Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels. » Ecole Normale supérieure de Lyon .*Repères*. N°43, 2011.
 - En lien avec le Socle commun des connaissances pour la partie « construire une culture humaniste ».
 - Quel discours en classe ? Quelles interactions ? Et premier pas dans la parole sur l'œuvre.

Ouvrages sur l'album et la littérature de jeunesse

- VAN DER LINDEN, Sophie : *Lire l'album*. Le Puy-en-Velais, L'Atelier du Poisson Soluble, 2006.
 - L'ouvrage s'intéresse à la matérialité du livre, à sa mise en pages et à ses images.
 - Trois lectures critiques d'albums sont proposées.
- STOCKLER, Rémy, BOURGUIGON Jean-Claude, GROMER Bernadette : *L'album pour enfant : pourquoi ? comment ?* Armand Colin Bourrelier, 1985.
 - L'ouvrage souligne que l'album est fait pour développer des

- Compétences ; ce n'est pas juste le plaisir de lire ou d'écouter.
 - Il traite du choix de l'album, des illustrations mais aussi de l'album pour parler.

- SOULE Yves, TOZZI Michel, BUCHETON Dominique : *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. CRDP de L'Académie de Montpellier. Imprimerie Maraval, 2008.
 - Cet ouvrage s'adresse aux enseignants du premier degré notamment et à ceux qui s'intéressent à la littérature de jeunesse.
 - La discussion à visée philosophique se répand dans les classes car elle développe chez les élèves la réflexion et la maîtrise de la langue orale.

- MIRI Nadia, RABANY Anne : *Littérature : album et débat d'idées cycle 3*. Paris, Bordas (Bordas Pédagogie, Enseigner aujourd'hui), 2003.
 - En références aux IO de 2002, les auteurs expliquent en quoi le débat d'idées, au cycle 3, participe, de manière importante, à la construction de la pensée de l'élève.
 - Plusieurs thèmes sont abordés comme la vie/la mort, le juste/l'injuste etc.

- RUBILIANI Claudio, KOLODZIEJCZYK Anne-Marie, RUBILIANI-LENNE Sylvie : *Des albums pour se construire*. Jouve, Mayenne, CRDP de Poitou-Charentes, 2006.
 - Il s'agit dans cet ouvrage de mises en réseau, de lectures « ricochets » qui permettent de tisser un dialogue entre des « constellations » d'œuvres.
 - Le partage d'une interprétation collective, la mise en commun des interprétations de chaque enfant sont autant d'invitations pour l'enseignant lui permettant alors de susciter l'écoute

- « Dossier : Littérature et plaisir de lire » *Les Langues Modernes*. N°3, juillet août septembre 2010.
 - Intérêt à la partie « Texte littéraire et pratiques de classe : les risques du CECRL » de Laure Riportella, Université de Franche-Comté, IUFM.

- UNGERER, Tomi : « Ces livres d'enfants qui ne plaisent pas aux parents » *Revue des livres pour enfants*. N°78, 1981.
 - Revue sur le handicap préconisée par le site Ricochet-Jeunes.org.

- EISENEGGER, Aline : « Des personnages aveugles dans les livres pour enfants » *Revue des livres pour enfants*. N°179, 1998
 - Idem. Revue sur le handicap, découverte grâce au site.

- SCHNEIDER, Anne : « Le handicap dans la littérature de jeunesse » *Le Furet* N°49, 2006.

- Comment le handicap est-il abordé dans la littérature de jeunesse ?
Aujourd'hui, des albums permettent d'aborder les thématiques de l'exclusion et de la différence.

- « Rencontre avec Marie Deplechin, Yaël Hassan et Françoise Rachmuhl animée par Maurice Lomré. La littérature pour la jeunesse, une littérature pour la vie » *L'Ecole des lettres*. N°6, 2010-2011.
 - Des écrivains débattent sur le fait de savoir si n'importe quel thème peut être abordé en littérature de jeunesse.
- « Dossier : Enseigner le mal » *Les Langues Modernes*. N°2, avril mai juin 2006.
 - L'enseignant doit-il être moralisateur ? Enseigner la barbarie, ce serait éveiller chez les élèves la conscience, la sensibilité et l'intelligence de leur humanité.
 - Un tel enseignement est souvent inconfortable pour les élèves. Il faut au préalable qu'une relation de confiance soit instaurée.

Albums

- WILLIS, Jeanne : *Susan laughs*. Andersen Press, 1999.
 - L'album aborde le sujet délicat du handicap physique.
 - L'auteur ne nous communique cette information qu'à la fin de l'histoire.
- WILLIS, Jeanne : *Big Bad Bun*. Andersen Press, 2009.
 - Il s'agit de l'histoire de Big Bad Bun, un petit lapin qui n'ose pas parler à ses parents.
 - Il s'exprime au moyen d'une lettre.
- VERE, Ed: *Mr Big*. Pufin, 2009.
 - Il s'agit de la vie de Mr Big, un gorille, qui comme l'indique le titre souffre d'obésité et est rejeté par l'ensemble de la population.
 - Les autres finissent par communiquer avec lui par l'intermédiaire d'une invitation.
- SUNA, Jo : *Hi Mom* Editions Grandir, 2011.
 - Dans cet album, il semble qu'une boîte à souvenirs soit ouverte et que le personnage principal, un petit garçon, raconte les derniers moments passés avec sa mère.
 - Le thème de la mort est évoqué de manière indirecte et celui de la maladie également par l'absence de vivacité et de communication entre l'enfant et sa mère.
- CAMPANARI José: *And what can I do?* OQO Books, 2008.
 - Cet album traite du thème délicat de la solitude et du mal de vivre.
 - Il aborde aussi la difficulté à communiquer.

Sites internet dédiés à l'école, aux langues étrangères, à la littérature de jeunesse

- www.ricochet-jeunes.org
- www.aplv-languesmodernes.org
- www.eduscol.education.fr
- www.primlangues.education.fr

Annexes

Annexe I : Questionnaire

Annexe II : Séquence sur l'album *Susan laughs*

Annexe III : Transcription du débat d'idées à l'école de Solville

Annexe IV : Transcription du débat d'idées à l'école des Costes rouges d'Onêt-le-Château

Annexe V : Autres séquences

Annexe VI : Première page du dépliant de la journée professionnelle du 28.01.2012, Festival du Livre de Jeunesse Midi-Pyrénées, à St-Orens

Annexe I : Questionnaire

Actuellement en première année de Master EFE-ESE (Enfance, Scolarisation dans le Premier Degré et Education) à l'IUFM de Rodez, je travaille, dans le cadre de mon mémoire d'anglais, sur le thème de la prise de parole en langue anglaise. Le questionnaire ci-dessous s'inscrit donc dans cette optique.

Si ce sujet vous intéresse ou si vous avez des remarques à ajouter, n'hésitez pas à me contacter soit par e-mail à clemence.seve@laposte.net soit par téléphone au 06.15.92.79.84.

1. Vous êtes professeur des écoles et vous avez entre :
 - 20 et 30 ans
 - 30 et 40 ans
 - 40 et 50 ans
 - 50 et 60 ans et plus

2. Avec quel(s) cycle(s) travaillez-vous ?
 - Cycle 1
 - Cycle 2
 - Cycle 3

3. Quelle langue étrangère enseignez-vous ?
 - Anglais
 - Espagnol
 - Autre (précisez).....

4. Concernant l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire, pensez-vous que l'oral doit être une priorité ?
 - Tout à fait d'accord
 - D'accord
 - Plutôt d'accord
 - Pas d'accord

Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

5. Combien de temps consacrez-vous en moyenne à l'oral par rapport aux 45 minutes de la séance ?
 - Plus de la moitié du temps de la séance.
 - Environ la moitié du temps de la séance.
 - Moins de la moitié du temps de la séance.

6. Quelle(s) compétence(s) privilégiez-vous à l'oral ?
 - La compréhension orale
 - L'expression orale (parler en continu)
 - L'interaction orale (parler en interaction)

7. Favorisez-vous les interactions entre élèves durant vos séances de langue vivante ?
- Oui
 - Parfois
 - Non

Pourquoi ?

8. Si oui, utilisez-vous des supports pédagogiques pour faciliter ces interactions?
- Oui
 - Parfois
 - Non, je n'utilise pas de support. Je dialogue tout simplement avec les élèves.

9. Si vous utilisez des supports pédagogiques, lesquels utilisez-vous le plus fréquemment pour favoriser les interactions ?

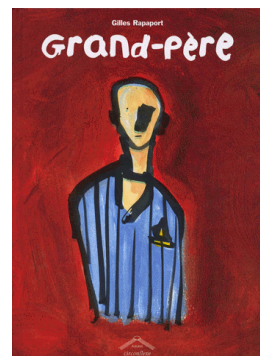
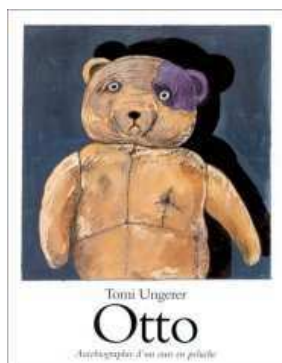
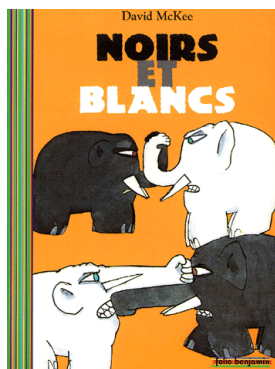
- La comptine
- La chanson
- Les CD-roms
- Les films
- Le jeu
- L'album
- Le conte
- Le théâtre
- Les flashcards

10. L'album, selon vous, est-il un outil pédagogique intéressant pour permettre aux élèves de prendre la parole en cours de langue vivante ?

- Oui, tout à fait.
- Oui, pourquoi pas.
- Non, pas du tout.

Pourquoi ?

11. Avez-vous déjà exploité en classe l'album « Otto » de l'auteur Tomi Ungerer ou l'album « Noirs et Blancs » de David McKee (traduit de l'anglais « Tusk tusk ») ou « Grand-père » de Gilles Rapaport ?



