



**HAL**  
open science

# L'utilisation des albums d'Eric Carle pour l'enseignement de l'anglais : le développement de compétences stratégiques de compréhension au cycle 3

Mia Tafforeau

## ► To cite this version:

Mia Tafforeau. L'utilisation des albums d'Eric Carle pour l'enseignement de l'anglais : le développement de compétences stratégiques de compréhension au cycle 3. Education. 2014. dumas-01144337

**HAL Id: dumas-01144337**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01144337v1>**

Submitted on 21 Apr 2015

**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.

ESPE de l'Académie de Nantes

Université d'Angers

Université du Maine

Année 2013/2014

# **L'utilisation des albums d'Eric Carle pour l'enseignement de l'anglais : *le développement de compétences stratégiques de compréhension au cycle 3***

Mémoire du Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Présenté et soutenu le 13 mai 2014

Par **Mia TAFFOREAU**

Sous la direction de M. Emmanuel VERNADAKIS et M. Olivier BLOND-RZEWUSKI

Dans le cadre du séminaire : Arts, Lettres et Langues

Laboratoire d'appui : CRILA



# ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée **Mia TAFFOREAU**  
déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une  
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris  
l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude  
caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées  
pour écrire ce mémoire.

signé par l'étudiante le 04/05/2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'MIA TAFFOREAU', with a horizontal line underneath it.

## **Remerciements**

Je tenais d'abord à remercier mes directeurs de mémoire M. Emmanuel Vernadakis et M. Olivier Blond-Rzewuski pour leur suivi dans l'élaboration de ce mémoire et pour leurs précieux conseils.

Mes remerciements s'adressent également aux Professeurs des Écoles Maîtres Formateurs et aux Conseillers Pédagogiques pour leurs réponses à mes questions.

Je remercie aussi sincèrement les titulaires des classes sans qui la mise en place des différentes expérimentations n'aurait pas été possible ainsi que les élèves pour leur participation.

Enfin, je tenais à remercier mes amis et ma famille pour leur soutien durant l'écriture en accordant une attention particulière aux personnes ayant pris le temps de relire mon mémoire.

# Sommaire

Introduction .....	6
1. Dans quel cadre la didactique des langues s'inscrit-elle ? .....	8
1.1 Comment l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire est-il défini dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale ?.....	8
1.2 Quels sont les axes prônés par le CERCL ?.....	9
1.3 Pourquoi les <i>Documents d'accompagnement des programmes de 2002</i> encouragent-ils à utiliser des documents authentiques ? .....	10
2. L'album est-il un support authentique pertinent pour la classe d'anglais ?.....	12
2.1 Quelles sont les spécificités de l'album ?.....	12
2.2 L'exploitation de l'album pour l'apprentissage de l'anglais peut-elle être mise en lien avec son utilisation pour l'acquisition du langage en maternelle ? .....	14
2.3 Le rapport entre texte et image dans l'album peut-il être exploité en classe d'anglais ?16	
3. Comment utiliser un album en classe d'anglais ? .....	17
3.1 Quels sont les critères pour choisir un album ? Pourquoi choisir les albums d'Eric Carle ?.....	18
3.2 Les albums d'Eric Carle permettent-ils de développer des compétences langagières ?. 21	
3.3 Comment les albums d'Eric Carle peuvent-ils devenir le support de la mise en place d'activités ?.....	24
4. Méthodologie de recherche .....	26
4.1 Première expérimentation en classe de CE2 à partir de <i>From Head to Toe</i> d'Eric Carle .....	26
4.2 Deuxième expérimentation en classe de CE1-CE2 à partir de <i>The Very Hungry Caterpillar</i> d'Eric Carle.....	28
4.3 Troisième expérimentation en classe de CE1-CE2 à partir de <i>The Mixed-up Chameleon</i> d'Eric Carle.....	29
4.3.1. Méthode .....	31
4.3.2 Participants.....	32
4.3.3 Dispositif de recherche .....	33

5. Résultats et analyse de l'expérimentation sur la compréhension de l'album <i>The Mixed-up Chameleon</i> d'Eric Carle .....	35
5.1 Principes d'analyse .....	35
5.2 Résultats et analyse.....	36
5.3 Discussion.....	39
Conclusion.....	42
Bibliographie.....	44
Annexes.....	47

## Introduction

---

Le 9 juillet 2013 est publié au « Journal Officiel » *la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Parmi ses grands axes se trouve la volonté de faire évoluer les contenus d'enseignement. L'importance des langues vivantes étrangères est ainsi réaffirmée surtout au vu des inquiétudes présentées dans la loi ; « *les résultats des élèves français en langues vivantes sont particulièrement alarmants. Les enquêtes internationales montrent qu'ils sont non seulement loin de maîtriser les compétences attendues en fin de troisième, mais surtout qu'ils arrivent en dernière position de l'ensemble des élèves européens évalués pour la maîtrise de ces compétences. La précocité de l'exposition et de l'apprentissage en langue vivante, étrangère et régionale, est un facteur avéré de progrès en la matière<sup>1</sup> ».*

Depuis 2002, les programmes officiels de l'école primaire intègrent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. A la fin du cycle 3, les élèves doivent maîtriser le niveau A1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Dans le cadre de ce mémoire de recherche, l'anglais a été choisi parmi les langues vivantes et le cycle 3 sera privilégié. Dans leur conception et leur mise en œuvre de l'enseignement, les enseignants, qui possèdent une certaine liberté pédagogique, peuvent s'aider de ressources formant à la didactique des langues. Parmi les recommandations se trouve le choix des supports pouvant être utilisés en classe en fonction des objectifs visés. L'importance de confronter les élèves à des documents authentiques est soulignée ; supports écrits, audio ou audiovisuelles peuvent alors être exploités. Pour ce mémoire, il a été décidé de porter la recherche sur l'album. Son utilisation en classe d'anglais sera source de questionnement. Le cycle 3 sera également privilégié ; cycle des approfondissements, il a été supposé que les élèves auraient quelques années d'expérience de l'anglais et possèderaient ainsi certains prérequis jugés utiles pour la recherche. De même, il semblait nécessaire qu'ils aient acquis certaines compétences en maîtrise de la langue française et notamment en lecture.

Dans la culture anglophone, il existe une multitude d'albums destinés à la jeunesse. Les sites académiques proposent des sélections pour aider les enseignants à choisir leurs supports. Pour ce mémoire, il a été décidé de se focaliser tout particulièrement sur l'auteur-illustrateur américain Eric Carle. Né en 1929, il a illustré, et pour la plupart écrit, plus de 70

---

<sup>1</sup> Journal Officiel de la République Française. *Loi d'orientation n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Paris : 9 juillet 2013.

albums qui se sont vendus à plus de 110 millions d'exemplaires à travers le monde. Dans le cadre de cette recherche, cinq de ses albums ont été choisis comme supports d'étude : *The Very Hungry Caterpillar*, *The Mixed-up Chameleon*, *The Very Busy Spider*, *The Bad-Tempered Ladybird* et *From Head to Toe*. Ce choix a été opéré à partir de plusieurs critères tels que la qualité des histoires racontées, des illustrations et de la mise en page mais aussi par rapport aux pistes d'exploitation pouvant être étudiées.

L'un des buts de l'apprentissage d'une langue peut être lié à la volonté de communiquer. Ce processus passe alors par le développement de cinq compétences langagières : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale en continu, l'expression orale en interaction et l'expression écrite. Au début de la recherche, le questionnement portait sur la participation de l'album au développement de ces cinq compétences. Il s'agissait alors de voir si à partir de ce support, des activités permettant ce développement pouvaient être mises en place. Deux expérimentations assez semblables ont été menées en classe. Toutefois, les résultats n'apparaissaient pas assez exploitables pour mener un réel constat. La recherche a donc été recentrée sur la compétence de compréhension, aboutissant à la création d'une troisième expérimentation.

Ce mémoire de recherche portera donc sur la problématique suivante : l'exploitation des albums d'Eric Carle en classe d'anglais au cycle 3 permet-elle de développer des compétences langagières et plus précisément des compétences en compréhension ?

# **1. Dans quel cadre la didactique des langues s'inscrit-elle ?**

---

## **1.1 Comment l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire est-il défini dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale ?**

Apparu dans les années 1950 sous forme de sensibilisation, l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire devient officiel en 2002 avec la publication des nouveaux programmes. En 2013, *la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* impose cet enseignement dès le début de la scolarité obligatoire. Au cycle 3, le volume horaire hebdomadaire est fixé à 1h30. Le but de cet apprentissage doit être « *l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant* »<sup>2</sup>. Pour cela, l'enseignement doit reposer sur des séances courtes et régulières privilégiant des activités de communication donnant la priorité à l'oral.

Instauré par la loi d'orientation du 23 avril 2005 et publié suite au décret du 11 juillet 2006, le *Socle Commun de Connaissances et de Compétences* constitue le document qui définit les savoirs que chaque élève doit maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Parmi les sept compétences à acquérir se trouve la pratique d'une langue vivante étrangère. Chaque compétence est déclinée en connaissances, capacités et attitudes. En ce qui concerne les langues vivantes, les connaissances à acquérir sont d'ordre lexical, grammatical, phonologique et orthographique. En termes de capacités, la communication est privilégiée, l'élève devant être capable de « *communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne* »<sup>3</sup>. Quant aux attitudes, elles s'inscrivent dans la volonté d'une ouverture au monde, l'élève étant incité à se sensibiliser « *aux différences et à la diversité culturelle* »<sup>4</sup>.

De nos jours, l'enseignement des langues vivantes est régi par les programmes scolaires de 2008, l'horaire annuel étant fixé à 54 heures d'après le *Bulletin Officiel Hors-*

---

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? : Les nouveaux programmes 2002*. Paris : XO Editions, 2002, p. 201.

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006, p. 9.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 9.

série n°3 du 19 juin 2008. Le contenu de ces programmes fait toutefois référence à ceux publiés dans le *Bulletin Officiel Hors Série n°8 du 30 août 2007*.

Si les horaires et contenus des programmes sont clairement arrêtés par les textes officiels, le *CECRL* constitue le document de référence quant au niveau que les élèves doivent acquérir à la fin de l'école élémentaire.

## **1.2 Quels sont les axes prônés par le CERCL ?**

En 2001, le Conseil de l'Europe publie le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Ce document permet d'unifier l'enseignement des langues vivantes en termes de méthodes à appliquer et d'apprentissages à fournir. Les savoirs à acquérir par chaque élève sont répertoriés par niveaux de compétences allant du niveau A1 correspondant à un stade « introductif et de découverte » au niveau C2 pour une « maîtrise » totale. A la fin de l'école élémentaire, le niveau A1 est exigé. La description de ces niveaux sert aux concepteurs des programmes. Pour les enseignants du primaire, ce document est un guide qui leur permet de savoir ce que leurs élèves doivent être en mesure d'acquérir à la fin du cycle 3. La démarche prônée par le *CECRL* est de faire entrer l'apprenant dans une approche communicative. Pour cela, des activités visant le développement de compétences langagières sont mises en place. Elles portent sur la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu et l'expression écrite.

Afin de mettre en œuvre ces activités de communication, le *CECRL* incite les enseignants à s'inscrire dans une « perspective actionnelle » qui est présentée dans le document de la manière suivante : « *La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* »<sup>5</sup>. L'enseignant doit alors mettre en place ces tâches afin que l'élève puisse donner du sens à son apprentissage.

Si les méthodes d'apprentissage ne peuvent pas être imposées aux enseignants, certaines ressources peuvent néanmoins constituer une aide dans la mise en œuvre des programmes. Pour l'anglais au cycle 3, les *Documents d'accompagnement des programmes de 2002* offrent de nombreux conseils. Quant aux supports à utiliser, le recours aux documents authentiques est encouragé.

---

<sup>5</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2002, p. 15.

### **1.3 Pourquoi les *Documents d'accompagnement des programmes de 2002* encouragent-ils à utiliser des documents authentiques ?**

Bien que l'enseignement des langues vivantes soit aujourd'hui encadré par les programmes de 2008, les pistes proposées dans les *Documents d'accompagnement des programmes de 2002* peuvent constituer des ressources pour les enseignants. Ceux-ci insistent sur le fait que « *l'enseignement d'une langue vivante doit rendre l'élève acteur de son apprentissage* »<sup>6</sup>. Pour cela, l'enseignant est invité à proposer des « activités langagières variées » et « ludiques »<sup>7</sup> qu'il peut mettre en œuvre à partir d'un choix de supports conséquent offert dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Toutefois, il est nécessaire de porter un regard critique sur ces ressources; en effet, aucune référence n'étant faite au *CECRL*, il n'est donc pas possible de savoir si leur élaboration a été réalisée en lien avec les instructions publiées par le Conseil de l'Europe un an auparavant. Par exemple, l'axe prôné autour de la « perspective actionnelle » n'apparaît pas. En revanche, les volontés de développer des compétences de communication et de donner du sens à l'apprentissage sont bien présentes.

Les *Documents d'accompagnement des programmes de 2002* incitent à utiliser des documents authentiques tels que des chansons, des vidéos, des publicités, des affiches ou des albums, la liste n'étant pas exhaustive. Toutefois, il faut faire attention au mot « authentique » qui peut admettre plusieurs sens. Alex Gilmore, auteur d'un article traitant des documents authentiques en classe de langues vivantes étrangères, s'accorde sur la définition proposée par Morrow et définit l'authenticité ainsi : « *An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message* »<sup>8</sup>. L'expression « real speaker or writer » peut être comprise comme faisant référence à une personne dont le discours ou l'écrit n'a pas été produit pour être exploité dans un contexte d'apprentissage d'une langue vivante étrangère ; le document authentique s'oppose donc au document didactisé. Selon Alex Gilmore, les documents authentiques permettraient d'offrir une meilleure représentation de la réalité et de mettre les élèves en

---

<sup>6</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Anglais Cycle des approfondissements (cycle 3) : Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP, 2002, p. 5.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 5

<sup>8</sup> Alex, Gilmore. « Authentic materials and authenticity in foreign language learning" in *Language Teaching* 40.02, 2007, p. 98. → Traduction (toutes les traductions sont de l'auteure du mémoire) : « Un texte authentique est une étendue de langage réel produit par un locuteur ou écrivain réel pour un réel public et conçue pour transmettre un réel message de n'importe quelle sorte. »

contact avec un vocabulaire plus riche et plus varié. L'apprentissage est souvent basé sur des formules conventionnelles. Or, il est important de se rendre compte qu'un même propos peut être formulé de diverses manières et qu'il existe différents niveaux de langue.

L'utilisation d'un document authentique et le choix d'un support en particulier ne peuvent pas être réalisés de manière aléatoire. Des critères sont à prendre en compte tels que le niveau des élèves ou leurs attentes. L'enseignant doit aussi être en mesure de l'utiliser, sa pédagogie entrant alors en compte. Un document authentique peut donc avoir diverses utilisations. A titre d'exemple, de nos jours, de nombreuses propositions d'exploitation de ces supports peuvent être trouvées dans des guides pédagogiques, des sites académiques ou même dans les *Documents d'accompagnement des programmes de 2002*.

Dans le cadre de cette recherche, le choix a été fait de se focaliser sur un document authentique en particulier, l'album de littérature de jeunesse. Si ce support peut être utilisé pour l'acquisition de la langue maternelle, son intérêt en classe d'anglais doit être questionné.

## 2. L'album est-il un support authentique pertinent pour la classe d'anglais ?

---

### 2.1 Quelles sont les spécificités de l'album ?

Une des définitions de l'album proposée par *Le Petit Larousse illustré de 2007* est la suivante : « *Livre dans lequel l'illustration, l'image dominant ; recueil de documents iconographiques* »<sup>9</sup>.

De nos jours, l'album de littérature de jeunesse constitue un genre à part entière au même titre que le roman, le conte ou le théâtre. Plusieurs types d'albums existent tels que l'album narratif, l'album documentaire, l'imagier ou l'abécédaire. Pour cette recherche, ce sont les albums narratifs qui seront pris en compte. Dominique Alamichel dans *Albums, mode d'emploi : cycles I, II et III*, recense trois types de schémas. Le premier nommé le schéma quinaire est structuré de la manière suivante : « *le début du récit expose une situation initiale stable que vient perturber un événement. Puis la narration se développe avec ses actions et ses péripéties jusqu'à la résolution du problème. L'histoire s'achève alors sur une situation finale équilibrée* »<sup>10</sup>. La deuxième structure est le schéma à séquences répétitives ; plusieurs techniques peuvent alors être utilisées selon le rythme et le sens que veulent donner les auteurs. Peuvent ainsi être cités le récit en randonnée, l'accumulation, le retranchement, l'amplification, l'amenuisement ou la répétition à effet décalé. Il est à noter que le schéma à séquences répétitives peut être employé tout au long d'un album ou être intégré dans un récit à schéma quinaire, le plus souvent lors du développement des péripéties. Enfin, Dominique Alamichel évoque le schéma en alternance où différentes histoires se déroulent simultanément.

La caractéristique majeure de l'album est de contenir à la fois du texte et des images. Si dans certains ouvrages l'image ne sert qu'à illustrer des propos, dans l'album, elle possède une fonction beaucoup plus importante qui est de participer à la narration. Souvent, elle occupe une place majoritaire par rapport au texte. Dès lors, un échange s'opère entre texte et image.

---

<sup>9</sup> Isabelle, Jeuge-Maynard et al. *Le Petit Larousse illustré 2007*. Paris : Larousse, 2006, p. 71.

<sup>10</sup> Dominique, Alamichel. *Albums, mode d'emploi : cycles I, II et III*. Paris : CRDP de l'Académie de Créteil, 2000, p. 31.

« Lire un album c'est aussi apprécier l'utilisation d'un format, de cadres, le rapport d'une couverture et des pages de garde à leur contenu, c'est également relier des représentations entre elles, décider d'un ordre de lecture sur l'espace de la page »<sup>11</sup>. Sophie Van der Linden explique ici que l'album possède également une qualité esthétique. Il constitue un réel objet pouvant être manipulé. Outre le contenu de l'album, la forme et la mise en page tiennent un rôle important. Ce support existe sous différents formats ; Sophie Van der Linden cite le format « à la française » - plus haut que large - « à l'italienne » - plus large que haut - le format « carré » ou « en découpes »<sup>12</sup>. La taille varie aussi et un choix peut être opéré au niveau de la matière. A l'intérieur, il n'existe pas non plus de mise en page type. Par exemple, si l'album a la particularité de contenir du texte et des illustrations, aucune norme n'oblige le texte à figurer sur une page et l'image sur l'autre. Au contraire, les auteurs et illustrateurs jouent avec le système de double page, la reliure n'étant pas une frontière. Les illustrations, qui souvent prédominent dans l'album, peuvent également présenter différentes formes, couleurs et matières. Tous ces critères permettent d'attirer le regard du lecteur et participent au plaisir de la lecture.

« L'album serait ainsi une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page »<sup>13</sup>. Cette citation de Sophie Van der Linden qui résume les spécificités de l'album peut ainsi servir de définition.

En théorie, l'album de littérature de jeunesse n'est pas destiné spécifiquement au contexte scolaire au même titre que les manuels. Pourtant, si son utilisation constitue une pratique de classe, la question est de savoir s'il peut trouver sa place dans l'apprentissage de l'anglais.

---

<sup>11</sup> Sophie, Van der Linden. *Lire L'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du Poisson Soluble, 2006, p. 8.

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp. 52-54.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 87.

## **2.2 L'exploitation de l'album pour l'apprentissage de l'anglais peut-elle être mise en lien avec son utilisation pour l'acquisition du langage en maternelle ?**

Dans le cadre scolaire, l'album est un support familier pour les élèves. En maternelle, les programmes recommandent « *un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse* »<sup>14</sup>. Les élèves sont donc habitués à ce type de support qui participe à l'appropriation du langage. L'hypothèse serait alors que l'album peut être utilisé dans tout processus impliquant cette maîtrise.