- Oui, je les ai utilisés plusieurs fois.
- Oui, j'en utilise un souvent.
- Oui, cela m'est arrivé d'en utiliser un quelquefois.
- Non, je n'en connais aucun.
- Non, je n'utilise pas du tout d'albums en classe.

12. Les albums contemporains traitent de plus en plus de sujets délicats comme la solitude, le racisme et ils sont présents dans la littérature de jeunesse. Quels sujets dits « délicats » sont susceptibles, selon vous, de favoriser le débat d'idées entre élèves en classe ?

.....

13. Selon vous, pour quelle(s) raison(s) les albums qui traitent de ces questions favorisent-ils le débat d'idées ?

- Ils intéressent les élèves
- Ils les touchent personnellement
- Ils les font réfléchir

14. Pensez-vous que ces albums, utilisés en classe de langue étrangère, puissent favoriser un débat d'idée en langue maternelle ?

- Oui, avec tous les cycles
- Oui, mais seulement avec les cycles 3
- Oui, mais uniquement sur certains sujets
- Non

Pourquoi ?

.....

15. Pensez-vous qu'un tel débat puisse avoir lieu en langue étrangère. ?

- Oui, avec tous les cycles
- Oui, mais seulement avec les cycles 3
- Oui, mais uniquement sur certains sujets
- Non

Pourquoi ?

.....

16. Avez-vous déjà utilisé des albums traitant de sujets délicats en classe ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquels ?

.....

En langue étrangère ? (Si oui, entourez)

17. Quelles conclusions tirez-vous de l'utilisation de ces albums ?

- Ils ont intéressé les élèves
- Ils n'ont pas intéressé les élèves
- Ils les ont fait interagir
- Ils ne les ont pas fait interagir
- Cela a apporté une amélioration : les élèves ont davantage osé prendre la parole
- Cela a freiné la prise de parole en classe
- Autre

(précisez).....

.....

Annexe II : Séquence *Susan Laughs*

LANGUE VIVANTE

ANGLAIS

SEQUENCE PEDAGOGIQUE

AUTOUR DE L'ALBUM « SUSAN LAUGHS » de Jeanne Willis

Classe/ Effectifs	10 élèves de CM1-2 (Solvillo) ; 13 élèves de CM1 (Onêt le château)		
Nombre de séances	4 x 45 minutes et contenus validés au préalable avec les deux enseignantes en poste		
	Phonologie	CAPACITES	Lexique
	<ul style="list-style-type: none"> - La contraction de is - Le [s] ou (z), [iz] du « s », marque de la 3^{ème} personne du singulier au présent simple 		<p><u>Préacquis</u> : la météo, les jours de la semaine (rituels)</p> <p><u>A acquérir</u> : adjectifs, verbes d'action</p>
	Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes de classe - Utiliser des mots simples 	Structures langagières
	Les verbes d'action à la 3 ^{ème} personne du singulier Le modal can/can't		<p><u>Préacquis</u>: What's the day today? Today is... What's the weather like today? It is a + adj. + day How are you? fine, happy</p> <p><u>A acquérir</u>: ...is missing How is the boy or the girl? What is the action of?</p>
	Contenu culturel		
	Pas de contenu vu avec l'enseignante		

SEANCE 1

Durée	45 minutes
Contenus culturels Lexique	<p>La présentation La météo Les jours de la semaine</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>A renforcer</u> (<i>validation de l'enseignante</i>): la date, les adjectifs météorologiques + quelques adjectifs connus (vocabulaire des sentiments) : happy, sad ; good, bad (un peu plus incertain) et quelques noms : the boy, the girl - <u>A acquérir</u> : de 2 nouveaux adjectifs : angry, strong (adjectifs de l'album)
Formulations	<ul style="list-style-type: none"> - What's your name? My name is... - What's the day today? Today is... - What's the weather like today? It is a ... day. The sky is... - Who's this? - It's...; Is it...? - How is the boy? How is the girl? + the boy/girl is... - How are you?
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Flashcards avec images de personnages joyeux, tristes (adjectifs) - Flashcards en grand format (pour l'affichage au tableau) - Photocopie de la 1^{ère} et de la dernière page de couverture sans le titre - L'album
Organisation de la classe	Classe entière et travail en binôme

Ce que dit et fait l'enseignant	Ce que dit et fait l'élève	<u>DEROULEMENT</u>
<p>- Good afternoon everybody! (la séance a lieu l'après-midi)</p> <p>- My name is Clémence. What is your name?</p> <p>-Can you write it on a paper? (je montre si besoin : je leur montre comment plier la feuille afin que je puisse voir leurs noms et ainsi les nommer lors de la séance)</p> <p>- What is the day today?</p> <p>- What is the weather like today?</p> <p>- How are you today? I want the gesture and the emotion too ! (je montre un exemple : je dis "I am happy vivement et me dessine un sourire sur le visage) (fine : bras en l'air)</p>	<p>-Réponse de chaque élève: My name is... (en chaîne)</p> <p>-Today is (Monday) - Réponses: it is a sunny day or a cloudy day or a rainy day; the sky is blue or grey</p> <p>- Réponses courtes avec gestes et intonations : fine, happy...</p>	<p>1)Présentation (5 min)</p> <p>2)Rituel (5 min)</p> <p>3)Découverte de la première couverture d'album (30 min)</p>

<p>- Je montre la 1^{ère} page de l'album (je cache le verbe du titre) et je dis en montrant le personnage (doigt) : -It's Susan. Je fais répéter la phrase : Je montre ensuite le chat et demande : "What's this ? » Puis dis: "Is it Susan's cat?" Je leur dis: We don't know. Later on, we will read the text to know whose cat it is. Je montre ensuite la dernière page de couverture de l'album et demande : "Who's this ? » (et si besoin je dis : Is it Susan's father ? je leur demande comment on pourrait le savoir : cf. référence à ma réponse précédente)</p> <p>- Je pose la question suivante en anglais: "To read this book,</p>	<p>Les élèves répètent : It's Susan.</p> <p>Les élèves répondent : It's a cat. Les élèves répondent : Yes/ No.</p> <p>Les élèves répondent: This is a man/ a father/ Susan's father.</p>	<p><u>a) Présentation de l'album</u></p> <p><u>b) Présentation du vocabulaire à acquérir</u></p>
---	---	--

we need to know feelings in English. You probably know feelings.
(validé avec les enseignantes : fine, happy) Can you give me one or just the gesture if you prefer? » Et je traduis si besoin (selon l'institutrice, il se pourrait bien, en effet, que les élèves ne soient pas en mesure de comprendre la question et donc de répondre.)

« C'est très bien. Nous allons justement nous remettre en mémoire aujourd'hui certaines expressions des sentiments en utilisant des adjectifs en anglais »

Je déclare donc :
« Ce n'est pas grave. Nous allons justement voir ensemble aujourd'hui quelques adjectifs

Les élèves répondent :
1) « sad », « happy »...
(cf. enseignante)

OU

2) pas de réponse

<p>en anglais »</p> <p>Si l'élève donne un verbe ou un nom par exemple ex : play ou ball : je fais un parallèle avec le français : rôle de l'adjectif (il qualifie le nom)</p> <p>- Je montre collectivement et nomme 4 flashcards en anglais en les mimant (personnages nommés avec leurs expressions du visage: happy/sad; good /bad): Mary is happy; Sally is sad; Jude is good, Brad is bad. L'écrit est absent. (pour good : je mets le pouce en haut ; pour bad : je mets le pouce en bas)</p> <p>- Je fais ensuite mimer les élèves : « Listen and mime : Mary is happy »</p> <p>- Puis je fais répéter et mimer par tous les élèves en montrant les flashcards.</p>	<p>3) erreur</p> <p>Les élèves miment la joie.</p> <p>Ils répètent et miment : « Mary is happy ; Brad is bad ; Jude is good”</p>	
---	--	--

-Puis quelques élèves (4) sont interrogés individuellement. Je leur montre une flashcard et ils doivent faire une phrase en anglais qui correspond à l'émotion du personnage.

-Ensuite par deux, les élèves jouent : un élève mime et un autre décrit.

- J'introduis de nouvelles flashcards pour inclure de nouveaux adjectifs /sentiments (présents dans l'album) :

strong et angry.

Je lis collectivement les phrases « **John is strong** » et « **Tracy is angry** » en montrant les flashcards grand format correspondantes et en mimant.

-Je demande aux élèves de répéter en mimant :

Un élève : "Sally is sad"

Un autre : "Jude is good"

Un autre : « Brad is bad »

Un autre : « Mary is happy »

Un élève mime.

Un autre : « Sally is sad »

-Les élèves répètent collectivement et miment le sentiment

- Ensuite je demande à quelques uns (pas les mêmes)

-Je distribue ensuite à chacun une flashcard petit format qui reprend les phrases dites depuis le départ (4) plus ces 2 dernières (plusieurs élèves ont les mêmes expressions)

Et dis: « We are going to play! »

« I ask you to lift the card with John when I say « who is strong? And to mime it ; To lift the card with Mary when I say who is happy? And mime it Etc.» “It’s ok?”

(je donne un exemple en français si nécessaire pour m’assurer de la compréhension de la consigne)

Ex: « Who is happy? » etc.

- Je demande à un élève de

- Certains répètent individuellement.

Les élèves qui ont la carte “Mary is happy” lèvent la carte et prononcent la phrase : « Mary is happy ».

c) **1^{er} jeu** pour acquérir
les adjectifs : jeu
collectif

<p>venir au tableau et de <u>mimer</u> un sentiment (colère, tristesse etc.) Les autres élèves doivent deviner le sentiment.// Les flashcards grand format sont affichées au tableau. (en fonction du temps, un nombre d'élèves passent)</p> <p>-Je propose à un élève des flashcards personnages/ prénoms et humeurs et lui laisse faire son association. L'autre élève doit choisir les cartes correspondantes.</p> <p>- Je dis aux élèves qu'ils vont jouer par deux aux <u>devinettes</u> (Qui est-ce ?) avec les flashcards petit format ; les grandes restent affichées au tableau pour les aider. « Un va tirer une carte et l'autre doit deviner le personnage et donc pour cela demander quelle expression du</p>	<p>-Un élève mime la tristesse. - Les autres élèves disent : « (Julien) is sad ! »</p> <p>-Un élève prend deux cartes et lit sa phrase. « Mary is angry » -L'autre choisit les cartes correspondantes. Validation.</p>	<p><u>d) exercice d'entraînement, de mémorisation.</u></p> <p>2^{er} jeu : jeu collectif</p> <p>3^{ème} jeu : jeux par binôme</p>
--	---	---

<p>visage a ce personnage (j'écris la question au tableau):</p> <p>« How is the boy or the girl ? » (je donne un exemple avec un élève)</p> <p>- (moi): How is the boy or the girl?</p> <p>- (moi, en regardant les flashcards grand format au tableau) : It is Mary !</p> <p>- Je précise en disant que les rôles doivent être inversés et que les élèves doivent s'échanger les cartes.</p> <p>- Avant de clôturer la séance, je montre la couverture et demande : How is Susan ?</p> <p>Je montre la flashcard concernée (Mary is happy) et je remontre l'image de Susan heureuse.</p>	<p>- (élève): The girl is happy.</p> <p>Ex: Un élève: How is the boy or the girl? Un autre élève répond : The boy is sad. Réponse: It's John!</p> <p>Collectivement, les élèves qualifient l'humeur du personnage : Susan is (happy) !</p> <p>S'ils se trompent</p>	
---	--	--

<p>-Je ménage le suspense en disant aux élèves: « Next time we will discover the title of the story!</p>		<p>Clôture collective de la séance (5 min)</p>
--	--	---

SEANCE 2

Durée	45 minutes
Contenus culturels	La météo Les jours de la semaine
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - A renforcer: la date, les adjectifs météorologiques + rebrasser les adjectifs vus la fois précédente (angry, strong etc.), les verbes d'action simples (to jump, to stand, to sit) - A acquérir : les verbes d'action (verbes de l'album) : revoir ceux déjà acquis (to play, to swim) et introduire des nouveaux verbes (to dance/to walk) (= vu avec l'enseignante)
Formulations	<ul style="list-style-type: none"> - How are you today? Or How is + prénom? - What's the day today ? + today is... - What's the weather like today? - « ... is missing » ? - Susan says...
Grammaire	Verbes d'action au présent simple à la 3^{ème} personne du singulier
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - Flashcards petit et grand format de la 1^{ère} séance (adjectifs) - Flashcards petit et grand format (verbes d'actions au présent simple 3ème pers. du sing.) + prénoms anglais - Flashcards rabbit/snail
Organisation de la classe	Classe entière et par groupes

Ce que dit et fait l'enseignant	Ce que dit et fait l'élève	<u>DEROULEMENT</u>
<p>- Good afternoon everybody! (la séance a lieu l'après-midi)</p> <p>-Take your name card!</p> <p>- What is the day today? - What is the weather like today?</p> <p>-How are you today? I want the emotion and the gesture too!</p> <p>- Like a snail (montrant la flashcard de l'escargot) or like a rabbit (flashcard du lapin)?</p>	<p>-Today is (Tuesday)</p> <p>- Réponses: it is a sunny day or a cloudy day or a rainy day; the sky is blue or grey...</p> <p>- Réponses courtes avec intonation et geste : fine, happy...</p> <p>- like a rabbit !</p>	<p>1) Rituel (5 min)</p> <p>2) Réinvestissement des adjectifs vu précédemment: jeux rapides (10 min)</p> <p>a) <u>Afin que les élèves mémorisent le</u></p>

<p>- Je montre une flashcard de la fois dernière et demande: « How is Mary ? » etc.</p> <p>-Je propose ensuite aux élèves des flashcards personnages/ prénoms et humeurs et les laissent faire leurs associations.</p> <p>- Je dis aux élèves : “Close your eyes”. J’enlève une carte puis dis “ Open your eyes” et pose la question « who’s missing ? »</p>	<p>- les élèves répondent : « Mary is happy » : 1 point par équipe (2 ou 3 équipes)</p> <p>-Un élève prend deux cartes (Tracy et visage) (humeur sad) et dit sa phrase. « Tracy is sad »</p> <p>-L’autre choisit dans un tas les cartes correspondantes à ce que l’élève a dit. Validation en montrant les 4 cartes.</p> <p>Réponses des élèves : “John is missing ».</p>	<p><u>vocabulaire vu la fois précédente : jeu par équipes et jeu par deux</u></p> <p><u>b) Nouveau jeu : jeu de Kim</u></p>
--	---	---

- Je dis aux élèves : « To understand the title and the text of the album, we need to describe action” (en français par la suite si les élèves ne comprennent pas)

- Je montre les flashcards de 2 verbes d’action déjà connus (validation avec les enseignantes) (images avec les mots cachés) en les mimant

(ex : nager : to swim : je mime la brasse) (to play : je mime le foot, le tennis etc.) et demande aux élèves de répéter en mimant.

- Je demande ensuite à un élève de venir au tableau mimer une des 2 actions. Les autres élèves doivent deviner de quel verbe il s’agit en anglais.

- Les élèves répètent en mimant.

- Un élève mime un crawl.

- Les élèves trouvent l’action mimée et la nomme en anglais : « it’s to swim ! »

-Je fais de même avec les actions “to walk” et “to dance” (flashcards/mime)

Jeu de Simon says renommé « Susan says »
Je dis « Susan says to dance ! »

Un élève me remplace et dit : “Susan says to swim!”

J’enlève le cache ; les élèves voient la graphie correspondante à la phonie (verbes au présent simple à la 3^{ème} personne du singulier) ex : Paul/Mark/ et plays/ swims. Je leur demande de répéter collectivement puis individuellement.

-Les élèves dansent

-Les élèves font la brasse.

- Les élèves répètent collectivement puis individuellement.

3) Analyse métalinguistique

- Je demande aux élèves de comparer la terminaison de la 3^{ème} personne du singulier au présent simple en anglais avec celle du présent de l'indicatif.

Je dis qu'ils ont raison : idem pour la structure : verbe + accord en français à la 3^{ème} personne du singulier. En anglais : verbe + « s » à la 3^{ème} personne du singulier.

Je prends un exemple dans les 2 langues et nous décomposons les verbes ensemble.

- Je leur demande comment se prononce « dances » ? et pourquoi ? (comment se termine ce verbe part

- Ils disent que c'est le verbe à l'infinitif + « s » et qu'en français c'est : « marcher moins le « er » plus la terminaison « e » ».

- S'ils ne trouvent pas

<p>rapport aux autres ? = piste si blocage) C'est juste.</p> <p>C'est faux.</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>- Cela vient de la voyelle qui termine le verbe to dance. Je donne un nouvel exemple : choisir : John chooses.</p> <p>-Jeu du bingo : icônes des verbes d'action et un personnage (fille/garçon) Je dis la phrase « the girl plays ».</p> <p>- Je dis aux élèves que nous avons vu du vocabulaire qui va nous permettre de lire l'histoire de Susan. Je lis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves disent « iz » - Les élèves se trompent et disent « s » - Les élèves savent - Les élèves ne savent pas (plus prévisible) <p>-Les élèves écoutent et cochent le dessin correspondant.</p> <p>- Les élèves écoutent.</p>	<p>4) Découverte du titre : « Susan laughs » (15 min)</p> <p>Lecture de l'album (Ma lecture jusqu'à « Susan dances ») (10 min)</p>
---	---	--

- Je leur demande de me dire ce qu'ils ont compris en français et j'oriente les élèves vers la fin de la séquence (débat) par la question :
« Est-ce que Susan est comme vous, vous ressemble ? »
- Je sélectionne quelques phrases pour une formulation en anglais.

- Ils disent ce qu'ils ont compris en français

- Ils formulent quelques phrases en anglais.

SEANCE 3

Durée	45 minutes
Contenus culturels	La météo Les jours de la semaine
Lexique	- A renforcer: la date, les adjectifs météorologiques + rebrasser les adjectifs vus la fois précédente (angry, weak etc.) en plus de ceux déjà acquis. - A acquérir : les verbes d'action (verbes de l'album) ; revoir ceux déjà acquis (to play/ to swim/ to walk/ to dance) et introduire 2 nouveaux verbes (to laugh/ to sing) (= vu avec l'enseignante)
Formulations	<ul style="list-style-type: none"> - How are you today? Or How is + prénom? - What's the day today? + réponse Today is... - What's the weather like today? - How is ...? - ... is missing - Can you..?
Grammaire	Verbes d'action au présent simple à la 3^{ème} personne du singulier Modal can/ can't
Matériel	- Flashcards petit et grand format de la 1 ^{ère} séance (adjectifs) - Flashcards petit et grand format (verbes d'actions au present simple 3ème pers. du sing. + prénoms anglais) -L'album
Organisation de la classe	Classe entière ; travail en groupes et travail individuel

<p>les sentiments (adjectifs) et demande collectivement « How is ... (Tracy) ? » puis - Puis individuellement, j'interroge certains élèves.</p> <p>- Concernant les verbes d'action, je propose aux élèves des flashcards personnages/ prénoms et actions et les laissent faire leurs associations.</p> <p>- Par équipes et une fois toutes les flashcards retournées (depuis le début), les élèves doivent trouver laquelle manque et la décrire (Jeu de Kim). Je dis : « Close you eyes », j'enlève une carte et dis :« Open your eyes, which one is missing? »“</p>	<p>- Les élèves répondent : “Tracy is angry”.</p> <p>Un élève prend deux cartes (Mary visage) et (action de marcher to walk) et dit sa phrase. « Mary walks » -L'autre choisit dans un tas les cartes correspondantes à ce que l'élève a dit. Validation en montrant les 4 cartes.</p> <p>« Brad is missing »</p>	
--	---	--

<p>- Je montre les images de l'album sans le texte et demande aux élèves de faire quelques phrases en anglais ; = Je vérifie la prononciation « s » 3^{ème} personne du singulier.</p> <p>- Je nomme de nouveaux verbes d'action à l'aide de flashcards nouvelles (to laugh : image de Susan cf titre de l'album, to sing) et demandent au élèves de les répéter collectivement.</p>	<p>- Les élèves réalisent quelques phrases en anglais. « Susan is good, Susan is bad; Susan dances, Susan plays... »</p> <p>- Les élèves répètent.</p>	<p>3) Réinvestissement du lexique dans l'album (5 min)</p>
---	--	---