Tout d'abord, une distinction doit être faite entre acquisition du langage et apprentissage de la langue. D'après Boulton, l'acquisition est un processus « *d'assimilation subconsciente et naturelle* »<sup>15</sup> alors que l'apprentissage relève d'un « *processus conscient et réfléchi* »<sup>16</sup>. L'acquisition réfère donc à la langue maternelle alors que dans le contexte d'une langue vivante étrangère, c'est le terme « apprentissage » qui est utilisé. D'après Boulton, l'intérêt est de faire que l'apprentissage de la langue vivante ressemble à l'acquisition de la langue maternelle. Cependant, certaines limites peuvent être apportées à cette affirmation, d'abord à cause de l'âge auquel ces processus entrent en jeu. L'acquisition de la langue maternelle précédant l'apprentissage d'une langue étrangère, les diverses compétences acquises par les élèves à ces deux stades doivent être prises en compte. C'est pourquoi, pour l'apprentissage de la langue vivante, il faudrait plutôt parler d'adaptation des méthodes utilisées lors de l'acquisition de la langue maternelle en lien avec les compétences ultérieurement développées.

En prenant en compte ces adaptations, pour l'utilisation de l'album, certaines ressources telles que *Tell it Again! - The New Storytelling Handbook for Primary Teachers* incitent à effectuer la lecture telle qu'elle pourrait être faite à l'école maternelle. Pour cela, l'une des méthodes serait d'asseoir les élèves autour de l'enseignant afin d'offrir une meilleure visibilité de l'album et de favoriser leur attention. Tout en effectuant une lecture lente, l'adulte peut effectuer des gestes, pointer les illustrations, changer de voix en fonction des personnages ou marquer des pauses. Tout comme en maternelle, l'atmosphère créée est

---

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? : Les nouveaux programmes 2002*. Paris : XO Editions, 2002, p. 18.

<sup>15</sup> Alex, Boulton. «Aspects Lexicaux de l'acquisition "naturelle" et de l'apprentissage "artificiel" en L2 » in *Mélanges CRAPEL n°26*, 2001, p. 64.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 64.

celle d'un moment de partage. L'album est également un support qui peut participer au développement cognitif de l'élève en faisant notamment intervenir l'imaginaire.

« *Imaginer pour mieux grandir, imaginer pour mieux apprendre, les psychologues et les pédagogues sont unanimes : il faut sortir du réel pour le comprendre et se l'approprier* »<sup>17</sup>. D'après Chantal Lacourie, ce processus participe à la construction des élèves. Les faire entrer dans l'imaginaire semble donc avoir des enjeux importants. En effet, ils sont amenés à développer leur réflexion pour réussir à mettre en parallèle imaginaire et réel. L'école peut apporter une contribution dans ce processus en aidant les élèves à construire des outils pour comprendre cet imaginaire. Décoder les histoires impliquerait alors une nécessité de concentration et d'attention ; pourtant cette activité ne semble pas fastidieuse si les notions de désir et plaisir sont prises en compte. En effet « *désir et plaisir, directement ancrés dans le registre imaginaire, donnent l'impulsion et l'énergie à l'investissement dans les apprentissages puis au maintien de cet investissement* »<sup>18</sup> ; cette idée a été exposée par Jeannine Duval Heraudet dans son article « Quelles relations entre l'imaginaire et les apprentissages scolaires ». L'imaginaire serait alors un moyen détourné pour faire entrer les élèves dans l'apprentissage. En maternelle, les enseignants donnent une place importante à l'utilisation de l'album pour développer la maîtrise du langage. Ils aident les élèves à trouver les codes pour comprendre les histoires. Si ce processus fonctionne en maternelle, l'enseignant pourrait alors transposer ces outils dans l'apprentissage de la langue vivante.

Les élèves sont attachés à l'album ; c'est un objet qui peut être trouvé sous divers formats, qui peut être manipulé et dont les couleurs attirent l'œil. C'est aussi le support de multiples histoires dont le but est d'éveiller la curiosité. Avec l'imaginaire, les élèves sont investis et se trouvent impliqués dans le récit. Ainsi, ils éprouvent du plaisir à écouter des histoires. L'enseignant devrait alors chercher à procurer les mêmes effets en apportant l'album dans la classe d'anglais. Toutefois, les difficultés dues à la confrontation avec un texte en version originale pourraient être un obstacle au plaisir d'écoute d'une histoire. Le rôle de l'enseignant serait donc d'aider les élèves à développer des stratégies permettant de surmonter ces difficultés.

---

<sup>17</sup> Chantal, Lacourie. « L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité ? » in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut* Vol. XXVII N°3, 2008, p. 8.

<sup>18</sup> Jeannine, Duval Heraudet. « Quelles relations entre l'imaginaire et les apprentissages scolaires » in *Envie d'école* n°25, 2001, p. 2.

Pour comprendre l'histoire d'un album, les élèves peuvent s'appuyer sur différents éléments. Il a été démontré que l'une des spécificités de ce support était de contenir des illustrations. La place qu'elles jouent dans la recherche du sens devient alors un facteur à prendre en compte.

### **2.3 Le rapport entre texte et image dans l'album peut-il être exploité en classe d'anglais ?**

L'une des spécificités de l'album est de contenir à la fois du texte et des illustrations. Comme l'explique Sophie Van Der Linden, « *textes et images y sont articulés, voire intriqués. Soit le texte, soit l'image, sont créés l'un par rapport à l'autre de manière successive mais ils peuvent aussi émerger de manière simultanée dans une collaboration étroite* »<sup>19</sup>. En effet, dans ses premiers rapports à l'album, un enfant qui est encore non-lecteur va pouvoir construire le sens de l'histoire grâce à l'association entre le texte et l'image. Toutefois, décoder une image n'est pas simple. Ce décryptage est une tâche qui doit être conçue comme un apprentissage. Il faut que l'élève puisse être en mesure de trouver les indices pertinents qui lui permettront de mettre en lien l'image et le texte pour arriver à la compréhension. Le rôle de l'adulte est important, le but étant que les élèves finissent par acquérir une certaine autonomie dans la construction du sens par la relation texte/image. Sophie Van der Linden recense trois typologies du rapport texte/image : la redondance, la complémentarité et la dissociation<sup>20</sup>. La redondance fait référence à un texte et une image dont les sens se rejoignent et sont en accord. En revanche, si l'image apporte des informations supplémentaires par rapport au texte, il s'agit de complémentarité. Enfin, la dissociation est utilisée lorsque texte et image introduisent un sens différent.

Dans l'hypothèse où les outils de construction du sens se transposent de l'acquisition de la langue maternelle à l'apprentissage de la langue vivante, alors les jeunes apprenants exploiteraient également les illustrations de l'album en anglais. Dans la même logique, si l'élève seul doit établir un lien entre texte et image et si le rapport n'est pas celui de la redondance, alors l'image ne peut pas constituer une aide à la compréhension. Toutefois, un autre problème se pose dans le cas de l'apprentissage de la langue vivante. Toutes les recommandations didactiques s'accordent pour dire que l'activité orale doit être privilégiée

---

<sup>19</sup> Sophie, Van der Linden. « L'album, le texte et l'image » in *Le Français aujourd'hui* 161.2, 2008, p. 51.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 53

par rapport à l'écrit car ce dernier peut être un obstacle dans l'apprentissage phonologique. Or, l'album est un support qui fait intervenir l'écrit et si l'enseignant fait le choix de montrer les pages lors de la lecture, les élèves vont y avoir accès. L'album pourrait alors être considéré comme un frein au développement des compétences langagières. Pourtant, ce support fait partie des documents authentiques recommandés. Il faut alors redonner à l'écrit sa place dans l'apprentissage de la langue vivante. Même s'il n'est pas privilégié, il n'est pas non plus exclu des programmes. Au contraire, compréhension écrite et expression écrite font partie des compétences langagières devant être acquises pour obtenir le niveau A1 du *CECRL*. D'après les *Documents d'accompagnement des programmes de 2002*, l'écrit peut même constituer une aide à la compréhension : « *En tant que moyen d'apprentissage, l'écrit peut parfois être une aide à la segmentation correcte d'une phrase. Il peut également faciliter la mémorisation de mots ou d'énoncés* »<sup>21</sup>. Ainsi, un des outils mis à disposition des apprenants de la langue vivante pour découvrir le sens d'une histoire serait de s'appuyer sur la relation entre texte et illustrations de l'album.

Exploité à l'école maternelle notamment dans le cadre de l'appropriation du langage, l'hypothèse serait que l'album peut trouver sa place en classe d'anglais au cycle 3. La spécificité de contenir texte et images serait alors un des arguments à son utilisation car elle permettrait de développer la réflexion en amenant des stratégies de compréhension d'une histoire. Si l'album peut être utilisé en classe d'anglais, les méthodes d'exploitation pouvant être mises en place doivent maintenant faire l'objet d'une étude approfondie.

---

<sup>21</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Anglais Cycle des approfondissements (cycle 3) : Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP, 2002, p. 6.

### 3. Comment utiliser un album en classe d'anglais ?

---

#### **3.1 Quels sont les critères pour choisir un album ? Pourquoi choisir les albums d'Eric Carle ?**

Lorsque l'enseignant décide d'utiliser un album en classe d'anglais, il ne doit pas oublier que ce dernier est un document authentique, contrairement aux albums didactisés créés dans le seul but de l'apprentissage de la langue vivante.

« Pour que les élèves prennent conscience de la nécessité de ne pas se cantonner à la production d'énoncés isolés, il est souhaitable de les exposer à un long flux langagier »<sup>22</sup>. L'utilisation de l'album prendrait alors sens par rapport à cette recommandation des *Documents d'accompagnements des programmes de 2002*. Toutefois, le vocabulaire utilisé étant riche, il pourrait constituer un obstacle pour les élèves. C'est alors à l'enseignant de les encourager en leur expliquant qu'ils sont en mesure de dépasser ces difficultés et en les aidant à mettre en place des stratégies pour favoriser leur compréhension de l'histoire. Les ouvrages tels que *Tell it Again! - The New Storytelling Handbook for Primary Teachers* incitent même l'enseignant à modifier l'histoire en supprimant certains passages ou en remplaçant certains mots. Ces modifications peuvent être effectuées en fonction des contenus langagiers qu'il veut transmettre. Ce dernier point constitue un critère dans le choix d'un album car si des activités peuvent être mises en place, elles seront faites en référence à ces contenus.

Il semble alors important de prendre en compte le degré de difficulté et le niveau des élèves. La recherche étant axée sur le cycle 3, en général, les élèves possèdent des pré-requis en anglais et ceux-ci doivent faire partie des critères de sélection. Quant au degré de difficulté, il ne faut pas mettre en lien l'âge pour lequel est destiné l'album en version originale avec l'âge des élèves de la classe. En effet, si une histoire est facilement compréhensible pour un jeune anglophone, en découvrir le sens pour un élève de cycle 3 peut devenir beaucoup plus complexe.

Lors du choix d'un album, l'enseignant doit aussi penser à la place qu'il veut lui donner dans la séquence d'apprentissage. Il n'existe pas de règles particulières ; par exemple, l'album peut être introduit au début en tant qu'entrée dans la séquence. Il peut aussi être

---

<sup>22</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Anglais Cycle des approfondissements (cycle 3) : Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP, 2002, p. 34.

exploité en continu ou être lu en fin de séquence comme consolidation et réinvestissement des contenus appris. Du point de vue du récit, les guides pédagogiques conseillent de favoriser les albums à structure répétitive car ils permettraient de favoriser la compréhension et la mémorisation des contenus langagiers. Cependant, une utilisation exclusive n'est peut-être pas à considérer et il peut être intéressant d'exposer les élèves à tous types de récits.

Dans sa sélection, l'enseignant doit également prendre en compte la pertinence des images. Outre le contenu des illustrations, le format de l'album doit entrer en jeu car s'il pense que celles-ci constituent une aide à la compréhension, il semble important qu'elles soient bien visibles. Lors de la lecture, l'enseignant peut les utiliser, par exemple, en les pointant au moment opportun.

Une fois le choix de l'album effectué, l'enseignant doit penser à la manière dont il va le lire. En effet, une lecture se prépare ; le procédé exposé est celui du « storytelling ». Cette notion utilisée dans le guide *Tell it Again! – The New Storytelling Handbook for Primary Teachers* est définie de la manière suivante : « *Storytelling is telling a story to people who are willing to listen* »<sup>23</sup>. Différents conseils pour préparer la lecture sont proposés à l'enseignant. Tout comme le rapport que l'enfant a avec l'album, l'enseignant doit avoir un contact avec l'objet-livre afin d'être en mesure de le manipuler et de présenter les pages aux élèves. Il est ensuite incité à lire l'histoire plusieurs fois, d'une part pour en connaître le contenu et d'autre part pour avoir de l'assurance lors de la lecture devant les élèves. L'importance des gestes, du mime, de l'intonation doit également être prise en compte car ces éléments semblent constituer une aide à la compréhension.

Dans le cadre de cette recherche, le choix a été fait de mettre en avant l'auteur Eric Carle. Auteur-illustrateur américain de livres pour enfants, il est à l'origine du best-seller, publié en 1969, *The Very Hungry Caterpillar*. L'histoire de cette petite chenille se nourrissant tout au long de la semaine a été traduite dans 50 langues et vendue à plus de 33 millions d'exemplaires. Pour cette recherche, le choix a été fait de se focaliser non seulement sur cet album mais aussi sur d'autres succès d'Eric Carle tels que *The Mixed-up Chameleon* (1969), *The Bad-Tempered Ladybird* (1977), *The Very Busy Spider* (1984) et *From Head to Toe*

---

<sup>23</sup> Gail, Ellis, et Jean Brewster. *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow : Penguin Books, 2002, p. 18. → Traduction : « Le "Storytelling" est la manière de raconter une histoire à des gens qui ont envie de l'écouter. »

(1997). *The Mixed-up Chameleon* raconte l'histoire d'un caméléon qui, à la vue des animaux du zoo, décide de changer de couleurs et de formes. Autres récits en randonnée, *The Bad-Tempered Ladybird* et *The Very Busy Spider* présentent respectivement une coccinelle et une araignée qui, au fil de la journée, vont faire la rencontre de nombreux animaux. Si la coccinelle veut se battre avec eux, l'araignée ne s'y intéresse pas et continue à tisser sa toile. Enfin, *From Head to Toe* oppose animal et enfant à chaque page pour savoir si tous deux sont capables de bouger leur corps.

Si les illustrations constituent un critère pour le choix d'un album, celles d'Eric Carle ont la spécificité d'être facilement reconnaissables. La technique utilisée est celle du collage à partir de papiers découpés et peints à la main ; les illustrations colorées attirent ainsi le regard. L'autre particularité est que les illustrations sont généralement en accord avec le texte et donc elles peuvent être utiles pour aider à la compréhension. La mise en page des albums d'Eric Carle est également spécifique et doit être mise en avant. Dans *The Very Hungry Caterpillar*, *The Bad-Tempered Ladybird* et *The Mixed-up Chameleon*, la découpe des pages n'est pas tout le temps la même. A un moment du récit, elles se transforment en sorte de répertoire, ce qui permet ainsi d'assimiler combien de fruits ont été mangés par la chenille, l'heure à laquelle la coccinelle a rencontré ses adversaires ou les différents animaux dont le caméléon veut prendre la forme. Outre le côté attrayant de ces mises en pages, c'est une aide à la compréhension qui serait apportée.

Concernant le récit, si *From Head to Toe* est le seul album parmi les cinq à ne pas suivre un schéma quinaire, tous possèdent une structure répétitive qui pourrait avoir un rôle dans la compréhension et la mémorisation. Certaines phrases sont ainsi répétées au fil des pages. Dans *The Very Hungry Caterpillar*, la présentation des aliments au fil de la semaine se fait ainsi : « *On Monday he ate through one apple. But he was still hungry. On Tuesday he ate through two pears, but he was still hungry* »<sup>24</sup>. Écrite en italique dans *The Mixed-up Chameleon*, la formule « *I wish I could be handsome like a flamingo* »<sup>25</sup> est répétée et adaptée à chaque animal. Ce même type d'adaptation auquel est ajouté le cri des animaux est réalisé dans *The Very Busy Spider*, le texte répété devenant de plus en plus long : « *“Neigh! Neigh!” said the horse. Want to go for a ride?” The spider didn't answer. She was very busy spinning her web* »<sup>26</sup>. La longueur du texte est encore plus importante dans *The Bad-Tempered*

---

<sup>24</sup> Eric, Carle. *The Very Hungry Caterpillar*. New York : Philomel, 1994.

<sup>25</sup> Eric, Carle. *The Mixed-up Chameleon*. New York : Harper Collins, 1999.

<sup>26</sup> Eric, Carle. *The Very Busy Spider*. Londres : Puffin, 1996.

*Ladybird* : « *At six o'clock it met a wasp. "Hey you," said the bad-tempered ladybird. "Want to fight?" "If you insist," said the wasp, showing its stinger. "Oh you're not big enough," said the bad-tempered ladybird and flew off* »<sup>27</sup>. Enfin, la structure répétitive de *From Head to Toe* permet de retrouver à chaque double page la même présentation du dialogue : « *"I am a penguin and I turn my head. Can you do it?" "I can do it!"* »<sup>28</sup>.

Pour la classe d'anglais, l'avantage de ces albums serait leur participation à l'apprentissage du lexique devant être maîtrisé pour le niveau A1 du *CECRL*. Eric Carle est un passionné de la nature et à ce titre, la plupart de ses personnages sont des animaux. Un répertoire d'adjectifs pourrait également être construit notamment grâce à *The Mixed-up Chameleon*. L'heure et les jours de la semaine faisant partie du lexique à apprendre, l'enseignant pourrait alors exploiter respectivement *The Bad-Tempered Ladybird* et *The Very Hungry Caterpillar*. Dans ce dernier album, il peut aussi trouver les aliments et les nombres. Quant à *From Head to Toe*, outre les parties du corps, les verbes d'actions pourraient être exploités.

Le contenu riche et varié des albums d'Eric Carle associé à l'aspect attrayant des illustrations et de la mise en page semble donc pouvoir constituer une base solide pour l'apprentissage de l'anglais au cycle 3. L'intérêt est maintenant de voir si ce support pourrait participer au développement des cinq compétences langagières.

### **3.2 Les albums d'Eric Carle permettent-ils de développer des compétences langagières ?**

« *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement* »<sup>29</sup>. Comme l'explique le *CECRL*, une des méthodologies retenue actuellement pour l'enseignement des langues vivantes est l'approche communicative. Dans cette perspective, cinq compétences langagières cherchent à être développées à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale en continu, l'expression orale en interaction et l'expression écrite.

---

<sup>27</sup> Eric, Carle. *The Bad-Tempered Ladybird*. Londres : Puffin, 2010.

<sup>28</sup> Eric, Carle. *From Head to Toe*. New York : Harper Collins, 1997

<sup>29</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2002, p. 15.

En lisant un album, l'enseignant peut mettre ses élèves en activité d'écoute. La compétence langagière alors engagée est la compréhension orale. Au préalable, il est important de leur dire qu'ils ne seront pas en mesure de tout comprendre. Toutefois, lors de la lecture, un repérage du lexique, des structures déjà connus et des mots nouveaux peut être effectué. L'intérêt n'est pas que les élèves saisissent les phrases mots pour mots mais plutôt qu'ils arrivent à avoir une idée globale de l'histoire. En lisant l'album pour la première fois, l'enseignant met ses élèves face à une situation-problème qu'ils peuvent résoudre en prenant en compte différents indices. Tout d'abord, en établissant une passerelle avec la langue maternelle, les différentes étapes du récit peuvent être repérées. Dans *The Very Hungry Caterpillar*, ce déroulement est facilement repérable car il suit le cycle de développement de la chenille allant de l'œuf jusqu'à la transformation en papillon. Une structure itérative peut également être une aide à la compréhension comme dans *From Head to Toe* où chaque page suit le même schéma en présentant dans l'ordre l'animal, l'action, la partie du corps puis la question « *Can you do it?* » à laquelle l'enfant répond « *I can do it!* ».