<p>- Je dicte les cartes dans un certain ordre, les élèves doivent les ranger dans l'ordre indiqué.</p> <p>-Je demande à un élève de me remplacer. Il dicte l'ordre des cartes à ses camarades.</p> <p>-Les élèves par deux jouent aux devinettes en anglais.</p> <p>- Je lis l'album.</p>	<p>- Les élèves, en équipes, rangent les cartes sur la table dans l'ordre dicté.</p> <p>- Un élève vient au tableau et dicte l'ordre des cartes.</p> <p>- Les autres élèves rangent les cartes dans l'ordre dicté.</p> <p>Un élève: How is the boy or the girl? L'autre répond: The girl is angry. L'élève: it's Tracy! Ou "The girl laughs" "It's Susan!"</p> <p>- Les élèves écoutent.</p>	<p>- Picture dictation 1</p> <p>-Picture dictation 2</p> <p>- Jeu de devinette en binôme</p> <p>4) Continuation de la lecture d'album jusqu'à l'avant-dernière page (5 min) et hypothèses pour la fin de l'histoire</p>
--	--	---

<p>- Je leur demande de penser à la fin de l’histoire (imagination). Les élèves sont en petits groupes de 4 et formulent leurs hypothèses en français.</p> <p>Je sélectionne quelques idées et leur demande de le dire en anglais.</p> <p>(S’il y a des difficultés, j’aide les élèves en les mettant sur une piste : which verbe is missing ? (tous les verbes étudiés ont été utilisés dans l’album sauf un : to walk)</p>	<p>- Les élèves travaillent par groupe et doivent noter leurs réponses en français.</p> <p>-Susan walks (verbe vu et non dans l’album)</p>	
--	--	--

- Je travaille avec les élèves le modal CAN à la forme affirmative et négative dans un jeu d'expression orale ; on en aura besoin pour la tâche finale en séance 4. Je leur dis que « can » est un petit mot anglais utilisé pour indiquer la capacité (je précise qu'il a d'autres significations sans m'y attarder ex : permission) Je donne un exemple : je suis capable de /je peux danser : I can dance)

Après l'avoir travaillé collectivement, je demande ensuite aux élèves par groupes de faire des phrases en anglais : je suis capable de ... et de réemployer les actions étudiées.

Je donne un exemple : I can dance ; I can walk

5) Structure grammaticale : CAN/CAN'T

<p>(moi personnellement) Chaque groupe (un rapporteur) présente ses phrases au reste de la classe :</p>	<p>Un groupe : I can walk ; I can dance ; I can swim.</p> <p>- Les élèves écoutent et chantent une partie de la chanson : c'est pour ceux qui la connaissent déjà : comme à Onêt-le-château (prérequis) ;</p>	<p>6) Clôture de la séance collective (10 min) Chanson avec des verbes d'action: If you are happy and you know it...</p>
---	---	---

SEANCE 4

Durée	45 minutes
Contenus culturels Lexique	La météo Les jours de la semaine - A renforcer: la date, les adjectifs météorologiques + les adjectifs + les verbes d'action
Formulations	<ul style="list-style-type: none">- How are you today ?- What's the day today? + Yesterday was...+ tomorrow will be...- What's the weather like today?- What is the action of?- Can you..?
Grammaire	Verbes d'action au présent simple à la 3 ^{ème} personne du singulier
Matériel	<ul style="list-style-type: none">- Flashcards petit et grand format de la 1^{ère} séance (adjectifs)- Flashcards petit et grand format (verbes d'actions au present simple 3ème pers. du sing. + prénoms anglais)- Images de personnages et de personnalités connus- L'album
Organisation de la classe	Classe entière, travail en groupes et individuel

Ce que dit et fait l'enseignant	Ce que dit et fait l'élève	
<p>- Good afternoon everybody! (la séance a lieu l'après-midi)</p> <p>- What is the day today?</p> <p>- What is the weather like today?</p> <p>-How are you today? I want the gesture and the emotion too!</p> <p>-Like a snail (montrant la flashcard de l'escargot) or like a rabbit (flashcard du lapin)?</p>	<p>-Today is (Monday)</p> <p>- Réponses: it is a sunny day or a cloudy day or a rainy day; the sky is blue or grey...</p> <p>- Réponses courtes: fine, happy... avec geste, intonation</p> <p>-Like a snail...</p>	<p style="text-align: center;"><u>DEROULEMENT</u></p> <p>1) Rituel (5 min)</p>

<p>-Je fais écouter la chanson avec les verbes d'action "If you are happy and you know it"</p> <p>- Je montre aux élèves des images de personnages fictifs ou de personnes connues en les nommant et en m'assurant que les élèves les connaissent. Puis je forme des groupes. La consigne est de décrire les images de ces personnalités : décrire l'émotion véhiculée par l'image ou l'action établie (adjectifs ou verbes d'action vus)</p> <p>-Je relis l'album jusqu'à l'avant-dernière page.</p>	<p>- Les élèves écoutent la chanson puis la chantent en entier. (reconnaissance et acquisition des structures et du vocabulaire)</p> <p>-Les élèves piochent 4 cartes parmi le tas, faces cachées.</p> <p>- Ils les décrivent oralement entre eux (groupes) en utilisant les adjectifs et les verbes d'action vus dans cette séquence Ex : Superman is happy, Yannick Noah plays (can play the tennis)</p> <p>- Ils passent au tableau pour les présenter à la classe.</p> <p>Les élèves écoutent.</p>	<p>2) Chanson (5 min) pour Onêt le château car connue</p> <p>3) Réinvestissement du vocabulaire : jeu rapide (5 min) Jeu avec des photos</p> <p>4) Relecture de l'album jusqu'à l'avant dernière page (5 min)</p>
---	--	--

<p>- Je demande ensuite le rappel des hypothèses des élèves quant à la fin de l'histoire (séance précédente) et leur fais découvrir la dernière page de l'album.</p> <p>-Je leur demande leurs réactions, s'ils sont surpris et si oui/non pourquoi en français. L'élève doit lever le doigt pour donner son opinion en français.</p> <p>- Je propose de traduire certaines des idées en anglais en utilisant les émotions et verbes d'action étudiés et le modal can/can't. : « Let's try to speak english »</p>	<p>- Les élèves énumèrent en français les différentes hypothèses.</p> <p>- Ils découvrent la fin de l'histoire.</p> <p>-Un élève s'exprime. -Un autre dit s'il est d'accord ou non =DEBAT en français</p> <p>Ils ont pu dire « Susan ne peut pas marcher », « ne peut pas danser seule » car « elle est en fauteuil roulant. On ne s'y attendait pas. »</p> <p>- Réponses des élèves en ANGLAIS ; ex : she can't walk : she can't dance (alone) ; she is handicapped (mot donné).</p>	<p>5) Découverte de la fin de l'album, mini échange en anglais (20 min) ; activité sportive rapide (10 min) ; document sur les JO paralympiques (5min : ouverture culturelle)</p>
---	---	--

<p>-Puis j'ajouterai :”Think about the things you can do and not do and then ask your friends “ J’écrirai au tableau (2colonnes): things I can do/ things I cannot do: things I need help with” (exemple à donner en anglais de ma part)</p> <p>-Je leur propose désormais une activité physique qui va leur faire expérimenter le fait d’avoir un handicap : colin maillard (handicap de la vision)</p> <p>-Puis « jeu »avec une équipe aux pieds attachés contre une équipe avec un foulard bandé sur les yeux au foot.</p>	<p>-Un élève dit, par exemple, à son camarade : I can swim / Can you swim ?</p> <p>-L’élève répond: I cannot swim. I can dance. Can you dance? Etc.</p> <p>Les élèves jouent : It is Sophie !</p>	
---	---	--

<p>-Fin avec un document sur les JO paralympiques de Londres (équipe de France, sports représentés, nombre d'athlètes)</p>		
--	--	--

FIN

de la séquence

Annexe III : Transcription du débat d'idées

Transcription du débat d'idées du 02/07/2012 à l'école de Solville

Il a eu lieu exceptionnellement plusieurs semaines après les trois premières séances. Les élèves sont disposés en petits groupes (la première lettre de chaque prénom des élèves est indiquée).

- PE Qui se rappelle de l'histoire de Susan ?
- W. C'est l'histoire d'une petite fille qui joue ; elle se cache...
- M. Elle se balance.
- O. Elle danse.
- I. Elle lance de la peinture.
- G. Elle regarde la télévision.
- S. Elle est en colère des fois.
- PE Very good! In English this time please!
- E Susan is angry.
- R. Susan is happy.
- G. Sad.
- PE Make a sentence please.
- G. Susan is sad.
- O. Susan dances!
- Elèves Silence.
- PE Je vous distribue maintenant les hypothèses que vous avez formulées la fois dernière ; vous aviez imaginé la fin de l'histoire de Susan en français.
Vous vous rappelez ?
- Elèves Oui !!

- PE Un rapporteur de chaque groupe va nous lire ce que son groupe a émis comme hypothèse. Mais avant qui peut me rappelez ce qu'est une hypothèse ?
- E. C'est une idée ?
PE Oui mais encore ?
- M. On en est pas sûr.
- PE Oui, c'est une idée que nous formulons mais dont nous ne sommes pas sûrs : il faut alors la tester, la prouver. Ici, nous ne connaissons pas la fin de l'histoire. Vous avez inventé la suite ; nous verrons si vous avez peut-être trouvé la fin du livre.
- PE Chaque groupe a choisi son rapporteur ?

Allez, E. lis-nous l'hypothèse de ton groupe.
- E. Susan se mariera, aura des enfants.
- PE Un autre groupe maintenant.
- W. Susan va retrouver son petit ami. (Rires)
- PE Le dernier groupe maintenant.
- M. Susan va jouer avec ses amis, part en vacances à la mer.
- PE Très bien, vous vous rappelez de la phrase réalisée en anglais ?
- S Susan plays.
- G. friend (prononciation difficile)
- PE Good! Susan plays with her friends. Susan joue avec ses amis.
Je vous montre maintenant la dernière page de l'album.
[Page montrée]
- S. Oh ! La pauvre !
- Certains Non !
- PE Ne vous attendiez-vous pas à cette fin ?
- Tous Non !
- M. On s'y attendait pas. On l'a jamais vu en fauteuil avant.
- O. Moi, j'ai mon papa qui est handicapé. Il est sourd d'une oreille mais il est comme tout le monde.