Lors d'une première lecture de l'album, l'hypothèse est que les élèves ne se focalisent pas sur le texte mais plutôt sur la voix de l'enseignant ainsi que sur les illustrations. Si l'objectif est alors une compréhension globale de l'histoire, les élèves sont amenés par la suite à en chercher plus précisément le sens ; le texte est alors pris en compte. La compétence mise en jeu est donc la compréhension écrite. Des stratégies doivent être mises en place ; par exemple, les élèves peuvent commencer par repérer le lexique et les structures grammaticales déjà connus. Les illustrations peuvent ensuite intervenir dans la compréhension des mots nouveaux. La mise en page de *The Mixed-up Chameleon* est assez intéressante pour ce point. En effet, lorsque le caméléon décide de se transformer en un animal, celui-ci est représenté en petit sur la partie gauche du livre et au fur et à mesure que les pages défilent, une sorte de répertoire des animaux se crée. D'un point de vue grammatical, une difficulté pourrait sembler majeure ; souvent, dans les histoires, le temps utilisé pour la narration est le passé et les albums d'Eric Carle n'échappent pas à cette particularité. Si l'apprentissage du prétérit simple au cycle 3 n'est pas exclu du *Bulletin Officiel n°8 du 30 août 2007*, celui-ci doit normalement se limiter à quelques verbes usuels. Or, il est possible de trouver dans les histoires tous types de verbes conjugués et même certains verbes irréguliers. Toutefois, avec l'album, les élèves sont confrontés à une langue authentique où peuvent s'associer les expressions devant être acquises mais également des structures plus complexes pouvant être intégrées naturellement par les élèves car insérées dans une histoire. La répétition de l'histoire

pourrait alors permettre aux élèves de s'imprégner des nouveaux mots repérés au préalable, le but étant qu'ils soient capables de les réinvestir par la suite.

En ce qui concerne l'expression orale, même si le développement de cette compétence semble assez limité au vu du support utilisé, quelques activités peuvent tout de même être mises en place. En effet, si l'album est au cœur de la séquence, il va certainement être relu plusieurs fois. D'ailleurs, une crainte liée à cette répétition serait que les élèves ressentent une certaine lassitude. *Tell it Again! – The New Storytelling Handbook for Primary Teachers* propose une réponse à cette inquiétude ; pour les auteurs, non seulement la répétition d'une histoire n'est pas lassante pour les élèves, mais elle constitue une aide à la mémorisation qui permet aussi d'être de plus en plus à l'aise face à une histoire en langue originale. Plus l'album est lu, plus les élèves seraient capables de participer à la lecture. Même si celle-ci se rapproche plus de la reproduction d'un modèle oral, avec *From Head to Toe*, il peut être intéressant de créer une sorte d'interaction en laissant les élèves répondre à la question « *Can you do it?* » et ainsi créer un dialogue avec l'enseignant. Lire l'album à haute voix pourrait également être envisagé, ce qui répondrait alors aux attentes de l'expression orale en continu puisque pour atteindre le niveau A1, l'élève doit être capable de « lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition »<sup>30</sup>.

Au premier abord, il semblerait que l'expression écrite ne puisse pas être travaillée à partir de l'album puisque lors de la lecture, les élèves sont soit en activité d'écoute, soit en activité d'observation. La conclusion serait alors que ce support ne permet pas de développer les cinq compétences langagières référencées par le *CECRL*. Pourtant, l'album fait partie des documents authentiques pouvant être exploités en classe d'anglais. Il faudrait alors envisager son utilisation comme le support d'activités permettant de développer ces compétences.

La limite posée par l'expression écrite montre que l'exploitation de l'album ne peut pas s'arrêter à une simple lecture. Sa richesse doit donc être prise en compte et l'apprentissage doit aller au-delà de l'album. La mise en place d'activités doit donc permettre non seulement de développer l'expression écrite mais elle doit également être envisagée comme consolidation des quatre autres compétences langagières. La question est alors de savoir si la mise en place de ces activités est réalisable.

---

<sup>30</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. *Bulletin Officiel Hors-série n°8 : Programmes de langues étrangères pour l'école primaire du 30 août 2007*. Paris : 2007, p. 7

### **3.3 Comment les albums d'Eric Carle peuvent-ils devenir le support de la mise en place d'activités ?**

Dans la perspective où l'album tient le rôle de support principal dans une séquence, il semblerait intéressant de déterminer si des activités peuvent être mises en place en lien avec les compétences langagières à développer.

En termes de compréhension orale, celle-ci pourrait être axée autour de la lecture de l'album, dans le cas où les élèves aient été mis en situation d'écoute. Il serait alors attendu d'eux une compréhension globale de l'histoire. L'enseignant pourrait également guider les élèves en posant certaines questions en anglais ce qui permettrait également de développer cette compétence langagière. Par exemple, après la lecture de *The Very Busy Spider*, il pourrait leur demander « Which animal says Neigh Neigh? » ou bien poser la question « Which animal turns his head? » après *From Head to Toe*. Cette échange permettrait non seulement de vérifier la compréhension de l'histoire mais encouragerait aussi les élèves à s'exprimer à l'oral en répondant aux questions. Les illustrations de l'album pourraient alors servir d'auto-validation.

Les thèmes évoqués dans les albums d'Eric Carle semblent également pouvoir participer à l'acquisition du lexique. S'il est important que les élèves découvrent un vocabulaire nouveau ainsi que de nouvelles structures, l'aspect phonologique ne doit pas être oublié. L'imprégnation du lexique pourrait se faire à partir d'activités encourageant l'expression orale. En prenant le modèle des questions posées par l'enseignant lors de la phase de compréhension orale, les élèves, en parcourant l'album, pourraient en trouver d'autres et ainsi créer une sorte de « banque de questions » qui serait ensuite utilisée en binôme, ce qui permettrait de favoriser l'interaction.

L'album pourrait également être le support de jeux de rôle voire d'une mise en scène théâtrale. Par exemple, avec *From Head to Toe*, deux groupes pourraient interagir l'un posant les questions et l'autre mimant les actions. *The Very Hungry Caterpillar* pourrait également être adapté même s'il ne présente pas de dialogue. Les illustrations de l'album pourraient alors servir à concevoir la mise en scène. Quant au texte, plusieurs élèves pourraient prendre en charge le rôle de narrateur. La lecture de l'album à haute voix participerait alors au développement de l'expression orale en continu.

En ce qui concerne l'expression écrite, les auteurs de *Tell it Again! – The New Storytelling Handbook for Primary Teachers* expliquent que cette compétence ferait référence à la fois à la copie de mots ou de phrases et à la création de textes. Pour la première catégorie, après la lecture de *The Mixed-up Chameleon*, les élèves pourraient créer leur propre liste de vocabulaire en répertoriant le lexique des animaux et des couleurs. Cette activité pourrait constituer une aide à la mémorisation, celle-ci devant être faite dans l'intérêt de pouvoir réinvestir ces mots dans un autre contexte. Ce répertoire de mots pourrait alors servir à une création de textes plus libre. Par exemple, dans la perspective de créer un album à la manière d'Eric Carle, l'une des tâches des élèves serait d'inventer des phrases en utilisant le lexique appris durant la séquence.

Si les activités présentées souhaitent être menées à partir de l'album, sa spécificité de contenir texte et images devrait nécessairement passer par le développement de la compréhension écrite. L'enseignant devrait alors mettre en place des activités permettant d'amener les élèves à comprendre les histoires. Étudier la spécificité des illustrations d'Eric Carle pourrait peut-être amener à faire des liens transdisciplinaires avec les arts visuels. Par exemple, la transformation du caméléon de *The Mixed-up Chameleon* pourrait être décodée en passant par des activités de collage, technique elle-même utilisée par l'auteur-illustrateur. Quant au texte, il pourrait être intéressant de faire des liens entre les différents albums d'Eric Carle afin de déterminer si des mots ou des structures langagières peuvent être mis en commun.

Ces recherches laissent apparaître que le choix d'un support pour la classe de langues vivantes n'est pas une tâche aisée. En fonction des objectifs visés et des compétences à développer, une étude approfondie des spécificités de chacun semble nécessaire. Dans le cas de l'album, lors de l'élaboration de sa séquence, l'enseignant doit choisir les activités qui lui paraissent les plus pertinentes et les plus adaptées à ce document authentique. A partir de ces apports théoriques, une méthodologie de recherche étalée sur les deux années a été mise en place afin de confronter les résultats des expérimentations avec les hypothèses émises.

## 4. Méthodologie de recherche

---

### 4.1 Première expérimentation en classe de CE2 à partir de *From Head to Toe* d'Eric Carle

La méthodologie de recherche a pu être introduite dès la première année de Master Enseignement du Premier Degré lors d'un stage filé de dix jours dans une classe de CE2. La classe était composée de 31 élèves. Une expérimentation a ainsi été effectuée lors des séances d'anglais ayant lieu le lundi de 15h45 à 16h30. Le but principal était de se construire un avis général sur les possibilités qu'offrait l'album et d'observer la réaction des élèves face à ce support.

Une séquence sur les parties du corps a été conçue, les fiches de préparation pouvant être consultées en annexes<sup>31</sup>. Divisée en six séances, elle a fait intervenir l'album d'Eric Carle, *From Head to Toe*. Les critères principaux dans ce choix ont été l'auteur, la présence du lexique des différentes parties du corps, les pré-requis des élèves sur les animaux et le format assez grand permettant une bonne visibilité. Toutes les pages du livre n'ont pas été exploitées ; seules huit pages<sup>32</sup> ont été montrées aux élèves.

La séquence a été introduite par la comptine anglaise « Head, Shoulders, Knees and Toes » suivie du jeu « Simon Says » comme aide à l'imprégnation du lexique. La découverte de l'album n'a eu lieu qu'en milieu de deuxième séance en exploitant tout d'abord la couverture puis en lisant seulement la première partie. Le reste de l'histoire a été lu lors de la troisième séance. Pour faciliter la découverte de l'album, la lecture n'a pas été faite en classe mais dans une petite salle où les élèves ont pu s'asseoir par terre en demi-cercle. Outre les parties du corps, de nombreux verbes d'actions sont présents dans le récit. Le mime a donc été beaucoup utilisé. Les élèves n'avaient pas de pré-requis sur le modal « can » mais grâce à la narration répétitive, les structures grammaticales « Can you do it? / I can do it » ont très vite été comprises. Les illustrations de l'album ont également aidé les élèves à reconnaître certains animaux qu'ils ne connaissaient pas. La structure du récit, les pré-requis des élèves sur les animaux, l'application du lexique du corps humain, les illustrations et les mimes ont donc participé à la compréhension de l'album.

---

<sup>31</sup> Voir Annexe 1

<sup>32</sup> Voir Annexe 2

Des activités autour de *From Head to Toe* ont été mises en place comme des devinettes ou des jeux de mimes. La compréhension de l'album a également été vérifiée par un exercice où les élèves devaient relier l'animal avec l'action correspondante. L'expression écrite a été développée avec la création d'un album à la manière de *From Head to Toe*. Les élèves ont été répartis en six groupes ce qui a permis l'élaboration de six double pages. Chaque groupe devait d'abord inventer une phrase sur la base de « I am a ... and I ... my ... » ; il s'agissait alors pour eux de trouver respectivement un animal, une action et une partie du corps. Des phrases telles que « I am a dog and I run with my feet. Can you do it? » ou « I am a kangaroo and I jump with my legs. Can you do it? » ont ainsi été créées. Ils devaient ensuite penser aux illustrations de leur double page. La couverture et la quatrième de couverture ont été élaborées collectivement et les élèves ont choisi le titre « From Legs to Feet ».

Dans cette séquence, l'impression générale est que l'album a été source de motivation pour les élèves. Après son introduction, l'album a été lu à chaque séance, leur participation spontanée augmentant à chaque lecture. Au début, ils ont naturellement pris l'habitude de répondre à la question « Can you do it? » en s'exclamant « I can do it! ». Au fur et à mesure, à la simple observation des illustrations, des pauses marquées après la structure « I am a ... » permettaient aux élèves de dire le nom de l'animal, puis les parties du corps, et au final, ils étaient capables de dire la phrase en entier en la mimant.

Avant la mise en place de la séquence, la titulaire de la classe avait approuvé le choix de ce support en expliquant que les élèves seraient fiers de pouvoir dire qu'ils avaient lu un album en anglais. *From Head to Toe* a donc été intégré au cahier d'écrivain. Dans celui-ci, les élèves donnent leur avis sur les livres lus à travers une phrase ou un dessin. Des questions ont donc été posées pour connaître leur opinion sur l'album d'Eric Carle. De manière unanime, *From Head to Toe* a été apprécié par tous les élèves, les motifs revenant le plus souvent étant la présence d'images ou la possibilité d'effectuer des mimes. En revanche, être sûr que les élèves ont donné leur vraie opinion sans se conformer à l'avis général n'est pas possible et il aurait peut-être été plus pertinent de proposer un questionnaire anonyme avec plusieurs motifs à cocher.

Même si l'utilisation de *From Head to Toe* d'Eric Carle a permis de développer les cinq compétences langagières, certaines ont été plus travaillées que d'autres. De plus, les modalités d'apprentissage n'ont pas été assez variées. Il aurait fallu proposer plus d'activités

mettant les élèves en groupe ou en binôme ; par exemple, ils auraient pu se poser les questions de l'album pour travailler la structure « Can you do it? » ou se poser des devinettes comme « I wave my arms. Who am I? ». En revanche, l'expression écrite développée grâce à la création de l'album a permis d'intégrer un peu d'expression orale en interaction, les élèves ayant dû se consulter pour trouver des phrases.

A partir de cette expérimentation menée lors du travail intermédiaire de recherche et des limites observées, il a été établi de créer une nouvelle séquence autour d'un autre album.

#### **4.2 Deuxième expérimentation en classe de CE1-CE2 à partir de *The Very Hungry Caterpillar* d'Eric Carle**

Cette deuxième expérimentation a été mise en place dans une classe de 25 élèves composée de 8 CE1 et 17 CE2. Décidé en concertation avec la titulaire de la classe, le choix de l'album s'est porté sur *The Very Hungry Caterpillar* d'Eric Carle, essentiellement pour la présence du lexique de la nourriture. Divisée en cinq séances, la séquence, dont les fiches de préparation sont consultables en annexes<sup>33</sup>, a été réalisée autour d'une tâche finale précise à savoir jouer une scène entre un marchand et son client. Présentée lors de la première séance, ce sont les élèves qui ont établi le contrat didactique en listant les savoirs nécessaires à la réalisation de ce jeu de rôle. Ils ont alors exposé le besoin de connaître les formules de politesse, d'exprimer une demande (« What do you want? ») ainsi que d'y répondre. Il leur a également semblé nécessaire de connaître des noms de fruits et les nombres pour exprimer la quantité. L'album, présenté lors de la deuxième séance, a alors servi à dégager le lexique concernant les fruits. Si l'album présente quinze noms d'aliments, il a été décidé de ne retenir que les cinq premiers à savoir « apple », « pear », « plum », « strawberry » et « orange ». L'imprégnation de ce lexique s'est d'abord faite à partir des différentes lectures proposées aux élèves. Effectuées en coin regroupement avec un album de taille assez grande pour permettre une meilleure visibilité, celles-ci ont été accompagnées de gestes ce qui a semblé aider la compréhension de l'histoire. Pour le lexique des fruits, les élèves se sont appuyés sur les illustrations. D'autres activités telles que le « What's missing? » ou des interactions pour exprimer les goûts ont permis l'imprégnation et le réinvestissement de ces notions. Comme le contrat didactique le prévoyait, les élèves ont également utilisé ce vocabulaire dans leur apprentissage pour formuler une demande et y répondre.

---

<sup>33</sup> Voir Annexe 3

Au terme de cette expérimentation, il est apparu que l'utilisation de l'album n'a été que mineure lors de cette séquence. Plutôt que d'avoir une place centrale telle qu'il aurait été souhaité, celui-ci a seulement servi à l'introduction de lexique, ce qui aurait pu d'ailleurs être fait à travers d'autres supports. De plus, les cinq compétences langagières n'ont pas toutes été mises en jeu. En effet, cette séquence a surtout fait intervenir la compréhension orale et écrite et l'expression orale en interaction. Il peut être intéressant de mettre en lien ces limites avec la tâche finale prévue. En effet, à l'inverse de la première expérimentation qui proposait la création d'un album à la manière d'Eric Carle, jouer une scène entre un marchand et un client n'avait qu'un lien indirect avec *The Very Hungry Caterpillar*.

Cette expérimentation n'ayant pas eu les effets attendus, il a semblé nécessaire de trouver un nouveau dispositif dans lequel l'album aurait une place centrale. De plus, si les deux premières expérimentations avaient pour but de traiter les cinq compétences langagières, il a été décidé de resserrer la recherche autour d'une compétence précise, la compréhension.

### **4.3 Troisième expérimentation en classe de CE1-CE2 à partir de *The Mixed-up Chameleon* d'Eric Carle**

Les travaux effectués à partir de *From Head to Toe* et *The Very Hungry Caterpillar* avaient été construits autour de l'hypothèse que l'album permettait de développer les cinq compétences langagières. Si les résultats avaient été plus ou moins concluants lors du travail intermédiaire de recherche, une analyse de la deuxième séquence semblait plus difficile à mettre en œuvre du fait des nombreuses limites rencontrées. C'est pourquoi, une troisième expérimentation a été mise en place en prenant le parti de cibler les recherches autour de la compréhension. Ce choix a été fait dans le but de remettre l'album au cœur de l'expérimentation. Lors du travail intermédiaire de recherche, il avait été établi que pour un nouveau dispositif, une sélection serait opérée parmi trois albums d'Eric Carle à savoir *The Mixed-up Chameleon*, *The Bad-Tempered Ladybird* et *The Very Busy Spider*.

C'est finalement *The Mixed-up Chameleon* qui a été choisi. Cet album raconte l'histoire d'un caméléon qui trouve sa vie à gober des mouches assez ennuyeuse. Celle-ci change le jour où il découvre un zoo et ses magnifiques animaux. Son souhait de devenir comme eux se réalise mais à force de vouloir accumuler leurs particularités, il ne peut plus attraper de mouches. Il comprend alors qu'il vaut mieux être soi-même. Cet album a été choisi pour plusieurs raisons ; par rapport à *The Bad-Tempered Ladybird*, l'histoire légèrement plus

courte a paru plus accessible pour les élèves. Le format, la mise en page et les illustrations ont également joué dans cette sélection dans le sens où, par rapport à *The Very Busy Spider*, *The Mixed-up Chameleon* semblait posséder plus d'éléments amenés à être analysés tels que le rapport entre texte et image et la création d'un répertoire des animaux.

Afin de mener cette expérimentation autour du développement de compétences stratégiques de compréhension, les attentes du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* ont été étudiées. Le terme « compréhension » recouvre à la fois les compétences de compréhension orale et écrite, celles-ci étant désignées dans ce document officiel comme « activités de réception ». En proposant le support de l'album, les élèves sont majoritairement confrontés à l'écrit. Concernant la lecture, diverses pratiques peuvent être recensées telles que « lire pour s'informer, lire pour information, lire et suivre des instructions, lire pour le plaisir<sup>34</sup> ». Dans ce cadre, c'est cette dernière activité qui serait alors privilégiée. D'après les descripteurs du niveau A1, pour la compréhension générale de l'écrit, il serait attendu des élèves qu'ils puissent à la fois « comprendre l'idée générale de textes simples donnant des informations et de descriptions courtes et simples, surtout si elles contiennent des images qui facilitent la compréhension » mais aussi « comprendre des textes simples très courts en [se] servant des noms, des mots et des phrases familiers et en relisant, par exemple, des parties du texte<sup>35</sup> ». La particularité de l'album est que le rapport à l'écrit passe également par les illustrations. Celles-ci doivent ainsi être décodées pour participer à la compréhension. De plus, la manière d'utiliser cet album peut également faire intervenir la compétence de compréhension orale. En effet, lorsque l'album est lu aux élèves, le texte n'est plus accessible et c'est donc l'écoute qui est activée. Au niveau A1, c'est alors la capacité de « suivre ce qui est dit à débit très lent, avec une diction soignée et de longues pauses qui [...] laissent le temps d'en saisir le sens<sup>36</sup> » qui est mise en jeu.

Au vu de ces compétences, il doit être admis que le texte de l'album *The Mixed-up Chameleon*, du fait de son caractère authentique, possède certaines difficultés telles que l'utilisation du prétérit, la narration en prose ou l'expression du souhait (« *I wish I could be...* »). Toutefois, il a été supposé que les illustrations, les gestes effectués lors des lectures et la présence de mots déjà connus ou transparents feraient parties des aides permettant la compréhension de l'histoire.

---

<sup>34</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2002, p. 57.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 166.

Ces hypothèses énoncées étant donc au cœur de l'expérimentation, plusieurs données permettant de comprendre sa mise en place vont donc être décrites. Dans un premier temps, l'exposition de la méthode expliquera les différentes étapes qui ont semblé nécessaires pour l'étude de la compréhension de *The Mixed-up Chameleon*. Puis, les participants de cette expérimentation seront présentés. Enfin, le dispositif de recherche incluant à la fois les modalités de travail ainsi que le matériel utilisé sera développé.

#### 4.3.1. Méthode

L'expérimentation basée sur la compréhension de l'album d'Eric Carle *The Mixed-up Chameleon* a été réalisée en quatre étapes ; celles-ci ont été étalées sur six séances de 45 minutes ayant cours le vendredi entre 14h15 et 15h.

Tout d'abord, la couverture de l'album a été présentée aux élèves ; ces derniers ont été amenés à repérer et nommer le titre, l'auteur et à décrire l'illustration. Suite à cette description, des hypothèses sur l'histoire ont été recueillies. Passer par cette phase semblait important car si l'analyse de la première de couverture permet de découvrir l'album, cette page posséderait une réelle fonction dans la compréhension. En effet, comme l'explique Dominique Alamichel dans *Albums, mode d'emploi : cycles I, II et III*, « tout lecteur a conscience que le titre et l'illustration de la couverture portent sur ce qu'il y a d'important dans l'album, qu'il s'agisse du héros ou du sujet de l'histoire. Voilà pourquoi la couverture influe sur la lecture que l'on fait de l'album »<sup>37</sup>. Une analyse portant sur l'influence de la couverture sur la compréhension de l'album sera donc opérée.

En deuxième séance, une nouvelle étape déclinée en deux temps a été mise en place. Tout d'abord, une lecture intégrale de l'album a été effectuée ; le texte a été lu en même temps que les illustrations étaient montrées aux élèves. En revanche, aucun geste n'a été effectué et le ton est resté assez monocorde. Suite à cette première lecture, les élèves ont répondu aux questions suivantes : « Qu'avez-vous compris de l'histoire et comment avez-vous fait pour comprendre ? ». Puis, en second temps, l'album a été relu en entier ; gestes et intonation ont alors été intégrés. Par exemple, en ce qui concerne les gestes, des images ont pu être pointées au fil de la lecture ou bien des mimes ont pu être effectués pour coïncider avec certaines actions racontées dans l'histoire. De même, l'intonation a pu être modifiée en

---

<sup>37</sup> Dominique, Alamichel. *Albums, mode d'emploi : cycles I, II et III*. Paris : CRDP de l'Académie de Créteil, 2000, p. 24.

fonction des émotions évoquées. Pour cette étape, l'analyse devrait permettre d'évaluer si la manière de lire l'album a une influence sur la compréhension des élèves.

Les trois séances suivantes ont permis la réalisation de la troisième étape de cette expérimentation. A chaque séance, plusieurs pages de l'album ont été présentées aux élèves. Avant de les étudier, une lecture accompagnée de gestes a été effectuée. Pour les première et deuxième séances de cette étape, l'album a d'abord été lu une première fois en entier, puis relu une deuxième fois depuis le début jusqu'à la fin des pages à analyser. Les élèves devaient alors expliquer ce qu'ils comprenaient des pages présentées et exposer les outils qui leur permettraient une meilleure compréhension.

Enfin, lors de la dernière étape, après une dernière lecture de l'album, il a été demandé aux élèves de rédiger ce qu'ils avaient compris de l'histoire. Contrairement à la première étape, la question directe « Qu'avez-vous compris ? » n'a pas été posée. La tâche de production d'écrit a été habillée par une consigne mettant les élèves dans une situation de communication fictive. Ils devaient s'adresser à un interlocuteur imaginaire qui ne connaissait pas l'album ce qui les obligeait à donner des détails précis. La consigne proposée aux élèves était la suivante : « La semaine dernière, Pierre a voulu emprunter l'album *The Mixed-up Chameleon* d'Eric Carle dans la BCD mais quelqu'un l'avait déjà pris ; Pierre s'est dit qu'il attendrait le retour du livre car il voulait absolument connaître l'histoire. Aujourd'hui, Pierre est retourné en BCD, impatient de pouvoir emprunter l'album d'Eric Carle. Malheureusement, il a appris que les pages du livre avaient été déchirées et que donc il ne pouvait plus être emprunté. Pierre est très déçu ! Tu es l'ami de Pierre. Peux-tu lui raconter l'histoire de *The Mixed-up Chameleon* ? »

Ce dispositif a donc pour but de voir si une évolution de la compréhension de l'album s'opère entre le début et la fin de l'expérimentation. Les résultats recueillis au cours de ces quatre étapes seront donc observés et analysés dans la cinquième partie de ce mémoire.

### 4.3.2 Participants

Cette nouvelle expérimentation a été menée dans la même classe de CE1-CE2 à qui l'album *The Very Hungry Caterpillar* avait été présenté. Il s'agit d'une classe de 25 élèves composée de 14 garçons et 13 filles. Les CE1, tous âgés de sept ans, sont au nombre de huit. Pour les 17 CE2, l'âge varie entre huit et neuf ans. Cette classe étant prise en charge un jour

par semaine dans le cadre d'un contrat à tiers-temps, une bonne connaissance des élèves est à noter. Pour cette recherche, il avait normalement été décidé de s'axer sur le cycle 3 mais pour des raisons pratiques d'organisation, les huit CE1 ont tout de même été intégrés à l'expérimentation. Toutefois, l'école de trois classes faisant partie d'un regroupement pédagogique intercommunal, la présence de ces huit élèves dans cette classe est due à leur bon niveau scolaire. La discussion en cinquième partie présentera tout de même les limites de cette intégration notamment quant au rapport à l'écrit.

En amont de cette expérimentation, un recueil des prérequis a été effectué. Les élèves ont été interrogés sur leur nombre d'années de pratique de l'anglais et sur leur bagage lexical. Le premier critère a révélé une certaine hétérogénéité ; concernant les CE2, si quatre d'entre eux ont été initiés à l'anglais dès la Grande Section, cinq ont débuté en CP, six au CE1 et pour deux autres, il s'agissait de leur première année d'anglais. Pour les huit CE1, tous ont débuté l'année précédente. Quant aux prérequis lexicaux, ils recouvrent les couleurs, les nombres, l'alphabet, les formules de politesse, les aliments, les objets de la classe, les jours et l'expression des sentiments.

### 4.3.3 Dispositif de recherche

Mener cette expérimentation a nécessité de mettre en place un certain dispositif que ce soit au niveau des modalités de travail ou du matériel utilisé. Si le but de cette recherche a porté sur la compréhension de l'album par chaque élève de la classe, une des hypothèses était que les opinions des pairs pouvaient influencer celle-ci. C'est pourquoi le travail en groupe a également fait partie des modalités mises en œuvre. Les 25 élèves ont donc été répartis en six groupes de quatre ou cinq. Pour les former, plusieurs critères ont été pris en compte à savoir la répartition des CE1, le niveau des élèves et l'équilibre filles/garçons. Concernant le niveau, il a été décidé de créer des groupes hétérogènes car il a été supposé que des élèves ayant plus de facilités à comprendre l'album pourraient aider les élèves ayant plus de difficultés en apportant leurs stratégies de compréhension. La formation des groupes est restée la même tout au long de l'expérimentation.

Si les première et dernière étapes de la recherche n'ont fait intervenir que le travail individuel, l'alternance des modalités a pris place lors des étapes intermédiaires. En ce qui concerne la deuxième étape où l'histoire a été racontée de manière intégrale à deux reprises,

les élèves devaient d’abord répondre de manière individuelle à la question « Qu’avez-vous compris ? », puis ils confrontaient leurs réponses avec celles de leur groupe. Lors des séances de l’étape trois, suite à la lecture de l’album, les élèves entraient dans une première phase de recherche individuelle puis, les groupes se constituaient. La mise en commun des avis devait alors aboutir sur une production d’écrit réalisée par le groupe et traitant de deux objets à savoir « Ce que nous comprenons » et « De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ? ».

Concernant le matériel utilisé, les élèves ont eu plusieurs documents à leur disposition. Utilisé lors de la deuxième et de la dernière étape, un support<sup>38</sup> rassemblant toutes les pages de l’album avec les textes écrits dans des cadres pour une meilleure visibilité a permis aux élèves d’avoir l’histoire entière à leur portée. A partir d’exemples de travaux d’élèves, il est possible de consulter en annexes toutes les fiches sur lesquelles ont été rédigées les différentes productions d’écrit à chaque étape de l’expérimentation ; dans l’ordre apparaissent la fiche pour le recueil des hypothèses à partir de la couverture<sup>39</sup>, celle pour les travaux de groupe de la deuxième étape<sup>40</sup>, les fiches ayant servi d’appui à l’analyse des pages de l’album<sup>41</sup> et celle pour la production d’écrit de fin d’expérimentation<sup>42</sup>. Pour la plupart des travaux individuels, les élèves avaient la possibilité d’écrire sur un papier libre. En donnant un caractère informel à ce brouillon, il a été supposé que les élèves auraient moins d’hésitation à poser leurs idées pour qu’elles puissent ensuite être confrontées en groupe.

A partir des travaux rendus par les élèves et des observations effectuées lors de cette expérimentation, plusieurs tableaux ont été élaborés afin de regrouper les résultats obtenus, ces derniers étant consultables en annexes<sup>43</sup>. L’analyse sera alors confrontée avec les hypothèses émises dans le cadre de cette recherche.

---

<sup>38</sup> Voir Annexe 4

<sup>39</sup> Voir Annexe 5

<sup>40</sup> Voir Annexe 6

<sup>41</sup> Voir Annexe 7

<sup>42</sup> Voir Annexe 8

<sup>43</sup> Voir Annexes 9, 10, 11 et 12

## **5. Résultats et analyse de l'expérimentation sur la compréhension de l'album *The Mixed-up Chameleon* d'Eric Carle**

---

### **5.1 Principes d'analyse**

L'expérimentation autour de la compréhension de l'album *The Mixed-up Chameleon* ayant donné lieu à un certain nombre de résultats, cette partie aura pour but d'exposer les principes permettant de les analyser.

Tout d'abord, une étude sera portée sur l'influence de la couverture de l'album sur la compréhension de l'histoire. Les hypothèses des élèves recueillies lors de la première étape et les productions d'écrit réalisées suite à la première lecture seront ainsi comparées. Il s'agira de voir si les élèves ont utilisé leurs suppositions comme stratégie de compréhension.

Ensuite, la compréhension de l'album entre le début et la fin de l'expérimentation sera analysée. Les productions d'écrit de la deuxième et de la dernière étape seront confrontées à partir du tableau recueillant les travaux d'élèves. Si une étude quantitative sera abordée, c'est l'étude qualitative qui sera mise en avant. La compréhension globale de l'album en fin d'expérimentation sera observée. Pour ce critère, il sera attendu des élèves qu'ils aient compris que l'histoire parle d'un caméléon qui rencontre d'autres animaux et se transforme de plus en plus en les voyant. Confusions et erreurs de compréhension seront également recensées et la présence ou non d'une évolution entre le début et la fin de l'expérimentation sera étudiée.

Si des changements sont repérés, une analyse approfondie des travaux de la troisième étape sera alors opérée. Pour cette partie, il s'agira de voir si étudier chaque double-page en profondeur a permis de mieux comprendre l'histoire et si le travail de groupe a eu une influence sur la compréhension.

En amont de cette expérimentation, des hypothèses sur la compréhension des élèves avaient été listées. Il a été supposé que pour comprendre l'histoire, les élèves allaient s'appuyer sur les illustrations de l'album, sur les gestes effectués lors des différentes lectures, sur les prérequis lexicaux et sur les mots transparents en ce qui concerne le texte.

## 5.2 Résultats et analyse

Les principes d'analyse ayant été exposés, il s'agit maintenant de les confronter avec les résultats obtenus. Une hypothèse avait été émise quant à l'influence de la couverture sur la compréhension de l'album. Au vu des résultats, celle-ci ne peut être totalement confirmée. En effet, les suppositions faites par les élèves concernant l'histoire ne se retrouvent pas vraiment dans leurs écrits suite à la première lecture. Pourtant, en observant la couverture, certaines théories d'élèves s'avéraient vraies, mais ces derniers ne les ont pas fait apparaître dans leurs écrits. Une autre observation peut également être notée même si celle-ci ne faisait pas partie de l'hypothèse ; certains élèves ont établi des liens avec l'autre album d'Eric Carle qui leur avait été présenté, *The Very Hungry Caterpillar*. Ces derniers ont supposé que le caméléon allait manger la mouche et grossir à l'image de la petite chenille dont la taille augmente fortement après avoir traversé tous les aliments. Cette observation laisserait donc apparaître la possibilité d'établir une mise en réseau en constituant une sorte de « bibliothèque » des albums d'Eric Carle à laquelle les élèves pourraient se référer.

En ce qui concerne la comparaison de la compréhension de l'album entre le début et la fin de l'expérimentation, des changements dans les productions d'écrit peuvent être notés. D'un point de vue quantitatif, si celles-ci n'excédaient pas une ou deux lignes suite à la première lecture, les travaux rendus à la fin de la dernière étape comptent en moyenne une dizaine de lignes. De nombreux détails sur l'histoire ont donc été ajoutés. Cette remarque étant faite, c'est le point de vue qualitatif qui sera l'objet d'une analyse plus approfondie. D'un point de vue général, le niveau de compréhension attendu est globalement atteint, les élèves ayant compris les éléments essentiels à savoir le caméléon en tant que personnage principal, la rencontre avec d'autres animaux et les multiples transformations. Pour arriver à ce niveau, une évolution a semblé s'opérer car en début d'expérimentation, pour la majorité des élèves, seule la compréhension du caméléon en tant que personnage principal avait été saisie. Si l'évolution entre le début et la fin de l'expérimentation porte sur l'enrichissement de détails apportés concernant l'histoire, un élément distinct divise les élèves à savoir le nombre de caméléons présents dans l'album. Suite à la première lecture, la quasi-totalité des élèves s'accordait sur le fait que le caméléon était seul dans l'histoire. En revanche, à la fin de l'expérimentation, les avis divergent. Si quatorze élèves ont bien compris que l'histoire ne tournait autour que d'un seul caméléon, neuf ont pensé qu'il s'agissait de l'histoire de plusieurs caméléons. D'autres confusions concernant la transformation peuvent également

être notées ; par exemple, certains élèves ont pensé que ce dernier mangeait les animaux du zoo. Enfin, beaucoup d'élèves ont donné de l'importance à l'arc-en-ciel qui apparaît à la fin de l'histoire alors que le texte ne le mentionne pas.

Des changements étant visibles entre le début et la fin de l'expérimentation, l'analyse va se tourner vers la troisième étape. Le regard se portera alors sur l'hypothèse concernant l'influence de l'étude approfondie des pages de l'album et du travail de groupe. Entre le début et la fin de l'expérimentation, une évolution concernant les détails compris par les élèves a été notée. En effet, dans les productions d'écrit finales, les élèves ont ajouté des détails découverts lors de l'étude des pages de l'album. Certains ont parlé par exemple des changements de couleur du caméléon et de son ennui à passer son temps à gober des mouches. Le résultat observé sur la non-compréhension du nombre de caméléons présents dans l'histoire est à mettre en lien avec l'étude de la première double page et plus précisément sur le rapport entre texte et image. Concernant le texte, le narrateur raconte que le caméléon change de couleur au fur et à mesure qu'il se déplace d'une feuille verte à un arbre marron, puis à une fleur rouge, puis sur le sable jaune. Pour traduire ce déplacement, l'illustration présente donc quatre caméléons de quatre couleurs différentes. Une confusion s'est opérée entre situation temporelle et nombre de personnages. Celle-ci se retrouve également dans la double page suivante. Si le lecteur de l'album voit deux caméléons, un vert et un gris, le texte présente en fait cet unique personnage à deux moments différents. La liste complète des animaux rencontrés par le caméléon est également un détail présent dans la plupart des productions écrites finales. Si les mots transparents tels que « giraffe » ou « elephant » ont pu aider les élèves, la capacité à élaborer cette liste est plutôt à mettre en lien avec la mise en page de l'album et plus particulièrement sur la création d'un répertoire des animaux au fur et à mesure de leur énumération.

Lors de la troisième étape de cette expérimentation, les élèves ont été amenés à travailler en groupe. La consigne voulait qu'ils confrontent leur avis concernant les pages de l'album à traiter. L'hypothèse était que les différents membres du groupe allaient pouvoir s'influencer et que les stratégies pour comprendre l'album allaient être partagées ce qui permettrait notamment aux élèves ayant plus de difficultés d'être aidés. Au terme de l'expérimentation, l'analyse des travaux rendus laisse apparaître un résultat plutôt mitigé. En effet, en fonction des groupes, le degré d'influence a été plus ou moins net. La comparaison entre les productions d'écrit individuelles de la dernière étape et celles réalisées en groupe montre que les détails trouvés lors de la troisième étape ne sont pas forcément repris. Pour un

groupe, les écrits finaux s'avèrent assez différents et la compréhension reste assez vague. Pour d'autres, une certaine influence peut être observée mais celle-ci ne s'opère pas pour l'ensemble du groupe ; par exemple, certains détails relevant d'une compréhension assez précise de l'album peuvent se retrouver dans les écrits de la dernière étape alors qu'ils n'apparaissent à aucun moment dans les autres travaux. Il peut également être noté que pour un groupe, l'influence d'un élève lors de l'étude des pages de l'album est assez identifiable notamment par le fait que celui-ci a plus ou moins réinventé l'histoire. Toutefois, si son influence est notable lors de la troisième étape, les autres membres non pas repris ses idées pour leur rédaction à la fin de l'expérimentation. L'hypothèse se confirme donc seulement pour un groupe ; leurs travaux de groupe relèvent d'un réel mélange des opinions et les écrits individuels reprennent ces idées. Une compréhension assez fine de l'histoire peut même être identifiée. De plus, concernant ce groupe, l'analyse du travail d'un élève plus en difficulté montre une évolution entre le début et la fin de l'expérimentation ; si sa compréhension de l'histoire était assez sommaire après la première lecture, celle-ci est racontée de manière beaucoup plus précise lors de l'étape finale. Il semble donc que le travail en groupe a constitué une aide certaine pour cet élève.

L'autre hypothèse portait sur le rôle de l'enseignant dans la lecture de l'album. Il avait été supposé que les gestes et l'intonation allaient être une aide dans la compréhension de l'histoire. Les résultats concernant cette observation sont plutôt hétérogènes. Pour quatre groupes, l'utilisation de gestes n'a pas réellement constitué une aide. La compréhension entre la première et la deuxième lecture reste globalement la même ou alors les changements dans les écrits ne proviennent pas directement de l'utilisation de gestes. En revanche, pour les deux autres groupes, il peut être affirmé que celle-ci a eu une influence. Pour un des groupes, dont la compréhension de l'histoire est quasiment intégrale dès la première lecture, la deuxième lecture permet d'apporter encore plus de détails liés aux gestes. Pour l'autre groupe, la première lecture aboutit à un résumé plutôt imaginé par les élèves et qui n'a pas vraiment de lien avec l'histoire originale. En revanche, lors de la deuxième lecture, l'histoire est quasiment comprise dans son intégralité. De plus, la place de l'enseignant lors de cette expérimentation peut être évoquée. Ce rôle devait normalement être limité à la lecture de l'album et à la passation de consignes. Toutefois, lors des recherches individuelles, l'implication de l'enseignant a pu être plus importante notamment pour les élèves qui ont été confrontés à certaines difficultés. Par exemple, il a été observé que face à un texte écrit un

anglais, certains ont considéré qu'ils étaient en totale incapacité de comprendre l'histoire. Pour aider ces élèves, un dialogue du type suivant s'est établi :

*Enseignant : De quoi ça parle ?*

*Élève : Je ne sais pas, je n'ai rien compris.*

*Enseignant : Est-ce que ça parle d'un petit garçon qui joue avec son chien ? Est-ce que ça parle d'un petit garçon qui joue au football ?*

*Élève : Non, ça parle d'un caméléon.*

*Enseignant : Et que fait ce caméléon ?*

*Élève : Il rencontre d'autres animaux.*

*Enseignant : Très bien, tu vois que tu as compris des choses. Ce que tu viens de me dire, tu peux l'écrire.*

Le but de cet étayage était donc de rassurer ces élèves en leur montrant que même s'il ne comprenait pas les mots en anglais, ils étaient tout de même capables de saisir des éléments de l'histoire.