Elèves	Silence.
PE	Now you try to make some sentences in English. You express your reaction concerning the end of the story. If you need some vocabulary tell me. Vous exprimez votre réaction concernant la fin de l'album de Susan. Si vous avez besoin de vocabulaire, demandez-moi.
W.	Comment dit-on « handicapé » en anglais ?
PE	« handicapped ».
W.	handicapped.
PE	Make a sentence, please.
W.	Susan is handicapped.
PE	Yes, very good. Someone else? Quelqu'un d'autre ?
W.	Susan is sad.
Autres élèves	Non, elle rigole !
PE	In English please.
O.	Susan is happy.
I.	Susan la..
PE	Who can help I.? Qui peut aider I. ?
Elèves	la...
Elèves	Silence.
PE	« laugh ».
Elèves	laugh!
PE	Make a sentence, please!
Elèves	Susan laugh.
E.	laughs.
PE	Pourquoi entend-t-on le "s" à la fin du verbe?
Plusieurs élèves	Parce qu'il y a un « s » à la 3 ^{ème} personne.

PE	du...
Plusieurs élèves	singulier!
PE	Bien! Reprenez tous ensemble la phrase en anglais.
Elèves	Susan laughs!
PE	On a dit « Susan is handicapped. Susan laughs”. What else? Quoi d’autre?
Elèves	Susan is happy.
PE	Right, Good! Can she or can’t she do anything?
G.	She can’t ...elle peut pas marcher.
PE	Who can help G.? Qui peut l’aider ?
O.	wal..k
PE	Good ! Make a sentence now.
G.	Susan can’t walk.
O.	She can laugh.
PE	Right, good! Susan is handicapped , she can’t walk but she can laugh ; she is happy. Which means in French? Ce qui veut dire en français?
Tous	Susan est handicapée, elle est heureuse.
W.	Elle rit !
Certains	Elle peut pas marcher.
PE	Oui, Susan est handicapée, elle ne peut pas marcher mais elle peut rire et est heureuse !

Annexe IV : Transcription du débat d'idées

Transcription du débat d'idées du 17/12/2012 à l'école d'Onêt-le-château

Les élèves sont disposés en groupes (la première lettre de chaque prénom des élèves est indiquée).

- PE Je vous distribue maintenant les hypothèses que vous avez écrites la dernière fois. Vous aviez pensé à la fin de l'histoire de Susan en français.
Qui peut me rappeler d'ailleurs ce qu'est une hypothèse ?
- J. On a inventé la suite de l'histoire.
- R. C'est ce qu'on pense qui va arriver à Susan après.
- Elèves Silence.
- PE Les autres ?
- D. Faut voir si elle est vraie.
- PE C'est cela. Une hypothèse est une idée que nous formulons, à laquelle nous croyons mais qu'il faut valider notamment en la prouvant. Nous ne connaissons pas encore la fin de l'histoire de Susan mais vous avez écrit sur les affiches la fin que vous pensez être vraie. On va voir si vous avez raison.
- PE Je vous distribue vos hypothèses. Vous vous en rappelez ?
- Elèves Oui !!
- PE Un rapporteur de chaque groupe va nous lire ce que son groupe a noté comme hypothèse.
A. à toi vas-y.
- A Susan se fait pendre par un voleur. Susan s'enfuit. Susan se cache. Susan part chez elle. Chez elle, elle explique l'histoire qui s'est passée.
- PE Un autre groupe, N.
- L. Elle va acheter des glaces. Elle dort. Elle écoute de la musique. Elle joue. Elle va à la plage. Elle nage. Elle fait du vélo. Elle sort dehors.
- PE Vous vous rappelez la dernière fois, nous avons fait quelques phrases en anglais : Susan joue, nage... Qu'est-ce que cela donne en anglais ?

- A. Susan plays.
S. Susan sw/ sing...
- PE Qui aide S. ?
- J. Swim.
- PE Good ! Susan plays, Susan swims. Le dernier groupe à vous pour votre hypothèse en français maintenant.
- J. Elle aime. Elle va dans son lit pour lire. Elle commence à s'endormir. Mais elle n'a pas de veilleuse. Elle appelle ses parents. Ils la remettent puis elle s'endort.
- PE C'est très bien. Je vous montre maintenant la fin de l'album.
[page montrée]
- Tous Oh non !
- Tous Silence.
- PE Ne vous attendiez-vous pas à cette fin ?
- Tous Non !
- J. Pourquoi elle est en fauteuil roulant maintenant ?
- Tous C'est triste pour elle !
- R. Il lui est arrivé quelque chose entretemps. Elle a eu un accident de moto, de voiture. Elle s'est fait mal.
- N. Pourquoi dis-tu cela ?
- R. Il manque des pages. On voit Susan qui s'amuse et après elle est en fauteuil roulant.
- PE Vous êtes d'accord avec l'hypothèse de R. ou comprenez-vous autrement cette fin ?
- Tous Comme R.
- N. Oui, il est arrivé quelque chose à Susan mais on ne sait pas quoi. Elle a eu accident. C'est triste.
- PE Vous dites que c'est triste mais est-ce que Susan a l'air triste sur l'image ?
- D. Oui !

Tous Non ! Mais non, elle sourit sur l'image !
PE Pourquoi à votre avis ?

Elèves Silence.

PE Est-ce qu'on ne peut pas penser que malgré son handicap, Susan vit au quotidien comme tout le monde et est heureuse ?
[Relecture de la dernière phrase en anglais « That is Susan though and though just like me, just like you » et traduction]

L. Non, elle est handicapée.

S. Elle s'est fait mal et maintenant elle ne marche plus.

A. Mais elle sourit.

S. Pourquoi elle sourit si elle ne peut plus marcher ?

R. Elle a eu un accident.

Tous Oui!

PE Now you try to make some sentences in English. You express your reaction concerning this end. If you need some vocabulary, tell me. Maintenant vous allez essayer de faire quelques phrases en anglais. Vous exprimez votre réaction concernant la fin de l'album de Susan. Si vous avez besoin de vocabulaires, dites-moi.

J. Comment on dit, on est surpris ?

PE I am surprised. Je suis surprise.

J. I am surprised.

D. Sad.

PE Make a sentence please.

D. Silence.

PE I am ...

D. I am sad.

PE Yes. And what about Susan?

S. Susan is happy.

J. Elle rit.

PE In English please.
 J. Je sais plus comment on dit "rit".

PE Who can help J.? Qui peut l'aider ?

S. La..laugh ?

PE Yes, very good ! Make a sentence now.

Tous Susan laugh.

PE Que met-on à la fin de laugh ?

A. Un « s » !

PE Oui, pourquoi ?

Tous Silence.

A. C'est la 3^{ème} personne au singulier.

PE Oui. Vous êtes d'accord, les autres ?

Elèves Oui !

PE Maintenant reprenez tous la phrase.

Tous Susan laughs.

PE Very good! I am surprised, sad. Susan is happy, Susan laughs.
 Which means in French? Ce qui signifie en français?

Elèves Susan est contente, elle rigole.

PE And? I am surprised, sad?

Elèves Triste.

J. Je suis surpris.

PE Tout à l'heure quelqu'un a ajouté elle ne peut plus marcher.
 Comment peut-on le dire en anglais ?

R. Walk.

S. Can, can't walk.

PE Try to make a sentence.

J. Susan can't ...walk (les élèves soufflent la fin de la phrase)

Certains Susan can't walk. (reprise)

PE Good ! I am surprised, sad : Susan can't walk but Susan is happy, Susan laughs ! Which means in French ? Ce qui veut dire en français?

Certains Susan est heureuse, elle rigole.

R. Elle ne peut pas marcher.

PE Oui, je suis surpris et triste car Susan ne peut pas marcher mais Susan est heureuse ; Susan rit !

Annexe V : Autres séquences

En prolongement de la séquence réalisée et analysée à partir de l'album *Susan Laughs* de Jeanne Willis, il serait intéressant de travailler également à partir des albums suivants en cycle 3 :

La séquence à partir de l'album *Mr Big D'Ed Vere* se présenterait comme suit : en termes de compétences langagières, nous trouverions : comprendre à l'oral, interagir oralement, parler en continu. Les capacités travaillées seraient : comprendre des passages courts et simples, reproduire un modèle oral, savoir décrire, répondre à des questions et en poser, suivre le fil d'une histoire. Du point de vue du lexique, les préacquis concerneraient : la météo, les jours de la semaine (rituels), quelques noms d'animaux (cat, dog, monkey), quelques adjectifs exprimant des caractéristiques physiques (small/big/nice/horrible) ou des sentiments (happy/sad/angry) et le lexique des aliments. Le lexique à acquérir serait composé d'autres noms d'animaux présents dans l'album (a gorilla, a pig, a lamb, a bird, a lion), de quelques noms d'instruments de musique (the piano, the trumpet, the guitar) et de nouveaux adjectifs tels scared, alone. Parmi les structures langagières travaillées, il y aurait le réinvestissement de la forme négative employée avec les adjectifs et celle concernant le goût: « I like something or to do something » plus la structure négative « I don't like something » : les élèves auraient auparavant travaillé le présent simple en anglais à la forme affirmative, la comparaison de supériorité et la distinction entre l'article indéfini « a » et l'article défini « the ».

Un lien interdisciplinaire pourrait être établi avec les sciences expérimentales (hygiène et santé) et la pratique artistique (éducation musicale).

La tâche finale serait de prévoir un « concert » ou « le spectacle de fin d'année » et d'inviter des amis à cet évènement : c'est un clin d'œil à la carte d'invitation adressée à Mr Big par ses amis. Si un spectacle de fin d'année est prévu, cela peut constituer un enjeu intéressant.

La séance 1 commencerait par des rituels : celui de la météo, de la date du jour. Je présenterais ensuite la page de couverture : « This is Mr Big ! » et demanderais : « What kind of animal is this? ». J'attendrais alors des élèves la réponse suivante : “It's a monkey!” car c'est un terme qui leur serait déjà connu. Je dirais : « Yes, it's a monkey but in particular a gorilla! Why is it a gorilla?” Certains élèves répondraient “The gorilla is

big”. Je préciserais : « Yes, the gorilla is big and bigger than the monkey » que je traduirais en français pour la compréhension du comparatif anglais car celui-ci n’aurait pas été vu.

J’effectuerais ensuite un travail sur les images avec les élèves : les élèves seraient invités à décrire les illustrations en anglais des premières double pages de l’album : ils décriraient les différents animaux reconnus : « There is a dog, a cat, a gorilla ! ». Ils seraient amenés à comparer les comportements des différents protagonistes : « the gorilla is sad », « the cat is ... il a peur ! ». Les élèves s’apercevraient qu’il leur manque du vocabulaire pour caractériser l’humeur des personnages. C’est alors que le lexique nécessaire serait présenté à l’aide du mime : je mimerais avec les gestes (visage+ gestes) la peur et dirais « I’m scared ! ». Les élèves répèteraient collectivement puis individuellement en mimant.

Un jeu de mime se mettrait en place permettant de réinvestir le lexique des sentiments vu auparavant (happy/sad/angry) et permettant également d’utiliser le nouveau mot appris « scared ». Un élève commencerait en mimant un sentiment. Les autres devraient découvrir de quel sentiment il s’agirait et le diraient en anglais. L’élève qui trouverait le remplacerait etc.

Puis le jeu serait repris sous la forme de « Simon says » : « Simon says, be scared ! ». L’élève ne mimant pas le bon sentiment serait disqualifié. Gagne celui qui à la fin ne se serait pas trompé.

L’histoire de l’album met en évidence la peur des animaux face à l’imposante carrure de Mr Big mais aussi révèle que celui-ci se trouve seul et triste. Ainsi, l’adjectif « seul » serait aussi présenté suite à l’intervention d’un élève qui aurait au préalable souligné cet élément caractéristique de l’album : à chaque double page Mr Big est seul que ce soit dans le café, à la piscine. Je leur dirais que l’on dit « alone » en anglais : « Mr Big is alone ».

La formule négative déjà travaillée avec les adjectifs serait réinvestie : « I’m not happy, I’m not scared ! ». Un élève maintenant pourrait, lors du mime, exprimer un sentiment qui mènerait à la réalisation d’une phrase négative en anglais. Par exemple, un élève mimerait la peur et après signalerait une croix de ses mains : les autres élèves devraient alors dire : « Pierre is not scared ! »

La séance 2 commencerait aussi par les rituels. Je solliciterais ensuite les élèves pour un rappel en anglais des premières pages observées la fois précédente. Je m’attendrais à ce que les élèves déclarent : « Mr Big is a gorilla. The gorilla is sad and alone. The animals are scared. »

Je les féliciterais : « Very good » puis leur dirais : « Today we are going to learn some new vocabulary in English : we are going to learn new animals' names! ». Je leur montrerais alors des flashcards présentant des animaux (a gorilla/ Mr Big, a pig, a lamb, a bird, a lion) et les élèves répèteraient les mots prononcés collectivement puis individuellement.

Un autre jeu prendrait place et se réaliserait en binôme : un enfant piocherait une carte dans la catégorie « animaux » et dans la catégorie « sentiments » et ferait la phrase correspondant aux cartes piochées. Son camarade pourrait l'aider si besoin est et le corrigerait éventuellement. Je donnerais un exemple avant qu'ils ne commencent le jeu : je piocherais un gorille/Mr Big et le sentiment « colère » (smiley en colère) : je dirais : « the gorilla is angry ! ». Puis le jeu commencerait et les élèves alterneraient les rôles.

Un autre jeu viendrait clôturer la séance : il s'agirait de « promenade in a zoo » qui se réaliserait en binômes et se passerait dans le gymnase. Il y aurait un élève meneur qui déciderait de la promenade de son partenaire. Il lui imposerait un parcours: il disposerait sur un chemin que lui décide auparavant et qui est matérialisé par des plots, des cordes et des foulards des étapes "cages" où on trouve à chaque fois trois cartes: une carte animal, une carte adjectif et une carte aimer/ne pas aimer (pictogramme cœur barré ou non) : le partenaire devrait dire à chaque cage : I like/I don't like angry/sad... gorillas/lions... Ensuite, 3 binômes se mettraient en file indienne dans le gymnase sur des lignes ou « promenades » parallèles et deux binômes partiraient au signal pour effectuer leur « promenade » : le premier binôme qui aurait fini sa promenade sans faute aurait gagné. Pour chaque binôme quelques arbitres pris parmi les élèves qui ne joueraient pas vérifieraient qu'il n'y a pas d'erreur en anglais.

La séance 3 débiterait aussi par les rituels et se poursuivrait par un résumé établi par les élèves en anglais à l'aide des images de l'album : les élèves devraient cette fois-ci citer les animaux vus dans l'album et qui avaient été travaillés la fois dernière.

La lecture de l'album interviendrait ensuite : j'utiliserais pour cela le site Internet *youtube* car une lecture intéressante est réalisée sur ce site par un anglophone. Celui-ci lit l'histoire tout en tournant les pages de l'album. J'arrêterais la lecture à la découverte du piano et en profiterais pour leur demander s'ils connaissent des noms d'instruments de musique en français et pourquoi pas en anglais et soulignerais la proximité de l'anglais avec le français ; ceci favorise, en effet, la mémorisation du lexique de certains instruments tels « trumpet/guitar/piano ». Les élèves feraient quelques phrases en anglais sur les passages lus.

La structure langagière exprimant le goût « to like » serait réinvestie par la suite à l'aide d'une chanson « I like to eat apples and bananas ». Les élèves la chanteraient puis la réadapteraient en réinvestissant du vocabulaire appris précédemment : « I like lions, birds, the piano » ou « I don't like cats ».

Je terminerais la séance en faisant un parallèle avec la discipline de la musique (lien interdisciplinaire) : je leur ferais écouter un morceau de Louis Armstrong.

La séance 4, qui débiterait par les rituels, se poursuivrait avec la lecture de l'album (*youtube*) jusqu'à la fin.

Je solliciterais les élèves pour qu'ils m'expliquent en français pourquoi Mr Big est rejeté au début de l'album. La réponse attendue serait qu'il est différent des autres à cause de sa corpulence. Ils m'expliqueraient que les personnages ont du mal à communiquer avec lui car ils en ont peur. Je préciserais aux élèves, s'ils ne le perçoivent pas, que Mr Big arrive tout de même à communiquer ses sentiments par la musique : il extériorise ses derniers en jouant du piano, ce qui touche les habitants mais il reste enfermé chez lui, seul. Il ne parvient donc pas à communiquer avec les Autres. Les habitants du quartier lui envoient alors une carte pour l'inviter à un concert. (DEBAT)

Il serait alors intéressant de demander aux élèves de jouer la scène en invitant, tels les animaux, Mr Big qui nous intimide à un concert. Un élève jouerait le rôle de Mr Big, l'autre l'élève, celui qui émettrait la proposition : « Hello Mr Big ! My name is Julie ! I'm eleven! You (probably) like music and concerts! Please go and see (the Beatles) with me! » ou « Please go to the fair with me! It's the end of school year! »

Un autre album témoigne aussi de la difficulté de prise de parole et fait intervenir la lettre pour pallier cette difficulté à s'exprimer : il s'agit de l'album *Big Bad Bun* de Jeanne Willis.

La séquence à partir de cet album se présenterait ainsi : en termes de compétences langagières, nous trouverions : comprendre à l'oral, interagir oralement, parler en continu. Les capacités travaillées seraient : comprendre des passages courts et simples, reproduire un modèle oral, savoir décrire, répondre à des questions et en poser, suivre le fil d'une histoire. Du point de vue du lexique, les préacquis concerneraient : la météo, les jours de la semaine (rituels), le lexique des aliments, du corps et des couleurs. Le lexique à acquérir serait composé du lexique des vêtements (hat, (leather) jacket, sweater, trousers, dress, socks, shoes) et de l'école en particulier des disciplines scolaires : French, English,

mathematics. Les adverbes de temps présents dans l'album (never, always) seraient travaillés avec le présent simple qui aura été préalablement travaillé en anglais.

Parmi les structures langagières travaillées, il y aurait l'expression de l'emploi du temps « On Monday, I've got ... (exemple : English lessons) » et celle correspondant à l'habillement : « I wear ... ».

Un lien interdisciplinaire pourrait être établi en français avec le genre épistolaire, le lapereau, héros de l'histoire, s'adressant à ses parents à travers ce type d'écrit qui ponctue l'album tout au long de l'histoire.

La tâche finale consisterait en la découverte du bulletin de notes par les parents (saynète entre l'élève et ses parents).

La séance 1 commencerait par des rituels : celui de la météo, de la date du jour. Avant de commencer la lecture de l'album, je solliciterais l'imagination des élèves en leur demandant de caractériser le héros de l'histoire présent sur la page de couverture. Les élèves répondraient : « It's a rabbit, a bad rabbit ». Je déclarerais : « Very good It's a bad rabbit that's why his name is Big Bad Bun! ». Un petit travail d'anticipation des actions en français du lapereau serait demandé. Je demanderais « A votre avis, que peut faire Big Bad Bun pour être un méchant lapereau ? » Les élèves travailleraient en groupes et discuteraient de leurs hypothèses. Un rapporteur de chaque groupe viendrait rendre compte des idées de son groupe.

Je proposerais alors ensuite de commencer la lecture de l'album pour savoir si leurs propositions se retrouvent dans l'album. Je lirais la lettre du lapereau en montrant bien les images car l'album est assez difficile à comprendre sans les illustrations. Il fait état en réalité de faits fictifs inventés par le héros. Je m'arrêterais avant la découverte de la supercherie. Nous validerions ou invaliderions en français les propositions réalisées avant de commencer la lecture puis je demanderais aux élèves : « Big Bad Bun plays with food ! You know some food vocabulary ! Give me examples ! » : les élèves réinvestiraient du lexique vu antérieurement.