Cette analyse apporte donc des résultats plutôt mitigés quant aux hypothèses émises. La discussion reviendra sur celles-ci en intégrant un questionnement sur les limites de cette expérimentation.

### **5.3 Discussion**

Au terme de la recherche sur la compréhension de *The Mixed-up Chameleon*, les résultats observés et analysés ont pu être confrontés avec les hypothèses émises. Toutefois, ces réponses ne peuvent tenir lieu de généralisation ; plusieurs limites doivent en effet être soulevées. Tout d'abord, il est nécessaire de s'interroger sur la complexité de l'album. En effet, comme il a été vu dans la méthode, l'histoire de *The Mixed-up Chameleon* présente certaines difficultés que le niveau A1 du *CECRL* ne permet pas de palier compte tenu des compétences attendues par les élèves. Exploiter un album plus facile d'accès aurait peut-être permis de mieux observer les stratégies de compréhension des élèves. Cependant, malgré la difficulté de cette histoire, les résultats ont montré que le niveau de compréhension attendu a été globalement atteint. Certains élèves ont même eu une compréhension assez fine de l'histoire en allant jusqu'à déchiffrer la morale qui explique qu'il vaut mieux être soi-même.

Ensuite, d'autres limites sont à exposer. Comme mentionné dans la description des participants, malgré le travail porté sur le cycle 3, pour des raisons pratiques, les CE1 ont été intégrés dans l'expérimentation. Même si ces huit élèves possèdent un bon niveau, leurs compétences en matière de rapport à l'écrit peuvent s'avérer différentes de celles d'un élève de CE2 tant sur le plan du déchiffrage que sur celui de la conscience phonologique. Cependant, certains élèves de CE1 se sont révélés être des éléments moteurs lors des travaux de groupe et leur production d'écrit individuelle révèle une bonne compréhension de l'histoire.

Le travail de groupe étant évoqué, sa pertinence peut être discutée. Cette modalité choisie dans l'optique de favoriser la compréhension par le partage des stratégies a connu quelques limites. En effet, travailler en groupe relève d'un réel apprentissage ; pour permettre un bon déroulement, des règles semblent donc devoir être imposées et ce afin que chaque élève puisse trouver sa place. Il est vrai que pour cette expérimentation, la bonne connaissance des élèves a aidé dans la formation des groupes. En revanche, le fait qu'ils ne soient pas totalement habitués à travailler selon cette modalité a pu entraîner certaines difficultés comme dans l'échange des idées ou dans la production des écrits de la troisième étape.

Parmi les questionnements soulevés quant à l'utilisation de l'album en classe d'anglais figurait le rapport à l'écrit. En effet, les ressources en didactique des langues étrangères s'accordent pour dire que l'oral doit être privilégié. L'écrit peut en effet être un obstacle notamment dans le développement de compétences phonologiques. Toutefois, il a été vu dans la partie théorique que l'écrit avait tout de même un rôle à jouer dans l'apprentissage d'une langue vivante. Lors de l'expérimentation autour de *The Mixed-up Chameleon*, il est vrai que l'écrit a pu déstabiliser certains élèves, ces derniers pensant alors qu'ils n'étaient pas capables de comprendre l'histoire. En revanche, lors de l'étude des pages de l'album, alors qu'il avait été supposé que certains mots du texte allaient faire partie des indices pour la compréhension, l'observation a permis de constater que celui-ci était très peu utilisé voire pas du tout.

Enfin, un des éléments importants qui ressort de cette expérimentation est l'influence du rapport entre texte et image. En effet, les illustrations ont joué un rôle important dans la compréhension. Toutefois, celles-ci ont pu à la fois être une aide et un obstacle. En ce qui concerne l'aide apportée, elles ont permis par exemple d'identifier le caméléon en tant que personnage principal ou sa rencontre avec les autres animaux et comme expliqué

précédemment, la mise en page sous forme de répertoire a servi d'appui à l'énumération de ces derniers. En revanche, les illustrations ont aussi pu être un obstacle à la compréhension de l'histoire. Si les élèves ont bien compris que celle-ci parlait de caméléon, une confusion s'est établie quant à leur nombre ; la transcription d'une situation temporelle a été interprétée comme l'image d'un instant précis. De plus, certaines illustrations n'étant pas évoquées dans le texte ont été intégrées dans la compréhension de l'album. Cette observation montre donc bien l'importance des critères de choix d'un album en fonction de l'utilisation souhaitée en classe.

## Conclusion

---

Le but de cette recherche était de déterminer quelle place pouvait occuper l'album en classe d'anglais. Ce support auquel les élèves sont familiarisés depuis leur plus jeune âge possède un côté attrayant de par sa forme, sa taille, ses couleurs ou parfois sa matière. Dans l'album s'entremêlent texte et images. Dans le cas d'albums écrits en anglais, si les histoires semblent parfois difficiles à comprendre, il avait été supposé que plusieurs indices tels que la structure du récit ou les illustrations aideraient à la découverte du sens ; les stratégies de lecture de l'enseignant pourraient également constituer un appui. Parmi les interrogations se trouvait aussi la pertinence de l'utilisation de l'album en classe d'anglais. En effet, la didactique de cet enseignement mettant en avant la communication, le développement des cinq compétences langagières attendues pour la maîtrise du niveau A1 du *CECRL* pouvait être discuté. Afin de ne pas étaler la recherche sur la multitude d'albums anglophones qui peuvent exister, l'auteur-illustrateur Eric Carle ainsi que cinq de ses albums ont été choisis pour ce mémoire. Les apports théoriques ayant été exposés ont permis alors l'élaboration d'expérimentations.

Au terme de cette étude, si les résultats des deux premières expérimentations n'ont pas été jugés assez précis pour démontrer que les cinq compétences langagières pouvaient être développées à partir de l'album, la confrontation des hypothèses sur les stratégies de compréhension d'une histoire avec les résultats obtenus lors de la troisième expérimentation a pu être possible. Toutefois, elles ne peuvent être entièrement validées. Une grande différence entre les groupes a pu être observée. Si certains confirment les hypothèses émises, d'autres vont à l'encontre de celles-ci. Supposés comme aide à la compréhension, les gestes et l'intonation de l'enseignant lors de la lecture ainsi que certains mots du texte n'ont pas eu obligatoirement l'impact attendu. En revanche, l'exploitation des images a pu être confirmée pour tous les groupes. Le décodage de celles-ci a permis aux élèves de donner leur propre compréhension de l'histoire. Toutefois, l'utilisation des illustrations peut à la fois être une aide mais aussi un obstacle. En effet, une image étant figée, les illustrateurs doivent parfois trouver des stratégies pour illustrer des éléments du texte, notamment pour les actions. C'est à ce niveau que des confusions peuvent alors intervenir.

Cependant, les résultats observés et analysés dans le cadre de ce mémoire ne peuvent tenir lieu de généralisation. Donner des réponses irréfutables aux hypothèses émises n'est donc pas possible. L'étude demanderait alors à être élargie autour de plusieurs éléments. Tout

d'abord, si l'album permet d'exposer les élèves à une langue authentique, son authenticité pourrait être questionnée. Si la spécificité de l'album a été exposée, sa confrontation avec d'autres supports écrits, audio ou audiovisuels pourrait être testée. Prendre en compte le rapport des élèves avec ces supports pourrait également être intéressant. De plus, si la recherche s'est focalisée sur Eric Carle, il pourrait être intéressant de confronter les auteurs de la littérature de jeunesse anglophone en essayant de mettre en valeur les spécificités de chacun et la contribution que celles-ci pourraient apporter en classe d'anglais. De même, à partir de ces particularités, il pourrait être intéressant de voir si une progression de l'utilisation de l'album anglophone pourrait être établie en allant de la maternelle où s'opère un éveil aux langues jusqu'à la fin du cycle 3 où l'acquisition du niveau A1 du *CECRL* doit être faite.

Dans la perspective de la pratique de classe, les recherches effectuées pour ce mémoire incitent à l'utilisation de l'album pour l'enseignement de l'anglais. Une importance particulière sera ainsi donnée aux critères de choix de ce support en fonction des objectifs visés et les possibilités d'effectuer des liens transdisciplinaires seront étudiées.

## Bibliographie

---

- **Sources officielles**

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2002.

Journal Officiel de la République Française. *Loi d'orientation n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Paris : 9 juillet 2013. Web. 30 avr. 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Anglais Cycle des approfondissements (cycle 3) : Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP, 2002.

---. *Bulletin Officiel Hors-série n°8 du 30 août 2007 : Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. Paris : 2007.

---. *Bulletin Officiel Hors-série n°3 du 19 juin 2008 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Paris : 2008.

---. *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris : Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006.

---. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? : Les nouveaux programmes 2002*. Paris : XO Editions, 2002.

---. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? : Les nouveaux programmes 2002*. Paris : XO Editions, 2002.

- **Ouvrages**

Alamichel, Dominique. *Albums, mode d'emploi: cycles I, II, et III*. Paris: CRDP de l'Académie de Créteil, 2000.

Bourguignon, Claire. *Pour enseigner les langues avec le CERCL : Clés et conseils*. Paris : Delagrave, 2010.

Ellis, Gail, et Jean Brewster. *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow : Penguin Books, 2002.

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

Jeuge-Maynard, Isabelle et al. *Le Petit Larousse illustré 2007*. Paris : Larousse, 2006.

Linden, Sophie Van der. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du Poisson Soluble, 2006.

Stoecklé, Rémy, Bernadette Gromer, et Jean-Claude Bourguignon. *L'album pour enfant : pourquoi ? Comment ?*. Paris : Armand Colin, 1987.

Tardieu, Claire et al. *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : Le cas de l'anglais*. Ellipses Marketing, 2006.

- **Albums d'Eric Carle**

Carle, Eric. *From Head to Toe*. New York : Harper Collins, 1997.

---. *The Bad-tempered Ladybird*. Londres : Puffin, 2010.

---. *The Mixed-Up Chameleon*. New York : Harper Collins, 1988.

---. *The Very Busy Spider*. Londres : Puffin, 1996.

---. *The Very Hungry Caterpillar*. New York : Philomel, 1994.

- **Articles**

Boulton, Alex. « Aspects lexicaux de l'acquisition « naturelle » et de l'apprentissage « artificiel » en L2 » in *Mélanges CRAPEL n°26*, 2001, pp. 63-90. Web. 22 jan. 2013.

Duval Heraudet, Jeannine. « Quelles relations entre l'imaginaire et les apprentissages scolaires ? » in *Envie d'école n°25*, 2001, pp. 1-10. Web. 3 févr. 2013.

Gilmore, Alex. « Authentic materials and authenticity in foreign language learning » in *Language Teaching* 40.02, 2007, pp. 97-118.

Lacourarie, Chantal. « L’imaginaire : une place dans l’enseignement des langues de spécialité ? » in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l’Aplut* Vol. XXVII N° 3, 2008, pp. 8-17. Web. 22 janv. 2013.

Van Der Linden, Sophie. « L’album, le texte et l’image » in *Le Français aujourd’hui* 161.2, 2008, pp. 51-58. Web. 9 janv. 2013.

# **Annexes**

## Index des annexes

<b>Annexe 1</b> : Fiches de préparation de la séquence autour de <i>From Head to Toe</i> d'Eric Carle .....	49
<b>Annexe 2</b> : Huit pages de <i>From Head to Toe</i> d'Eric Carle .....	55
<b>Annexe 3</b> : Fiches de préparation de la séquence autour de <i>The Very Hungry Caterpillar</i> d'Eric Carle .....	56
<b>Annexe 4</b> : Pages de l'album <i>The Mixed-up Chameleon</i> d'Eric Carle .....	61
<b>Annexe 5</b> : Fiche servant au recueil des hypothèses à partir de la couverture de <i>The Mixed-up Chameleon</i> d'Eric Carle : trois exemples de travaux d'élèves .....	64
<b>Annexe 6</b> : Fiche de la deuxième étape sur la compréhension de l'album : deux exemples de travaux de groupe .....	65
<b>Annexe 7</b> : Fiches de la troisième étape sur l'analyse des pages de l'album : exemples de travaux de groupe .....	67
<b>Annexe 8</b> : Fiche pour la production d'écrit de la quatrième étape : deux exemples de travaux d'élèves .....	75
<b>Annexe 9</b> : Recueil des hypothèses à partir de la couverture de <i>The Mixed-up Chameleon</i> d'Eric Carle .....	77
<b>Annexe 10</b> : Tableau regroupant les travaux de groupe de la deuxième étape .....	78
<b>Annexe 11</b> : Tableau regroupant les travaux individuels des élèves après la première et la dernière lecture de l'album .....	79
<b>Annexe 12</b> : Recueil des travaux de groupe de la troisième étape sur l'analyse des pages de l'album .....	82

## Annexe 1

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : les parties du corps</b> <b>Niveau : CE2</b>		<b>Séance : 1 sur 6</b> <b>Durée : 45 min</b> <b>Lieu : petite salle + salle de classe</b>		
<b>Compétences :</b> <b>1. Compréhension orale :</b> Comprendre la chanson « <i>Head, shoulders, knees and toes</i> » + un ordre « <i>Touch your ...</i> » <b>2. Expression orale en interaction :</b> Donner un ordre « <i>Touch your ...</i> » <b>3. Expression orale en continu :</b> Chanter une chanson <b>4. Compréhension écrite :</b> / <b>5. Expression écrite :</b> /		<b>Matériel :</b> Flashcards sur les parties du corps + aimants		
<b>Prérequis :</b> /				
<b>Objectif spécifique de la séance :</b> connaître quelques parties du corps : <i>head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose</i>				
<b>Objectifs linguistiques</b> - <b>Phonologique :</b> « H » dans "head" - <b>Lexical :</b> head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose				
<b>Objectifs culturels</b> - Connaître une comptine anglaise		<b>Pluridisciplinarité</b> - Chant - Motricité		
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1-Regroupement + Première découverte de la chanson « <i>Head, shoulders, knees and toes ...</i> »	1-Ecouter la chanson (dans la petite salle)	Ecouter Collectif	
10'	2-Apprentissage de la chanson	2-Faire apprendre la chanson aux élèves avec les gestes en la découpant ↪ « <i>Head, shoulders, knees and toes, knees and toes</i> » (x2) ↪ « <i>And eyes, and ears, and mouth and nose</i> » ↪ « <i>Head, shoulders, knees and toes, knees and toes</i> »	Ecouter/répéter Collectif	Difficulté pour apprendre la chanson : insister sur les gestes, répéter et chanter lentement
15'	3-Appropriation du sens du lexique	3-Reprendre le lexique en montrant bien les parties du corps (d'abord dans l'ordre de la chanson puis dans le désordre). Utilisation des flashcards + « <i>Touch your ...</i> »	Ecouter pour faire Collectif	
10'	4-Appropriation du sens par le jeu	4-Par deux, les élèves reprennent le jeu du « <i>Touch your...</i> »	Donner un ordre/Comprendre un ordre pour l'appliquer Binôme	
5'	5-Clôture de la séance : « <i>Simon says</i> »	5-Un élève vient au tableau, les autres sont debout. Jeu du « <i>Simon says</i> » avec « <i>Touch your ...</i> » + des actions qu'ils connaissent déjà comme « <i>Stand up</i> » ou « <i>Sit down</i> »	Ecouter pour faire Collectif	Mauvaise compréhension du lexique : revenir à la chanson
<b>Evaluation :</b> - Vérifier la bonne compréhension lors de l'activité en binôme				
<b>Prolongements :</b> - Exploitation de l'album <i>From Head to toe</i> d'Eric Carle				

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : les parties du corps</b> <b>Niveau : CE2</b>		<b>Séance : 2 sur 6</b> <b>Durée : 45 min</b> <b>Lieu : salle de classe + petite salle</b>		
<b>Compétences :</b> <b>1. Compréhension orale : Comprendre une consigne + Comprendre des questions</b> <b>2. Expression orale en interaction : Répondre à des questions</b> <b>3. Expression orale en continu : /</b> <b>4. Compréhension écrite : Repérer des mots connus dans un album</b> <b>5. Expression écrite : Relier un mot et une image et compléter un schéma</b>		<b>Matériel :</b> Flashcards sur les parties du corps + aimants + Trace écrite + Album <i>From Head to Toe</i>		
<b>Prérequis : les animaux, les couleurs, les parties du corps</b>				
<b>Objectif spécifique de la séance : Se remémorer les parties du corps (head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose) + découverte de l'album From Head to Toe d'Eric Carle</b>				
<b>Objectifs linguistiques</b> - Phonologique : « H » dans "head" , « K » dans « knees » - Lexical : head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose - Syntaxique : Structures "I am a ..." + "Can you do it ?" + "I can do it !"				
<b>Objectifs culturels</b> - Découvrir un album anglais		<b>Pluridisciplinarité</b>		
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1-Rebrassage sur les parties du corps	1-Mettre les flashcards au tableau et demander « What is it ? »	Observer/Répondre Collectif	Difficulté à se remémorer les parties du corps : chanter la chanson
5'	2-Jeu du « What's missing »	2- Commencer à poser 3 flashcards au tableau et en enlever une (Augmenter la difficulté au fur et à mesure)	Observer/Mémoriser Collectif	
15'	3- Trace écrite : schéma du corps humain	3- Deux exercices : relier le mot avec la partie du corps + compléter le schéma	Ecrire Individuel	
5'	4- Introduction de From Head to Toe – exploitation de la couverture (dans la petite salle)	4- Montrer la couverture aux élèves et leur poser des questions : « What is it ? », « What colour is it ? » + repérer le titre, l'auteur et les mots qu'ils connaissent.	Ecouter/Observer Collectif	
15'	5- Lecture de la première partie de l'album	5- Lecture mimée de 4 pages : penguin, buffalo, monkey, seal Poser les questions sur : les animaux + leur couleur + les actions	Ecouter/Observer Collectif	
<b>Evaluation : /</b>				
<b>Prolongements :</b> Lecture de la deuxième partie de l'album				