Je préciserais ensuite : « Big Bad Bun has got funny clothes : torn jeans (je montre l'image), a leather jacket (idem) ” “Why?”. Les élèves me répondraient : “It's a bad rabbit”. Je leur indiquerais alors que nous allons voir ensemble le lexique des vêtements (clothes). Je sortirais un jeu de flashcards : chaque vêtement serait nommé puis répété collectivement et individuellement par les élèves. Les élèves joueraient ensuite par binômes en utilisant la structure « has got + nom avec un jeu de « qui est-ce » qui permettrait aussi de rebrasser le

lexique des vêtements : « The boy has got a hat », « It's John ! » ; « Her dress is blue!, « It's Jane ! » etc. Ils inverseraient ensuite les rôles.

La séance 2 commencerait par les rituels. Je demanderais aux élèves de me raconter en anglais l'histoire de Big Bad Bun jusqu'à l'endroit où nous nous étions arrêtés avec à l'appui les images. Je guiderais les élèves en leur posant des questions intermédiaires : « What kind of animal is Big Bad Bun ? », « Is it a good rabbit? », « Has he got clothes? » : les élèves feraient quelques phrases : Les élèves répondraient par exemple : « Big Bad Bun is a bad rabbit », « Big Bad Bun has got blue jeans, a leather jacket », « He has got food : strawberries, jam », « He plays with food ».

Je leur passerais ensuite la chanson « What is yellow ? » employant le lexique des vêtements : a sweater/a dress/a hat/socks. Les élèves l'écouteraient. Je vérifierais la compréhension. Ils la chanteraient par la suite.

Ensuite, ils la reprendraient en modifiant les couleurs et les vêtements : ils se l'approprieraient : elle serait affichée ultérieurement en classe.

Le jeu du « qui est-ce » vu la fois dernière serait repris. Les élèves joueraient par binômes. Ils réinvestiraient le lexique des couleurs et des vêtements en anglais avec la structure « have got + nom ».

Un jeu de Kim pourrait être une alternative intéressante au jeu du « qui est-ce ». Une flashcard des habits manquerait au tableau. Les élèves devraient trouver laquelle : « Which card is missing ? », « the dress ! ». Un élève me remplacerait ensuite tandis que les autres élèves devraient deviner.

La séance 3 démarrerait aussi par les rituels et ferait rebrasser le lexique des vêtements par la mise en place d'un jeu de Kim collectif.

Elle ajouterait ensuite la structure langagière « I wear.. » au lexique des vêtements travaillé et me permettrait d'intégrer les adverbes de fréquence (always, never) : je m'exprimerais en anglais en montrant mes vêtements : « Today, I wear black trousers and a red sweater ». « On Monday, I always wear blue jeans ». Les élèves décriraient comment ils seraient habillés ou indiqueraient ce qu'ils ne portent jamais : « I never wear dresses ».

Ensuite, ils décriraient à l'aide des images les habits du lapereau : « He always wears a black leather jacket and blue jeans ».

Par binômes, les élèves joueraient par la suite au « qui est-ce ? » puis au jeu des 7 erreurs en anglais qui clôturerait la séance : ils auraient 2 images à disposition et devraient trouver les 7 erreurs (« find out what's wrong »): une image a 7 intrus par rapport à la

précédente : « a hat is missing », « the dress is yellow and not red » etc. Une mise en commun permettrait de valider les 7 erreurs trouvées.

La séance 4 commencerait par les rituels. Elle se poursuivrait en demandant à certains élèves de décrire leurs vêtements en anglais aujourd'hui.

Je demanderais ensuite aux élèves d'observer le bulletin de notes du lapereau (cf. album). La page serait photocopiée et donnée aux élèves par groupes. Ces derniers devraient deviner les disciplines que l'élève lapereau étudie à l'école. Je les listerais ensuite au tableau lors de la mise en commun. Puis, je demanderais aux élèves « Have you also got English lessons at school? French? Mathematics? » Les élèves sortiraient leur emploi du temps et le commenteraient en anglais « On Monday, I have got French etc. » puis feraient de même avec celui de Big Bad Bun.

La lecture de la fin de l'album arriverait ensuite. Les élèves découvriront la chute et exprimeront leurs réactions en français (surprise). Un mini-débat serait mis en place pour comprendre pourquoi « Big Bad Bun is not bad » : pourquoi il n'est pas parvenu à communiquer avec ses parents : peut-être avait-il peur de leur réaction lors de la découverte du mauvais bulletin de notes ?

La séance se terminerait par la mise en place d'une saynète : un élève jouerait le rôle de Big Bad Bun expliquant à ses parents son bulletin de notes. Chaque élève réaliserait avec mon aide son petit dialogue en anglais. Un exemple de dialogue se présenterait comme suit :

"Dad, Mum... I've got my school report... it's not very good... But not too bad! I'm good at English and Mathematics!"

Les deux élèves jouant le rôle des parents travailleraient aussi leurs répliques en anglais telles que « It's very good ! », « We love you, son ! » etc.

Je veillerais alors à la compréhension des répliques, au bon fonctionnement du trio et ensuite je consacrerai du temps pour la mise en scène avec travail sur l'intonation, l'articulation, le débit.

Un autre album témoigne aussi de la difficulté à oser prendre la parole et de la souffrance qu'il peut en résulter :

La séquence à partir de l'album *And what can I do ?* de José Campanari et Jesús Cisneros se présenterait comme suit : en termes de compétences langagières, nous trouverions : comprendre à l'oral et interagir à l'oral. Les capacités travaillées seraient :

comprendre des passages courts et simples, reproduire un modèle oral, savoir décrire, suivre le fil d'une histoire. Du point de vue du lexique, les préacquis concerneraient : la météo, les jours de la semaine (rituels), le lexique des couleurs et quelques adjectifs exprimant des sentiments (happy, sad, angry) et le terme « alone ». Le lexique à acquérir serait composé de celui des sens et des organes des sens. Parmi les structures langagières travaillées, il y aurait le modal can et sa forme négative can't ainsi que la forme interrogative en référence au titre de l'album « What can I do ? ». Les élèves sauraient déjà se présenter en anglais.

Un lien interdisciplinaire pourrait être établi avec les arts plastiques (collage de morceaux de journaux soit un patchwork pour réaliser une œuvre d'art) : c'est en lien avec la typographie de l'album.

La tâche finale serait de réaliser un dialogue dans un parc entre voisins (jeu théâtral).

La séance 1 commencerait par les rituels (date, météo) et se poursuivrait avec un travail sur le temps qu'il fait dans l'histoire de l'album : « What's the weather like in the story ? ». Les élèves répondraient : « It's raining, it's windy » à mesure que je feuillèterais les pages. « How do you know that? » « The sky is grey », « There is rain ». “Very good!”. Je commencerais à lire le début de l'histoire en demandant au préalable de bien écouter car je leur poserais ensuite des questions telles que « What's the name of the hero of the story ? » (Type de questions déjà travaillées en amont), « It's Mr Eks » (ce nom revient souvent dans l'album). “How does Mr Eks feel?”, “He is sad”, “Good!”. “Why is Mr Eks sad?” “Mr Eks is alone! » (“like Mr Big”! si l'album d'Ed Vere a été travaillé en amont)

« Yes, he feels lonely »: j'expliquerais alors qu'il y a deux mots en anglais: un en fonction du sentiment : « lonely » et un en fonction de l'état de fait, la quantité de personnes : « alone ». On observerait toutes les doubles pages où Mr Eks est seul pour valider cette réponse.

Je dirais aux élèves que nous allons voir le lexique des organes des sens et les sens car certains de ces mots sont présents dans l'album : ear, nose, tongue, to feel, to hear, to smell, to taste etc.

Je leur ferais écouter pour cela la comptine en anglais sur les parties du corps « head, shoulders, knees and toes » qui nomme les parties du corps en anglais en les montrant. Je demanderais ensuite aux élèves de répéter les mots en anglais après moi en me montrant les parties du corps correspondantes.

Je relirais ensuite les passages de l'album employant certains de ces termes et validerais la compréhension de l'histoire avec les élèves. La séance se terminerait sur une

chanson « « Do you ear hang low ? » réemployant le lexique des organes de sens (ear,tongue, nose).

La séance 2 débiterait par les rituels puis je demanderais en anglais ce que nous avons fait la fois dernière et validerais : « Yes, we learn senses ». Je referais écouter la comptine et collectivement les élèves me donneraient en anglais les parties du corps que je leur montrerais.

Je mettrais ensuite en place le jeu du « mémomime » : des cartes avec des actions à réaliser telles que « I touch my nose, my head etc. » seraient présentées. Un élève tirerait une carte, la regarderait une fois et ensuite la retournerait de sorte à ce que les autres la voient mais pas lui. Si au début, l'élève parviendrait facilement à prononcer la phrase en anglais et à réaliser l'action, au bout de la 5^{ème} ou 6^{ème} carte, ce serait plus difficile car il devrait se souvenir de ses cartes dans l'ordre, verbaliser l'action en anglais et mimer. Celui qui arriverait à 10 cartes aurait gagné.

Je ferais ensuite observer le titre de l'album : les élèves remarqueraient qu'il s'agit d'une phrase interrogative avec un mot « can » qu'ils ne connaissent pas. Je leur dirais que c'est justement l'occasion de travailler avec eux ces deux éléments : la forme interrogative et le modal « can ».

Je montrerais des images de catalogue prédécoupées et je dirais par exemple : « he can hear » montrant un spectateur écoutant un concerto ou « she can play football » montrant une joueuse de football. Je vérifierais la compréhension des élèves qui associent « can » à la notion de « capacité ». Je leur demanderais par groupes de faire des phrases sur ce qu'ils sont capables de faire. Une mise en commun ensuite permettrait à chaque groupe d'apprendre à se connaître. Des images prédécoupées viendraient en aide aux élèves en difficultés. J'aiderais aussi les élèves en amenant le vocabulaire nécessaire.

La séance se terminerait avec la chanson « Do you ear hang low ? » réemployant le lexique des organes de sens (ear,tongue, nose) ; les élèves commenceraient à l'apprendre et à la retenir.