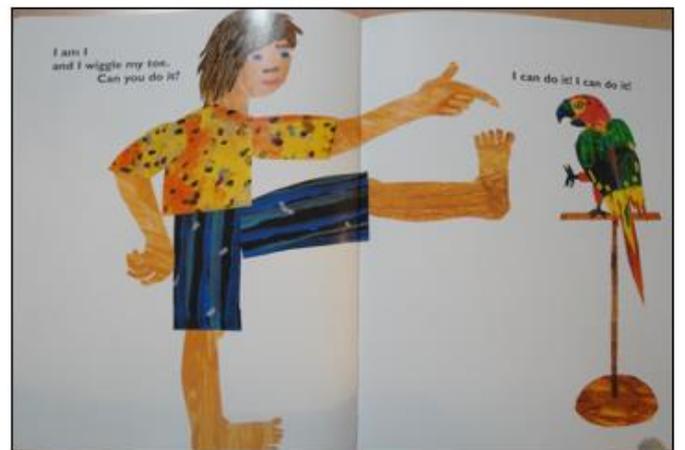
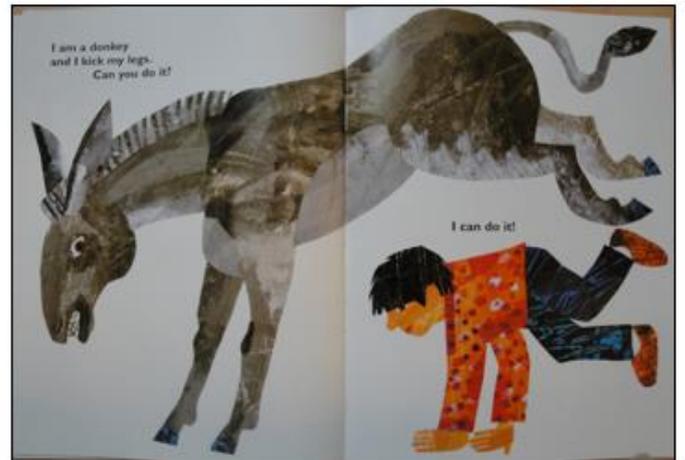
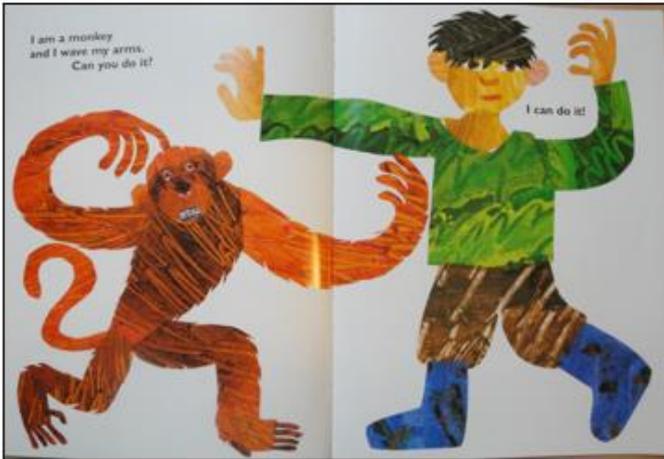
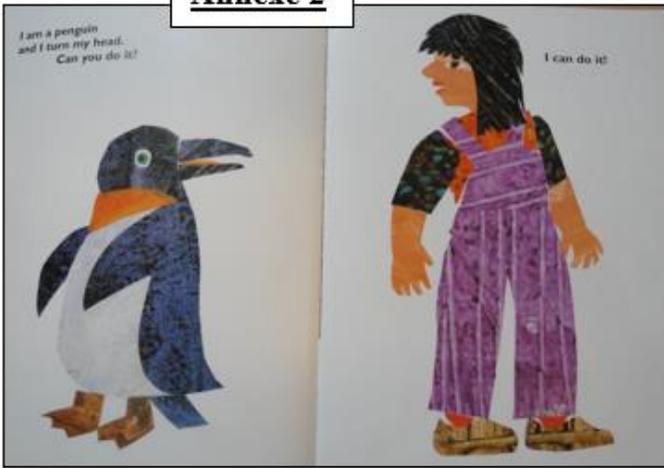
<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : les parties du corps</b> <b>Niveau : CE2</b>		<b>Séance : 3 sur 6</b> <b>Durée : 45 min</b> <b>Lieu : salle de classe + petite salle</b>		
<b>Compétences :</b> 1. <b>Compréhension orale</b> : Comprendre la lecture d'un album 2. <b>Expression orale en interaction</b> : Répondre à des questions 3. <b>Expression orale en continu</b> : / 4. <b>Compréhension écrite</b> : Repérer des mots connus dans un album 5. <b>Expression écrite</b> : Relier		<b>Matériel :</b> Flashcards sur les parties du corps + aimants + Trace écrite + Album <i>From Head to Toe</i>		
<b>Prérequis : les animaux, les couleurs, les parties du corps</b>				
<b>Objectif spécifique de la séance : Se remémorer les parties du corps (head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, arms, hands) + Lecture de l'album From Head to Toe d'Eric Carle</b>				
<b>Objectifs linguistiques</b> - <b>Phonologique</b> : « H » dans "head" "hands" , « K » dans « knees » - <b>Lexical</b> : head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, arms, hands, foot - <b>Syntaxique</b> : Structures "I am a ..." + "Can you do it ?" + "I can do it !"				
<b>Objectifs culturels</b> - Découvrir un album anglais		<b>Pluridisciplinarité</b>		
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1-Rebrassage sur les parties du corps	1-Travail avec l'ardoise : Donner une grille aux élèves avec les différentes parties du corps numérotées	Ecouter/Se rappeler Collectif	Difficulté à se remémorer les parties du corps : chanter la chanson
10'	2-Relecture de la première partie : penguin, buffalo, monkey, seal (dans la petite salle)	2- Laisser les élèves dire le nom des animaux / Faire répéter les actions / Donner la couleur des animaux / Devinettes : « I clap my hands, I am blue ... Who am I ? »	Observer/Parler/Répondre/Mémoriser Collectif	
15'	3- Lecture mimée de la deuxième partie : camel, donkey, elephant, I	3- Insister sur le nom des animaux + actions + couleurs / Devinettes	Observer/Parler/Répondre/Mémoriser Collectif	
5'	4- Exercices	4- Match : animal + action (1. seulement les 4 premiers/2. Les 8 animaux)	Se rappeler Individuel	
10'	5- Mimes	5- Un enfant tire une phrase, la mime et les autres doivent essayer de retrouver la phrase dans l'album	Observer/Se rappeler Collectif	Difficulté de compréhension de la phrase : se référer à l'album
<b>Evaluation : /</b>				

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : les parties du corps</b> <b>Niveau : CE2</b>		<b>Séance : 4 sur 6</b> <b>Durée : 45 min</b> <b>Lieu : salle de classe</b>		
<b>Compétences :</b> 1. <b>Compréhension orale</b> : Comprendre la lecture d'un album 2. <b>Expression orale en interaction</b> : Répondre à des questions + Deviner un mime 3. <b>Expression orale en continu</b> : Chanter une chanson 4. <b>Compréhension écrite</b> : Repérer des mots connus dans un album + Comprendre une courte phrase 5. <b>Expression écrite</b> : Compléter le schéma du corps humain + cahier d'écrivain		<b>Matériel :</b> Album <i>From Head to Toe</i> + phrases pour les mimes + schéma du corps humain + impression de la couverture + impression des pages du livre		
<b>Prérequis : les animaux, les couleurs, les parties du corps</b>				
<b>Objectif spécifique de la séance : Se remémorer les parties du corps (head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, arms, hands) + Lecture de l'album From Head to Toe d'Eric Carle + Donner son avis sur l'album</b>				
<b>Objectifs linguistiques</b> - <b>Phonologique</b> : « H » dans "head" "hands" , « K » dans « knees » - <b>Lexical</b> : head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, arms, hands, foot - <b>Syntaxique</b> : Structures "I am a ..." + "Can you do it ?" + "I can do it !"				
<b>Objectifs culturels</b> - Connaître une comptine anglaise - Connaître un album anglais		<b>Pluridisciplinarité</b>		
<b>Déroulement</b>				
<b>Temps</b>	<b>Phase</b>	<b>Tâche / Consigne</b>	<b>Activité de l'élève Modalité d'apprentissage</b>	<b>Obstacles / remédiations</b>
5'	1-Rebrassage : chanson « Head, shoulders, knees and toes »	1-Deux élèves viennent au tableau pour chanter la chanson / Deux autres élèves viennent chanter la chanson + les autres élèves les accompagnent sans faire les gestes	Chanter/Se rappeler Binôme + Collectif	
5'	2-Relecture de l'album	2- Laisser les élèves dire le maximum de choses : animaux, parties du corps, « I can do it ! » ...	Observer/Parler Collectif	
10'	3- Mimes	3- Un enfant tire une phrase, la mime et les autres doivent essayer de retrouver la phrase dans l'album	Observer/Se rappeler Collectif	Difficulté de compréhension de la phrase : se référer à l'album
10'	4- Schéma du corps humain	4- Compléter le schéma du corps humain (avec toutes les parties du corps qui ont été étudiées)	Se rappeler Individuel	Difficulté à se rappeler les parties du corps : possibilité de se référer aux anciens exercices
15'	5- Cahier d'écrivain	5- Noter dans le cahier d'écrivain : ↻ Title ↻ Author ↻ As-tu aimé l'album ? Pourquoi ? (ex : présence d'animaux, possibilité de mimer les actions, les illustrations, ...) ↻ Quel est ton passage (« action ») préférée ? Ecris la phrase. ↻ Imagine une autre page de l'album et dessine-la (juste l'illustration)	S'exprimer Individuel	
<b>« Evaluation » des acquis :</b> - Vérifier l'acquisition du lexique du corps grâce au schéma				
<b>Prolongement :</b> Création d'un album à la manière d'Eric Carle				

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : les parties du corps</b> <b>Niveau : CE2</b>		<b>Séance : 5 sur 6</b> <b>Durée : 1h</b> <b>Lieu : salle de classe</b>		
<b>Compétences :</b> <b>1. Compréhension orale : Comprendre la lecture d'un album</b> <b>2. Expression orale en interaction : Participer à la lecture de l'album (« Can you do it? » « I can do it ! »)</b> <b>3. Expression orale en continu : Lire des phrases courtes</b> <b>4. Compréhension écrite : Comprendre des phrases courtes</b> <b>5. Expression écrite : Créer des phrases pour un album</b>		<b>Matériel :</b> Album <i>From Head to Toe</i> + Feuilles A3 + Feuilles A4		
<b>Prérequis : les animaux, les couleurs, les parties du corps</b>				
<b>Objectif spécifique de la séance : Création d'un album à la manière d'Eric Carle</b>				
<b>Objectifs linguistiques</b> - Phonologique : « H » dans "head" "hands", « K » dans « knees » - Lexical : head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, arms, hands, foot - Syntaxique : Structures "I am a ..." + "Can you do it ?" + "I can do it !"				
<b>Objectifs culturels</b> - Connaître un album anglais		<b>Pluridisciplinarité</b>		
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1- Consignes pour la création de l'album	1- Avant l'entrée des élèves en classe, dessiner au tableau le schéma de la double-page de l'album (tableau de gauche) + écrire la phrase : « I am a ..... and I ..... my ..... » → <b>Consigne</b> : trouver <b>au moins 2</b> phrases (en pensant aux illustrations)	Observer/Ecouter Collectif	
20'	2- Création des phrases	2- Trouver au moins 2 phrases	Inventer En groupe	Difficulté pour trouver des phrases : regarder le référentiel de mots
15'	3- Mise en commun des phrases	3- Demander aux élèves de lire leurs phrases et les écrire au tableau. Puis choisir les 6 phrases qui feront partie de l'album	Lire Collectif	
15'	4- Commencer le brouillon	4- Ecrire la phrase sur la double-page et commencer l'illustration	Ecrire/Inventer En groupe	
5'	5- Fin de séance	5- Rangement + Lecture entière de l'album <i>From Head to Toe</i>	Ecouter Collectif	
<b>Prolongement :</b> - Créer la couverture de l'album : titre + illustration				

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : les parties du corps</b> <b>Niveau : CE2</b>		<b>Séance : 6 sur 6</b> <b>Durée : 45 min</b> <b>Lieu : salle de classe</b>		
<b>Compétences :</b> <b>1. Compréhension orale : Comprendre la lecture d'un album</b> <b>2. Expression orale en interaction : Participer à la lecture de l'album (« Can you do it ? » « I can do it ! »)</b> <b>3. Expression orale en continu : Lire un album</b> <b>4. Compréhension écrite : Comprendre des phrases courtes</b> <b>5. Expression écrite : Créer des phrases pour un album</b>		<b>Matériel :</b> Album <i>From Head to Toe</i> + Feuilles A3 + Feuilles A4		
<b>Prérequis : les animaux, les couleurs, les parties du corps</b>				
<b>Objectif spécifique de la séance : Création d'un album à la manière d'Eric Carle 2</b>				
<b>Objectifs linguistiques</b> - Phonologique : « H » dans "head" "hands" , « K » dans « knees » - Lexical : head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose, arms, hands, foot - Syntaxique : Structures "I am a ..." + "Can you do it ?" + "I can do it !"				
<b>Objectifs culturels</b> - Connaître un album anglais		<b>Pluridisciplinarité</b>		
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Activité de l'élève Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1- Rebrassage	1- Lecture entière de <i>From Head to Toe</i>	Observer/Ecouter Collectif	
5'	2 – Consignes pour l'album	2 – Faire un constat de ce qui doit être terminé pour chaque groupe.	Collectif	
	+ Création de la couverture et la quatrième de couverture	+ Choisir deux personnes par groupe et créer deux nouveaux groupes pour créer la couverture et la quatrième de couverture	Collectif	
30'	3- Terminer l'album	3 – Terminer les doubles-pages de l'album, créer la couverture et la quatrième de couverture	Créer En groupe	
5'	4 – Fin de séance	4 – Lecture de <i>From Head to Toe</i> par plusieurs élèves	Lire/Ecouter Collectif	
<b>Prolongement :</b> - Présentation de l'album relié et lecture par les élèves				

**Annexe 2**



## Annexe 3

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : la nourriture</b> <b>Niveau : CE1-CE2</b>		<b>Séance : 1 sur 5</b> <b>Durée : 45 min</b>	
<b>Compétences :</b> <b>1. Compréhension orale : Rituel + Questions pour le recueil des pré-requis + Évaluation diagnostique + Simon says</b> <b>2. Expression orale en interaction : Rituel</b> <b>3. Expression orale en continu : /</b> <b>4. Compréhension écrite : /</b> <b>5. Expression écrite : /</b>		<b>Matériel :</b> Affiche pour le contrat didactique Fiche évaluation diagnostique	
<b>Pré-requis : à évaluer</b>			
<b>Tâche finale : « Jouer une scène entre un marchand et un client »</b>			
<b>Objectif spécifique de la séance : Recueil des pré-requis des élèves + présentation de la tâche finale et élaboration du contrat didactique + évaluation diagnostique (aliments)</b>			
Déroulement			
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Modalité d'apprentissage
5'	1. Rituels	1. Présentation + Sentiments	Collectif
10'	2. Recueil des pré-requis des élèves (coin regroupement)	2. Questions sur : les jours de la semaine + les nombres + les couleurs	Collectif
15'		3. Présentation de la tâche finale	Collectif
10'	4. Évaluation diagnostique	4. Évaluation diagnostique sur les aliments	Individuel
5'		5. Simon Says	
5'	5. Activité de fin de séance		Collectif
<b>Évaluation : évaluation diagnostique (aliments)</b>			
<b>Prolongements : découverte de l'album <i>The Very Hungry Caterpillar</i></b>			

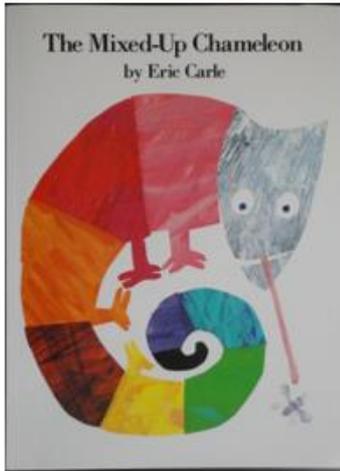
<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : la nourriture</b> <b>Niveau : CE1-CE2</b>		<b>Séance : 2 sur 5</b> <b>Durée : 45 min</b>	
<b>Compétences :</b> 1. <b>Compréhension orale</b> : <i>Rituel + Album The Very Hungry Caterpillar</i> + 2. <b>Expression orale en interaction</b> : <i>Rituel</i> 3. <b>Expression orale en continu</b> : / 4. <b>Compréhension écrite</b> : <i>Texte de l'album The Very Hungry Caterpillar</i> 5. <b>Expression écrite</b> : /		<b>Matériel :</b> Contrat didactique Album <i>The Very Hungry Caterpillar</i> , Eric Carle	
<b>Prérequis</b> : jours de la semaine + couleurs + nombres			
<b>Tâche finale</b> : « Jouer une scène entre un marchand et un client »			
<b>Objectif spécifique de la séance</b> : Découverte de l'album <i>The Very Hungry Caterpillar</i> + compréhension globale de l'histoire			
<b>Objectifs linguistiques</b> - <b>Phonologique</b> : / - <b>Lexical</b> : / - <b>Syntaxique</b> : /			
<b>Objectifs culturels</b> - Découvrir un album anglais			
Déroulement			
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Modalité d'apprentissage
5'	1. Rituel	1. Présentation + Sentiments	Collectif
5'	2. Contrat didactique	2. Présentation du contrat didactique mis au propre	Collectif
10'	3. La chaîne des jours (coin regroupement)	3. Les élèves sont debout. Chacun doit dire le nom d'un jour. Celui qui ne sait pas doit s'asseoir.	Collectif
10'	4. Présentation de l'album + lecture jusqu'à vendredi	4. Lecture de l'album → Qu'avez-vous compris de l'histoire ?	Collectif
10'	5. Écriture des mots qu'ils ont compris	5. Quels mots de l'histoire avez-vous compris ? → écrire les mots compris sur une affiche	Collectif
5'	6. Activité de fin de séance	6. Simon Says	Collectif
<b>Prolongements</b> : Exploiter les cinq fruits de l'album			

<b>Discipline : Anglais</b>		<b>Séance : 3 sur 5</b>	
<b>Séquence : la nourriture</b>		<b>Durée : 45 min</b>	
<b>Niveau : CE1-CE2</b>			
<b>Compétences :</b>		<b>Matériel :</b>	
<b>1. Compréhension orale :</b> <i>Rituel + Album The Very Hungry Caterpillar + Questions "Do you like..?" + Simon Says</i> <b>2. Expression orale en interaction :</b> <i>Rituel + Grille d'interactions</i> <b>3. Expression orale en continu :</b> / <b>4. Compréhension écrite :</b> <i>Texte de l'album The Very Hungry Caterpillar</i> <b>5. Expression écrite :</b> /		- Flashcards (apple, pear, plum, strawberry, orange) - Album <i>The Very Hungry Caterpillar</i> , Eric Carle - La chenille en peluche - Grilles d'interactions	
<b>Pré-requis :</b> jours de la semaine + couleurs + nombres			
<b>Tâche finale : « Jouer une scène entre un marchand et un client »</b>			
<b>Objectif spécifique de la séance :</b> Rebrassage des 5 fruits + utilisation de « Do you like » pour exprimer les goûts			
<b>Objectifs linguistiques</b>			
- Phonologique : « ea » de pear - Lexical : apple, pear, plum, strawberry, orange - Syntaxique : « Do you like ... ? » « Yes, I do / No, I don't »			
<b>Objectifs culturels</b>			
- Découvrir un album anglais			
Déroutement			
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Modalité d'apprentissage
5'	1. Rituel	1. Présentation + Sentiments	Collectif
10'	2. Rebrassage	2. La chaîne des jours + les 5 nouveaux mots (apple, pear, plum, strawberry, orange) : présentation des flashcards + jeu du what's missing ?	Collectif
5'	3. Lecture de l'album jusqu'à vendredi	3. Lecture de l'album + présentation de la chenille	Collectif
5'	4. Introduction des goûts (I like / I don't like)	4. Un élève tient la chenille. Un autre élève lui demande « Do you like apples/plums/strawberries/oranges/pears ? » L'élève qui tient la chenille répond « Yes, I do / No, I don't »	Collectif
10'	5. Interactions	5. Grille d'interactions : les élèves doivent se poser des questions sur leurs goûts et compléter la grille.  6. Cocher les cases du contrat didactique	Groupe
5'	6. Reprise du contrat didactique	7. Simon says	Collectif
5'	7. Activité de fin de séance		Collectif
<b>Prolongements :</b> Revoir les formules de politesse			

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : la nourriture</b> <b>Niveau : CE1-CE2</b>		<b>Séance : 4 sur 5</b> <b>Durée : 45 min</b>	
<b>Compétences :</b> 1. <b>Compréhension orale</b> : Rituel + Album <i>The Very Hungry Caterpillar</i> + Questions "Do you like..?" + <i>Simon Says</i> 2. <b>Expression orale en interaction</b> : Rituel + 3. <b>Expression orale en continu</b> : / 4. <b>Compréhension écrite</b> : Exercice « Match the picture and the word » + Texte de l'album <i>The Very Hungry Caterpillar</i> 5. <b>Expression écrite</b> : /		<b>Matériel :</b> - Flashcards (apple, pear, plum, strawberry, orange) - Album <i>The Very Hungry Caterpillar</i> , Eric Carle - La chenille en peluche	
<b>Pré-requis</b> : jours de la semaine + couleurs + nombres			
<b>Tâche finale</b> : « Jouer une scène entre un marchand et un client »			
<b>Objectif spécifique de la séance</b> : Évaluation formative + introduction de la structure « What do you want ? I want » + début du dialogue			
<b>Objectifs linguistiques</b> - <b>Phonologique</b> : « ea » de pear - <b>Lexical</b> : apple, pear, plum, strawberry, orange - <b>Syntaxique</b> : « What do you want ? » « I want ... »			
<b>Objectifs culturels</b> - Découvrir un album anglais			
<b>Déroulement</b>			
<b>Temps</b>	<b>Phase</b>	<b>Tâche / Consigne</b>	<b>Modalité d'apprentissage</b>
5'	1. Rituels	1. Présentation + Sentiments	Collectif
5'	2. Reprise du contrat didactique	2. Cocher les cases du contrat didactique	Collectif
10'	3. Exercice "Match the picture and the word" (rebrassage)	3. Exercice pour rebrasser le lexique : apple, pear, plum, orange, strawberry	Individuel
5'	4. Lecture de l'album (coin regroupement)	4. Lecture jusqu'à « On Friday... »	Collectif
5'	5. Formules de politesse	5. Revoir les formules de politesse : « Hello, Please, Thank you, Goodbye »	Collectif
10'	6. Interactions	6. Par binôme, les élèves amorcent la scène de la marchande avec la structure « What do you want ? » « I want ... plums, ... oranges and ... pears »	Binôme
5'	7. Activité de fin de séance	7. Simon says	Collectif
<b>Evaluation</b> : évaluation formative grâce au « Match the picture and the word »			
<b>Prolongements</b> : /			

<b>Discipline : Anglais</b> <b>Séquence : la nourriture</b> <b>Niveau : CE1-CE2</b>			<b>Séance : 5 sur 5</b> <b>Durée : 45 min</b>	
<b>Compétences :</b> <b>1. Compréhension orale :</b> <i>Rituel + Album The Very Hungry Caterpillar + Questions "Do you like..?" + Simon Says</i> <b>2. Expression orale en interaction :</b> <i>Rituel + Grille d'interactions</i> <b>3. Expression orale en continu :</b> / <b>4. Compréhension écrite :</b> <i>Texte de l'album The Very Hungry Caterpillar</i> <b>5. Expression écrite :</b> /			<b>Matériel :</b> - Flashcards (apple, pear, plum, strawberry, orange) - Album <i>The Very Hungry Caterpillar</i> , Eric Carle - La chenille en peluche - Grilles d'interactions	
<b>Pré-requis :</b> jours de la semaine + couleurs + nombres				
<b>Tâche finale : « Jouer une scène entre un marchand et un client »</b>				
<b>Objectif spécifique de la séance :</b>				
<b>Objectifs linguistiques</b> - <b>Phonologique :</b> « ea » de pear - <b>Lexical :</b> apple, pear, plum, strawberry, orange - <b>Syntaxique :</b> «What do you want ? » « I want ... »				
<b>Objectifs culturels</b> - Découvrir un album anglais				
Déroulement				
Temps	Phase	Tâche / Consigne	Modalité d'apprentissage	Obstacles / remédiations
5'	1. Rituels	1. Présentation + Sentiments	Collectif	
5'	2. Contrat didactique	2. Cocher les cases du contrat didactique	Collectif	
10'	3. Rebrassage	3. Rebrassage des fruits + de la structure « What do you want... » (Phase écrite : évaluation formative)	Collectif + Individuel	
5'	4. Lecture de l'album	4. Lecture de l'album en entier	Collectif	
15'	5. Interaction	5. Dialogue entre le client et le marchand	Binôme	
5'	6. Activité de fin de séance	6. Simon Says	Collectif	
<b>Evaluation :</b> évaluation formative grâce au « What do you want »				
<b>Prolongements :</b> évaluation sommative (jouer la scène entre le marchand et le client). Les élèves seront évalués lors des prochaines séances à l'aide d'une grille d'évaluation.				

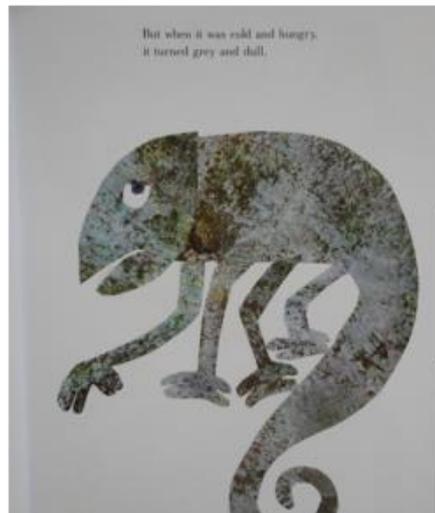
## Annexe 4



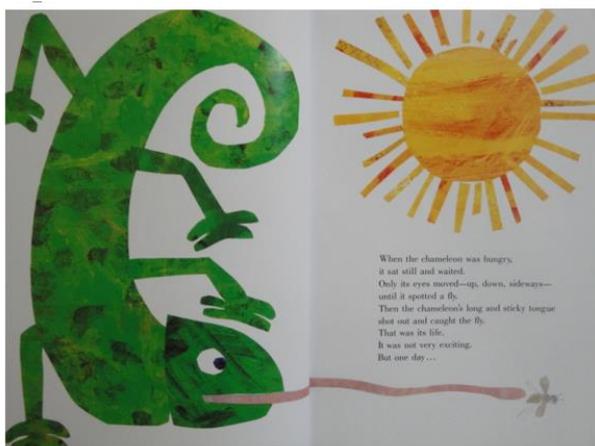
1 - On a shiny green leaf sat a small green chameleon. It moved onto a brown tree and turned brownish. Then it rested on a red flower and turned reddish. When the chameleon moved slowly across the yellow sand, it turned yellowish. You could hardly see it.



2 - When the chameleon was warm and had something to eat, it turned sparkling green.



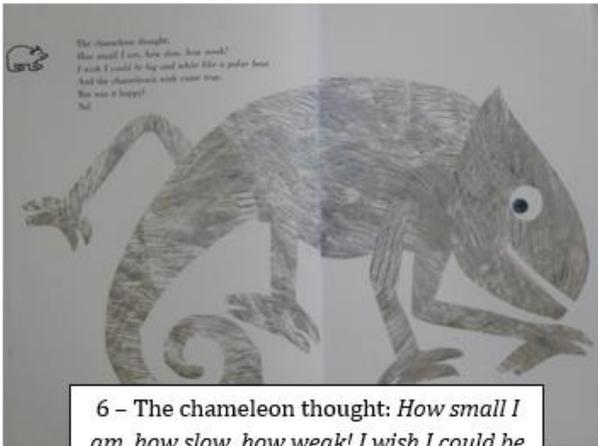
3 - But when it was cold and hungry, it turned grey and dull.



4 - When the chameleon was hungry, it sat still and waited. Only its eyes moved - up, down, sideways - until it spotted a fly. Then the chameleon's long and sticky tongue shot out and caught the fly. That was its life. It was not very exciting. But one day...



5 - ...the chameleon saw a zoo! It had never seen so many beautiful animals.



6 – The chameleon thought: *How small I am, how slow, how weak! I wish I could be big and white like a polar bear. And the chameleon's wish came true. But was it happy? No!*



7 – *I wish I could be handsome like a flamingo.*



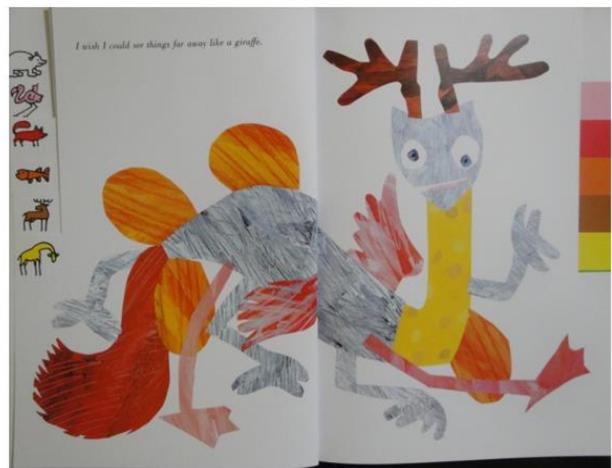
8 – *I wish I could be smart like a fox.*



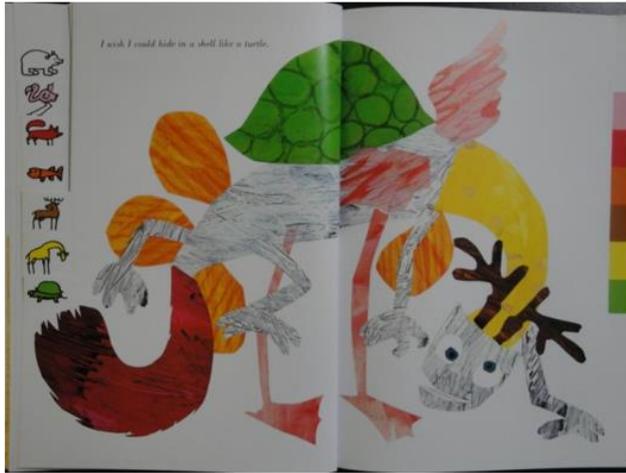
9 – *I wish I could swim like a fish.*



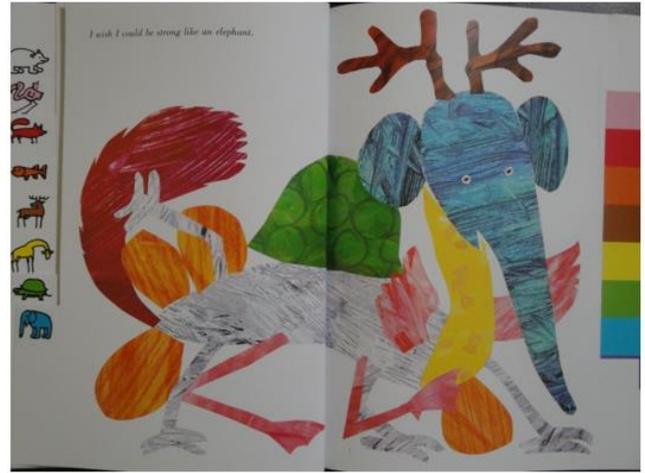
10 – *I wish I could run like a deer.*



11 – *I wish I could see things far away like a giraffe.*



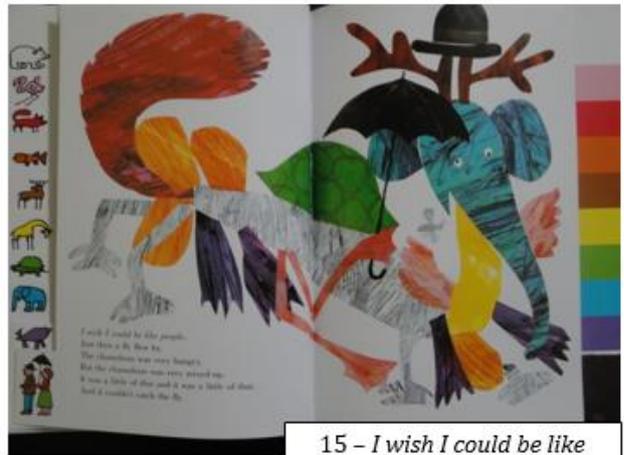
12 – I wish I could hide in a shell like a turtle.



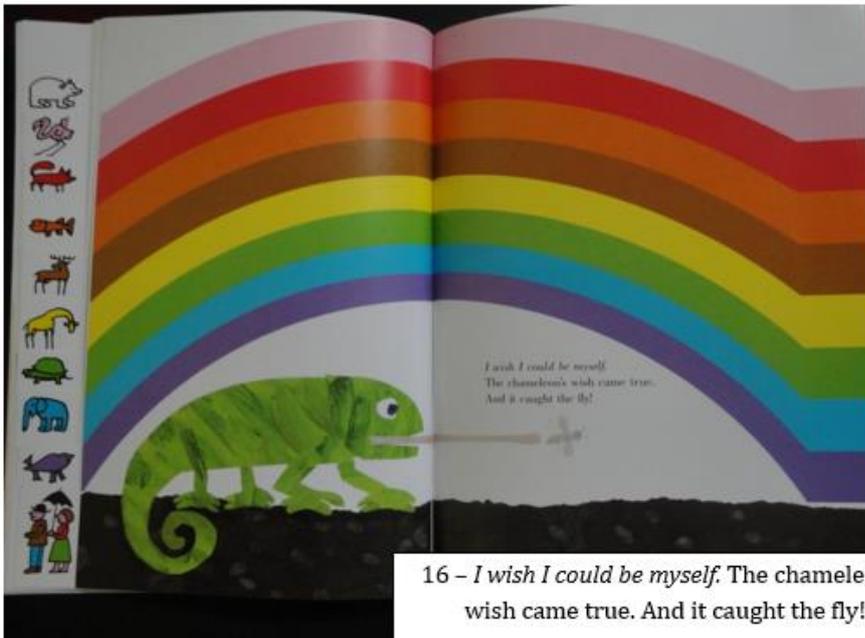
13 – I wish I could be strong like an elephant.



14 – I wish I could be funny like a seal.



15 – I wish I could be like people. Just then a fly flew by. The chameleon was very mixed-up. It was a little of this and it was a little of that. And it couldn't catch the fly.



16 – I wish I could be myself. The chameleon's wish came true. And it caught the fly!

## Annexe 5

Name : .....

### *The Mixed-up Chameleon, Eric Carle*

En observant la couverture, à ton avis, quelle est l'histoire de l'album ?

C'est l'histoire d'un caméléon qui mangait des fruits.  
A chaque fois qu'il mangeait un fruit il prenait la  
couleur du fruit ou du légume.  
Il est de toute les couleurs quoi ! FIN

Name : .....

### *The Mixed-up Chameleon, Eric Carle*

En observant la couverture, à ton avis, quelle est l'histoire de l'album ?

C'est l'histoire des couleurs et d'un caméléon.  
Qui raconte des animaux mais il avait très très  
fint.

Name : .....

### *The Mixed-up Chameleon, Eric Carle*

En observant la couverture, à ton avis, quelle est l'histoire de l'album ?

C'est l'histoire d'un caméléon qui vit dans  
une forêt où il n'y a pas de couleurs ~~sauf~~ **sauf**  
lui qui est vêtu de plusieurs couleurs quand un  
beau matin il en a marre de voir c'est ainsi  
tout blanc alors il donne à chacun une couleur  
et c'est lui qui a créé toute les couleurs de la  
terre.

## Annexe 6

The Mixed-up Chameleon, Eric Carle	
Groupe	<p>❖</p> <p>❖</p> <p>❖</p> <p>❖</p>
1ère lecture	<p>1 On a compris que le caméléon se transforme en animal (girafe, poisson, tortue, éléphant, etc.) en regardant des images.</p> <p>2 on a compris ça au image et au déquiment des animal</p>
2ème lecture	<p>on a compris ça au mots, on a compris ça Les caméléon sont sur un arbre une fleur et part terre.</p>

**The Mixed-up Chameleon, Eric Carle**

Groupe	❖ ❖ ❖
1ère lecture	<p>Ça parle d'un caméléon qui se transforme en plusieurs animaux comme : un ours, comme un flamant rose, un renard, un poisson, un cerf, une girafe, une tortue, un éléphant, un phoque, un homme et une femme. Mais il ne se transforme pas entièrement. et la fin il <del>se</del> redevient un caméléon.</p>
2ème lecture	<p>C'est l'histoire d'un caméléon qui s'ennuie et qui <del>se</del> veut être un autre animal il teste plusieurs animaux : comme un ours, un flamant rose, un renard, un poisson, un cerf, une girafe, une tortue, un éléphant, un phoque, une femme et une femme à la fin, il pense qu'il est mieux comme il est.</p>

**Annexe 7**

**The Mixed-up Chameleon, Eric Carle**

❖ Groupe :



1 - On a shiny green leaf sat a small green chameleon. It moved onto a brown tree and turned brownish. Then it rested on a red flower and turned reddish. When the chameleon moved slowly across the yellow sand, it turned yellowish. You could hardly see it.

**Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :**

C'est l'histoire d'un ca-  
meleon qui monte sur  
des chose et donc il  
devient de différente cou-  
leur, rouge, vert, jaune,  
marron...

**De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?**

Parler en Français :

**The Mixed-up Chameleon, Eric Carle**

❖ Groupe :



1 - On a shiny green leaf sat a small green chameleon. It moved onto a brown tree and turned brownish. Then it rested on a red flower and turned reddish. When the chameleon moved slowly across the yellow sand, it turned yellowish. You could hardly see it.

**Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :**

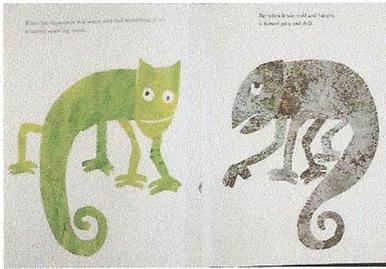
c'est quatre caméléon  
 un qui ai sur une fleur,  
 un qui ai sur une feuille,  
 un qui ai sur l'arbre  
 et un autre par terre.

**De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?**

on à compris  
 grâce au image,  
 et on à compris  
 le tout.  
 de parler en français

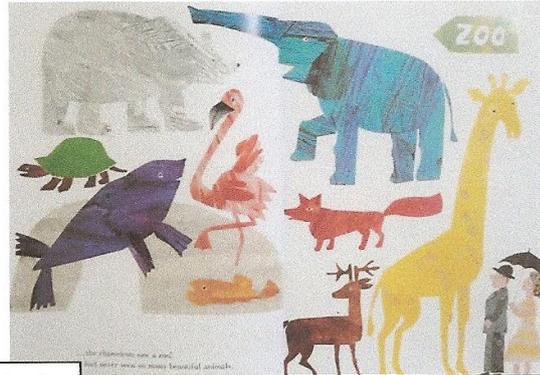
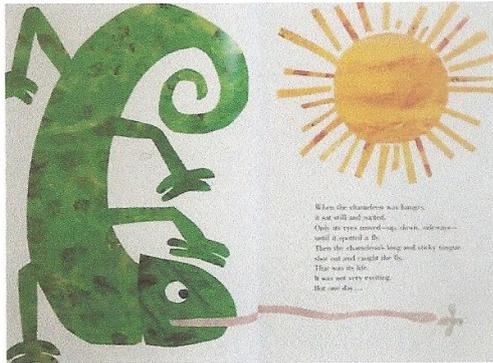
## The Mixed-up Chameleon, Eric Carle

❖ Groupe :



2 - When the chameleon was warm and had something to eat, it turned sparkling green.

3 - But when it was cold and hungry, it turned grey and dull.



4 - When the chameleon was hungry, it sat still and waited. Only its eyes moved - up, down, sideways - until it spotted a fly. Then the chameleon's long and sticky tongue shot out and caught the fly. That was its life. It was not very exciting. But one day...

5 - ...the chameleon saw a zoo ! It had never seen so many beautiful animals.

**Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :**

C'est un caméléon qui devient vert et après qu'il avait faim il va au zoo.

C'est un autre caméléon qui a froid et qui a faim et il mange une mouche au zoo.

**De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?**

~~par~~ parceque  
au gaste de  
la matresse  
~~elle~~  
grace au photo  
qui se ressemblai  
grace au image,

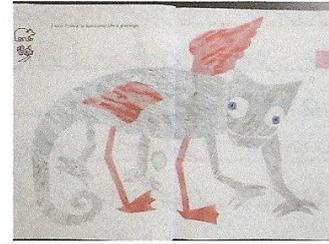


## The Mixed-up Chameleon, Eric Carle

❖ Groupe :



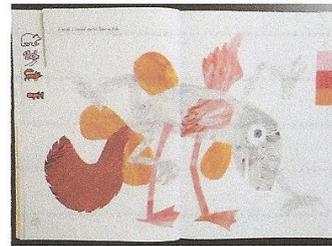
6 – The chameleon thought: *How small I am, how slow, how weak! I wish I could be big and white like a polar bear.* And the chameleon's wish came true. But was it hannv? No!