La séance 3, suite aux rituels, reviendrait sur l'album : je lirais la suite jusqu'à l'avant-dernière page qui montre que Mr Eks arrive enfin à prendre la parole. Les élèves essaieraient de résumer l'histoire en anglais avec mon aide et les images. Un jeu nommé « Reorder » serait mis en place : Mr Eks rencontre, en effet, plusieurs personnages tout au long de l'album. Les élèves devraient alors remettre les images dans le bon ordre. Ils travailleraient en groupes et s'auto-évalueraient.

Un nouveau jeu verrait le jour : « picture dictation ». Il permettrait de rebrasser le lexique des sens : je dicterais une image (partie du corps) et les élèves devraient la poser dans l'ordre indiqué. Les élèves joueraient par équipe. L'équipe qui aurait mis les cartes dans le bon ordre aurait gagné.

La chanson employant les organes des sens clôturerait la séance. Les élèves écouterait et la chanteraient.

La séance 4 commencerait par les rituels et se poursuivrait avec la lecture de la fin de l'album. Mr Eks a enfin réussi à adresser la parole à quelqu'un : le terme « answer » apparaît à la fin de l'album. J'en profiterais pour instaurer un mini-débat entre les élèves : « Communiquer nécessite-t-il de recevoir une réponse ? » Les élèves répondraient en français.

Suite au débat, les élèves chanteraient la chanson « Do you ear hang low ? » qu'ils connaissent désormais.

Ils feraient ensuite un jeu de devinettes à partir d'images de célébrités et qui nécessiterait l'emploi du modal can : « He can play football » « Messi ? Zidane ? » « Yes, Zidane ».

Un jeu théâtral viendrait conclure ce travail sur l'album : les élèves joueraient le rôle de voisins qui se rencontrent au parc, l'un demandant de l'aide comme dans l'album. Les élèves créeraient leur dialogue avec mon aide. Il y aurait réinvestissement du modal « can » et d'expressions travaillées auparavant. De nouvelles expressions figurant dans l'album seraient reprises.

Le dialogue se présenterait ainsi :

- Appeler quelqu'un qu'on ne connaît pas puis se présenter
- l'autre se présente aussi
- Please help me!
- And what can I do?
- I can't XXX (choix)! My XXX (choix) is ill.
- I can help you. What do you want to do / Where do you want to go (choix)?
- I want to XXX / I want to go to XXX
- I can XXX / go to XXX with you (reprise choix au-dessus)!
- Thank you

Hi Mom de Jo Suna est également un album témoignant de la difficulté à aborder certains sujets. Il est donc intéressant de l'utiliser pour une exploitation pédagogique en classe dans le cadre de notre recherche :

La séquence à partir de l'album *Hi Mom* de Jo Suna se présenterait comme suit : en termes de compétences langagières, nous trouverions : comprendre à l'oral, interagir oralement, parler en continu. Les capacités travaillées seraient : comprendre des passages courts et simples, reproduire un modèle oral, savoir décrire, répondre à des questions et en poser, suivre le fil d'une histoire. Du point de vue du lexique, les préacquis concerneraient : la météo, les jours de la semaine (rituels), le lexique des vêtements et certains noms concernant le lexique de la famille (mother, father, sister, brother). Le lexique à acquérir serait celui des saisons ainsi que celui de la famille élargie: oncle, aunt, nephew, niece, cousin avec quelques diminutifs tels Mom, Daddy.

Parmi les structures langagières travaillées, il y aurait un réinvestissement des formulations « I have got ... », « I go to the shop and I buy ».

Un lien interdisciplinaire pourrait être établi avec les arts plastiques (confection de la boîte à secrets).

La tâche finale serait de réaliser une salière des émotions ou boîte à souvenirs que chaque élève présenterait à sa classe.

La séance 1 débiterait avec les rituels et se poursuivrait par la découverte du paysage enneigé du début de l'album. Ce serait l'occasion d'expliquer que nous allons voir aujourd'hui les saisons en anglais : « autumn, winter, spring, summer ». J'amènerais pour cela un affichage : un cercle divisé en 4 parties ; chaque partie serait caractérisée par une saison. A partir d'un catalogue automne/hiver et printemps/été les élèves, disposés en groupes, découperaient quelques images de la saison qui leur aurait été attribuée. Lors de la mise en commun, un rapporteur devrait les montrer, les autres valideraient si cela correspond à la saison indiquée : « I have got a sweater : I wear the sweater in autumn / in winter ». Les vignettes seraient ensuite collées sur l'affichage.

Un jeu serait ensuite mis en place : « I go to the shop and I buy... » (Verbes expliqués aux élèves). Les élèves devraient inventer les mots manquants en anglais en faisant en sorte que l'ensemble soit logique. L'acheteur dirait : « It's summer. I go to the shop and I buy a dress. » L'autre élève qui posséderait des cartes de jeu serait le vendeur: il lui donnerait alors la carte de la saison et de l'habit correspondant. Les rôles seraient ensuite inversés.

La séance se terminerait avec la chanson « This is your day, Mummy » : les élèves l'écouteraient, je validerais la compréhension. Ils la chanteraient une dernière fois avant la fin de la séance.

La séance 2 commencerait par les rituels. Je demanderais ensuite aux élèves de me rappeler le temps qu'il faisait dans l'histoire de *Hi Mom* et dans quelle saison nous sommes alors. Les élèves me répondraient : « It's snowing, it's winter ».

Je poserais ensuite les questions suivantes « If it's hot, it's ... (summer) ? » « If it's cold, it's... (autumn, winter)? ». Les élèves me répondraient en anglais.

Le jeu de l'acheteur et du vendeur serait repris pour favoriser la mémorisation du lexique des saisons. Les élèves changeraient de rôles.

Je dirais aux élèves que tout comme nous avons parlé du temps dans l'album et par la même occasion des saisons, vu le titre de l'album *Hi Mom*, nous allons aborder les liens familiaux en anglais : les plus simples tels father, mother, sister, brother ont été déjà vus. Il s'agirait donc de nouveaux termes.

Un jeu des 7 familles, que les élèves connaîtraient déjà, prendrait place en anglais par binômes. Je n'intégrerais d'abord que les mots déjà connus tels « father, mother, brother, sister pour rebrasser ce vocabulaire normalement déjà mémorisé. Un élève poserait une question à son camarade telle que : « I want the mother of the Johnson family ! » et le camarade devrait lui donner cette carte s'il la possède et dire : « I have got this card ».

Des flashcards des autres membres de la famille (aunt, uncle, cousin etc.) seraient présentées : je prononcerais les mots puis les élèves les répèteraient d'abord collectivement puis individuellement. Les cartes miniatures seraient ensuite ajoutées au jeu des 7 familles : les élèves joueraient à ce jeu : « I want the aunt! It's the Parker family », « I don't have got this card ».

La séance se terminerait par la chanson « This is your day, Mummy » : les enfants commenceraient à la retenir.

La séance 3 démarrerait avec les rituels puis se poursuivrait avec la lecture de l'album jusqu'au silence de la maman. Je demanderais alors aux élèves de me dire ce qu'ils ont compris de l'histoire jusqu'à présent. Le texte est assez difficile que ce soit à cause du lexique mais aussi et surtout de l'implicite. Je m'attendrais à ce qu'ils me répondent que c'est l'hiver, que c'est l'histoire d'un petit garçon et de sa maman qui sont en vacances. La maman est silencieuse alors que le garçon, son fils, lui parle.

Je leur demanderais donc de se mettre par groupes et d'imaginer en français la raison de ce silence et de la noter sur une feuille. Je leur dirais que nous lirons la fin de l'album la

prochaine fois et nous verrons alors si un ou plusieurs groupes a donné la même version que celle voulue à la fin par l'auteur de l'album.

Les élèves joueraient ensuite au jeu de Kim avec les différents personnages des 7 familles. Ceux-ci seraient d'abord tous affichés au tableau puis j'en enlèverais un. L'élève qui trouverait le membre de la famille manquant aurait gagné. Un élève me remplacerait ensuite et le jeu continuerait.

La séance se terminerait par la chanson « This is your day, Mummy » : les enfants commenceraient à la retenir.

La séance 4 débiterait par les rituels. Puis, je demanderais aux élèves de me citer les 4 saisons en anglais et mettrais en place le jeu « Listen and Touch ». A l'aide d'un arbre généalogique (vu au préalable en cours), les élèves devraient toucher la carte nommée tel « Aunt ». L'élève devrait ensuite me montrer sur l'arbre la position correspondante.

La séance se poursuivrait avec le rappel des hypothèses des élèves quant à la raison du silence de la mère qui est en lien avec la fin de l'histoire. Celle-ci peut être interprétée de différentes façons (mort, sommeil ou maladie?) d'où l'intérêt des échanges ensuite entre les élèves. Les élèves débatteraient en français.

La fin de l'histoire serait lue. Chaque élève se ferait sa propre opinion de la fin de l'histoire et notamment de la boîte à secrets en dernière page: un mini-débat s'instaurerait : le petit garçon a voulu mettre dans cette boîte des objets appartenant à sa maman. Pourquoi ? Peut-être est-elle décédée ? Ou bien a-t-il aimé ce souvenir passé en sa compagnie et a-t-il voulu conserver tous les objets qui lui rappellent sa mère? Plus qu'une boîte à secrets c'est ici une boîte à souvenirs. Le sujet du départ, de la perte serait évoqué avec les élèves et le débat s'orienterait vers la perte d'un objet cher qu'on aimait, d'un moment agréable passé et que l'on veut garder en mémoire. Cela peut être aussi un animal, un ami qui nous manque et qui a déménagé, une maîtresse qu'on aimait bien et qu'on a quittée en changeant de classe. Les élèves prendraient donc conscience de l'importance des souvenirs et d'une boîte à souvenirs qui permet de garder la trace de ces moments vécus passés et inoubliables.

La séance s'achèverait donc sur la présentation de la boîte à souvenirs propre à chacun. Les élèves amèneraient des objets auxquels ils sont attachés car ce sont des traces de moments passés qu'ils souhaitent conserver. Ils devraient les présenter au groupe : « This is my secret box. I have got a card, a pen, a book, a photograph of my best friend, of my family. I love them ».

Annexe VI : Première page du dépliant de la journée professionnelle du 28.01.2012, Festival du Livre de Jeunesse Midi-Pyrénées, à St-Orens