7 – *I wish I could be handsome like a flamingo.*



8 – *I wish I could be smart like a fox.*



9 – *I wish I could swim like a fish.*



10 – *I wish I could run like a deer.*



11 – *I wish I could see things far away like a giraffe.*



12 – *I wish I could hide in a shell like a turtle.*



13 – *I wish I could be strong like an elephant.*



14 – *I wish I could be funny like a seal.*



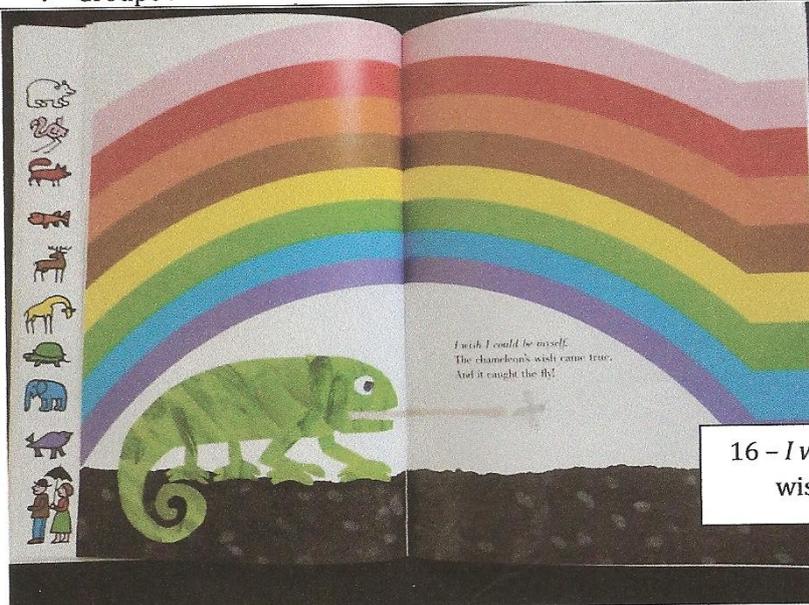
15 – *I wish I could be like people.* Just then a fly flew by. The chameleon was very mixed-up. It was a little of this and it was a little of that. And it couldn't catch the fly.

Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :	De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?
<p>c'est un caméléon qui se déguise en animalier et en humains.</p> <p>en un caméléon qui se déguise en ours, paresseux, flamant rose, renard, poisson rouge, tortue, cerf, girafe, un éléphant, faucon et un humain.</p>	<p>avec les images</p>

Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :	De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?
<p>c'est un caméléon qui se transforme en tout les animaux du zoo : en ours, en flamant rose, en renard, en poisson, en cerf, en girafe, en tortue, en éléphant, en faucon et en humain.</p>	<p>grâce au dessin et au geste</p>

# The Mixed-up Chameleon, Eric Carle

❖ Groupe :



16 - *I wish I could be myself.* The chameleon's wish came true. And it caught the fly!

**Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :**

un caméléon qui mange  
une mouche et un arc-en-ciel

**De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?**

**The Mixed-up Chameleon, Eric Carle**

❖ Groupe :



16 - I wish I could be myself. The chameleon's wish came true. And it caught the fly!

**Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :**

La c'est quand le chameleón laisse tout tomber et qu'il se dit qu'il est mieux lui-même.

- avec quoi nous avons compris :
- 1. les images quelque mots
  - 2. les images
  - 3. geste
  - 4. parole

**De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?**

traduire en français sans plus de détail dans les images le texte en film

## Annexe 8

Name : .....

### *The Mixed-up Chameleon, Eric Carle*

La semaine dernière, Pierre a voulu emprunter l'album *The Mixed-up Chameleon* d'Eric Carle dans la BCD mais quelqu'un l'avait déjà pris ; Pierre s'est dit qu'il attendrait le retour du livre car il voulait absolument connaître l'histoire. Aujourd'hui, Pierre est retourné en BCD, impatient de pouvoir emprunter l'album d'Eric Carle. Malheureusement, il a appris que les pages du livre avaient été déchirées et que donc il ne pouvait plus être emprunté. Pierre est très déçu !

Tu es l'ami de Pierre. Peux-tu lui raconter l'histoire de *The Mixed-up Chameleon* ?

Il était une fois un caméléon vert qui s'élevait en plus dans le sable on y voyait rien ! tout d'un coup il devient gris il marche l'éatement et il s'empu encore plus lui il habite dans un zoo avec plein d'animaux. Il s'ennuie tellement que il se devient blanc comme un ours polaire ensuite il veut des ailes roses comme un flamant - rose ensuite il veut un queue comme un renard ensuite il veut des nageoires comme un poisson ensuite il veut des cornes comme un cerf après il veut un long cou comme une girafe ensuite il veut avoir une carapace comme une tortue ensuite il a une tête d'éléphant ensuite il a des pattes de phoques et ensuite il un parapluie et un chapeau comme des hommes quand tout d'un coup une mouche passe mais il ne peut pas la manger parce que il a toute les parties d'animaux et d'humain alors il se laisse tomber et il se dit qu'il est mieux lui-même il mange la mouche et c'est la

Fin



## Annexe 9

<b>The Mixed-up Chameleon, Eric Carle : en observant la couverture, à ton avis, quelle est l'histoire de l'album ?</b>	
<b>CE1</b>	R1. « C'est l'histoire d'un caméléon qui changeait tout le temps de couleurs personne le voyait il est très triste. »
	T1. « Un caméléon qui n'a pas d'ami. Un jour il rencontre une mouche mais il ne la mange pas il lui demande d'être son ami la mouche accepte d'être son ami pour la vie. Mais un jour, un serpent se moque de la mouche et le caméléon se bat avec le serpent. »
	S. « C'est l'histoire des couleurs et d'un caméléon qui rencontra des animaux mais il avait très très fin. »
	T2. « Des animaux plein de couleurs. Un caméléon qui mange des mouches. Des animaux qui parlent et le caméléon qui va grossir il fait la star avec toutes ces couleurs. »
	Z1. « D'un caméléon il voulait attraper une mouche mais il n'y arrive pas. Et il la poursuit en chemin il rencontre plein d'autres animaux de toutes les couleurs comme lui. »
	M1. « Animaux, des couleurs, manger, jour, amie, son prénom. »
	Z2. « Ça parle d'animaux de plein de couleurs ou d'un caméléon qui voyage en faisant la star avec toutes ses couleurs. Ou d'un caméléon qui fait des aventures. Ou d'un caméléon qui parle et mange beaucoup et à la fin du livre il grossit ou qui a plein d'amis. »
	M2. « Caméléon qui est multicolore. Il est mort. »
	M3. « L'histoire de l'album pour moi c'est des animaux de plein de couleurs qui veulent manger beaucoup sauf qu'on saura que peut-être on va voir un pingouin, une vache, une coccinelle, qui mangent les pucerons et plein d'autres choses. »
	E. « Il y a des personnages. Il y a des mots en anglais. Il y a un caméléon qui a plein de couleurs. Ce qui va se passer au caméléon il va se passer il va se passer qui va manger des mouches. »
	L. « Ça parle d'un caméléon qui avait faim. Et après il devient de toutes les couleurs. »
	D1. « C'est l'histoire d'un caméléon qui grossit puis il explose tellement qu'il a mangé de mouches. »
	N. « C'est l'histoire d'un caméléon qui est tout gris. Il mange une mouche, il mange des animaux de toutes les couleurs, du coup il devient multicolore. »
	P. « Le caméléon mange la mouche dans sa bouche et sa langue est grande. »
	M4. « D'un caméléon avec plein de couleurs il avale une mouche avec sa langue. »
	R2. « C'est l'histoire d'un caméléon qui se transforme en plein de couleurs. »
	C1. « C'est l'histoire d'un caméléon qui mange n'importe quoi et donc il devient de toutes les couleurs. »
	A. « C'est un caméléon qui a toutes les couleurs. Le caméléon tire la langue pour attraper une mouche. Il va courir après la mouche un moment. Il a 4 pattes il a un appétit un peu trop gourmand. »
	M5. « Un caméléon qui prenait sa douche il dit « la li le ah », il change de couleur. »
	Z3. « C'est l'histoire d'un caméléon qui mangeait des fruits. A chaque fois qu'il mangeait un fruit il prenait la couleur d'un fruit ou d'un légume. Il est de toutes les couleurs quoi ! Fin. »
	Z4. « C'est un caméléon qui n'avait pas de distributeur de mouches donc il allait au Super U mais il n'arrivait pas donc il plante la tente il ne voit pas de toilettes donc il fait dans le buisson. »
	C2. « C'est l'histoire d'un caméléon qui vit dans une forêt où il n'a pas de couleurs tous sauf lui qui est vêtu de plusieurs couleurs quand un beau matin il en a marre de voir ses amis tout blanc alors il donne à chacun une couleur et c'est lui qui a créé toutes les couleurs de la Terre. »
	D2. « Il y a plein de couleurs. Il va y avoir des couleurs partout, même sur la tête. Il va y en avoir sur le ventre, la queue et les pattes. Ils seront multicolores. »
	M6. « C'est un caméléon qui n'avait pas de couleurs ... et à la fin il a des couleurs. »
	M7. « Je pense que c'est un caméléon qui aime les mouches, dès qu'il marche il change de couleurs et il mange une mouche et là comme la mouche est noire, il la mange et son bout de queue devient noire et il mange plein d'autres choses, de l'herbe, fruit, légume, déchet. A la fin il meurt en explosant de couleurs. »

## Annexe 10

Premières lectures de <i>The Mixed-up Chameleon</i> , Eric Carle		
Groupes	Première lecture sans gestes	Deuxième lecture avec gestes
Groupe 1 (R1. L. D2. E.)	« On a compris que le caméléon se transforme en animaux (girafe, poisson, tortue, éléphant). On a compris grâce aux images et au (déquimant ???) des animaux. »	« On a compris que les caméléons sont sur un arbre, une fleur et par terre. »
Groupe 2 (M1. P. M4. M6.)	« Des animaux : tortue, éléphant, cerf, caméléon, couleur, happy, poisson, girafe. » « Un caméléon se transforme en animaux : il y a un arc-en-ciel. »	« C'est un caméléon qui avait que la couleur verte et qui va dans un zoo qui se transforme en tous les animaux du zoo et de la même couleur et un moment il se transforme en caméléon. »
Groupe 3 (Z2. M2. C2. Z3)	« Ça parle d'un caméléon qui se transforme en plusieurs animaux comme un ours, comme un flamant rose, un renard, un poisson, un cerf, une girafe, une tortue, un éléphant, un phoque, un homme et une femme. Mais il ne se transforme pas entièrement et à la fin il redevient un caméléon. »	« C'est l'histoire d'un caméléon qui s'ennuie et qui veut être un autre animal, il teste plusieurs animaux : comme un ours, un flamant rose, un renard, un poisson, un cerf, une girafe, une tortue, un éléphant, un phoque, un homme et une femme. A la fin il pense qu'il est mieux comme il est. »
Groupe 4 (Z1. A. R2. M5.)	« Ça parle d'un caméléon qui a toutes les couleurs et il a plein de transformations bizarres. Il y a plein d'animaux. »	« Ça parle d'un caméléon qui a toutes les couleurs et il a plein de transformations bizarres. Il y a plein d'animaux. »
Groupe 5 (T1. T2. M7. N. D1)	« Ça parle d'un caméléon qui a deux amis de couleur bizarre un de vomit et l'autre d'otarie. ??? qui s'ennuyait il allait au zoo sur le chemin il avala une mouche empoisonnée que il arriva au zoo il fit un bisou sur la bouche il attrapa une maladie son corps se transforma en plusieurs parties de leur corps qu'il s'ennuyait plus avec les animaux du zoo il alla revoir ses deux amis caméléons. »	« Ce caméléon aimerait être plusieurs animaux en même temps ensuite il a faim mais il ne mange pas les mêmes choses parce qu'il est plusieurs animaux à la fois Après il se rend compte que c'est mieux d'être animaux en même temps mais il se rend compte que c'est mieux d'être lui-même. »
Groupe 6 (S. Z4. C1. M3)	« C'est l'histoire d'un caméléon, il s'imagine au zoo et il mange 9 animaux et 2 personnes. »	« C'est l'histoire d'un caméléon, il s'imagine au zoo et il mange 9 animaux et 2 personnes. »

## Annexe 11

COMPREHENSION DE L'ALBUM THE MIXED-UP CHAMELEON, ERIC CARLE	
	Fin de l'expérimentation
	Début de l'expérimentation
R1.	« C'est un caméléon qui change de couleur. »
T1.	« Ça parle d'un caméléon et après je n'ai rien compris. »
S.	« Ça parle d'un caméléon et des animaux. »
T2.	« Ça parle d'un caméléon qui se transforme. »
Z1.	« Ça parle d'un caméléon vert. »
M1.	« Animaux, couleurs. (J'ai compris) grâce aux images. »
Z2.	« C'est l'histoire d'un caméléon qui se transforme et j'ai compris que le sable est yellow. J'ai compris avec les images. »
M2.	« Je n'ai rien compris. » « Ça parle de tous les animaux. »
M3.	« J'ai compris un caméléon qui rencontre plein d'animaux après il a des transformations de plein d'animaux (7) et 2 personnes. »
E.	« J'ai compris que le caméléon faisait plein d'animaux. » « J'ai compris grâce aux images. »
	« C'est un caméléon qui a faim alors il mange une mouche et après il va au zoo et il rencontre plein d'animaux il pense s'il pouvait les mélanger alors il les mélange en rêvant ça ferait rigolo et il voit une mouche mais il ne peut pas la manger alors il arrête de rêver et il se concentre plus pour manger il avait faim alors il la mange. »
	« Il était une fois un caméléon qui rencontra 3 autres caméléons : un vert, un jaune et un marron qui se camouflent mais il est jaloux car il aimerait bien se camoufler lui aussi donc il se transforme en plusieurs animaux à la fois mais après il a très faim mais il peut pas manger car plusieurs animaux ça mange pas la même chose et après il se rend compte que c'est mieux d'être lui tout seul et de gouverner des mouches. »
	« C'est l'histoire d'un caméléon qui monta sur un arbre et le caméléon devint marron. Il mangea une mouche et rêva d'être au zoo et qui rêva d'être tous les animaux du zoo. Et quand il mangea la mouche un arc-en-ciel apparut. »
	« Ça parle d'un caméléon qui mange des mouches et qui se transforme en plusieurs animaux : en girafe, ours, cerf, phoque, éléphant, flamant rose, renard, tortue, poisson, monsieur, dame. Et un moment il devient tout gris et ça forme un arc-en-ciel. Au début, ils sont sur une fleur et un arbre. »
	ABSENTE
	« C'est l'histoire d'un caméléon qui a froid et qui a faim. Il y a des animaux du zoo, il se déguise en : ours, flamant rose, écureuil, poisson, cerf, girafe, tortue, éléphant, otarie, enfants. Il y a un arc-en-ciel. »
	« 1 <sup>ère</sup> page : il y a un caméléon rose sur une fleur rose, un caméléon vert sur une feuille verte, un caméléon marron sur un tronc marron, un caméléon jaune sur le sable jaune. 2 <sup>ème</sup> p. caméléon vert il mange et mange. 3 <sup>ème</sup> p. caméléon gris qui a faim et froid. 4 <sup>ème</sup> p. caméléon vert lance sa langue et hop il mange la mouche. 5 <sup>ème</sup> p. il voit un zoo. 6 p. il se transforme en ours. 7 p. en flamant rose. 8 p. en renard. 9 p en poisson 10 p en cerf 11 p en girafe 12 p en tortue 13 p en éléphant 14 p en otarie 15 p homme et femme 16 p à la fin il se trouve mieux comme il est pour manger des mouches ça forme un arc-en-ciel. »
	« D'Eric Carle. C'est l'histoire d'un caméléon qui monte sur un arbre et qui monte sur une fleur et qui est marron et vert et gris et qui est malade et qui trouve une mouche et qui l'avale et qui se transforme en éléphant en renard en cerf en tortue, en poisson en ours en garçon et fille et girafe en flamant rose et qui rattrape une mouche et il y a un arc-en-ciel. »
	« Pierre, je vais te la raconter oui. Il est sur un tronc marron et il est marron, ensuite il va sur une fleur rose et il est rose. Un coup, il est heureux et un coup il est malheureux je sais pas pourquoi. Pendant qu'il mange une mouche et il s'imagine au zoo avec plein d'animaux et il les mange. D'abord, un ours brun, et après flamant rose un renard un poisson un cerf une girafe une tortue un éléphant une otarie le hérisson une demoiselle et un jeune homme et il finit sa mouche. »
	« Au début de l'histoire, il y a un caméléon qui est sur un pétale et un sur la feuille et un sur un arbre et un par terre. Sur la 2 <sup>ème</sup> page, un caméléon vert et un autre caméléon gris. Sur la 4 <sup>ème</sup> page, le caméléon mange une mouche et la 5 <sup>ème</sup> page, il va au zoo. Et la 6 <sup>ème</sup> page il se transforme en ours.

		7 <sup>ème</sup> page il se transforme en flamant rose. 8 <sup>ème</sup> page, il se transforme en renard. Et la 9 <sup>ème</sup> page il se transforme en poisson. Et la 10 <sup>ème</sup> page il se transforme en renne. Et la 11 <sup>ème</sup> page il se transforme en girafe. Et la 12 <sup>ème</sup> page il se transforme en tortue. Et la 13 <sup>ème</sup> page il se transforme en éléphant. Et la 14 <sup>ème</sup> page il se transforme en phoque. Et la 15 <sup>ème</sup> page il se transforme en enfants. Et à la fin, il se transforme en arc-en-ciel. »
L.	« Il se déguise », « Parce que le caméléon il a vu des animaux »,	« Le caméléon est sur l'arbre. Il y en a un autre sur le pétale, un autre sur une feuille et le 4 <sup>ème</sup> par terre. Il devient vert et gris parce qu'il avait faim. Alors avec sa langue il attrape la mouche et la mange. Après, il passe devant le zoo. Alors il se déguise. En ours polaire, en flamant rose, en renard, en poisson, en cerf, en girafe, en tortue, en éléphant, en otarie et en personnes. Après il voit un arc-en-ciel. »
D1.	« C'est un caméléon qui mange une mouche empoisonnée et après la mouche empoisonnée fait effet puis le caméléon devient bizarre. »	« Ça parle d'un caméléon qui est très fatigué et qui avait faim. Devant lui puis après il regarde en l'air puis après vers la droite et puis vers la gauche et il voit une mouche et il se prépara pour l'attraper et il sortit sa langue et l'attrapa et la goba toute crue et un arc-en-ciel arriva et une autre mouche et il la mange et il dit qu'aujourd'hui j'ai mangé 2 mouches et il se dit elle est belle la vie. Fin. »
N.	« éléphant, animaux, caméléon, langue »,	« Ça parle d'un caméléon qui est vert et d'un autre qui est très gros, il est gris et qui a très faim. Le soleil arrive, le caméléon regarde à gauche, à droite, en haut, en bas et là il voit une mouche. Ils sont au zoo. Il se transforme en ours polaire, en flamant rose, en renard, en poisson, en cerf, en girafe, en tortue, en éléphant, en phoque et en personnages. Et il a faim mais il ne pouvait pas manger mais je ne sais pas comment il a fait pour enlever tout ce qu'il avait sur lui et il a pu manger. »
P.	« éléphant, caméléon, gris. Il y a un caméléon. »	« Ça parle caméléon et arbre et une fleur. Il a froid et a faim et ça parle d'un soleil et d'un caméléon et ça parle d'un zoo. »
M4.	« Ça parle des animaux. Le caméléon se transforme en animaux. Happy. »	« C'est l'histoire d'un caméléon et il rencontre un caméléon il a avalé une mouche et il a encore faim et l'autre caméléon il a froid et il voit un zoo et plein d'animaux et le caméléon se transforme en plein d'animaux : un ours, flamant rose, un renard, un poisson, un cerf et une girafe, une tortue, un éléphant, un phoque et des messieurs et à la fin il avale une autre mouche et il y a un arc-en-ciel de toutes les couleurs. Et le début il y a un caméléon qui monte sur un arbre et une fleur et une feuille et le titre c'est The Mixed-up Chaméléon by Eric Carle. Et la fin tous les animaux disparaissent. »
R2.	« Il y avait 3 caméléons au début avec plusieurs animaux de plein de couleurs : jaune, orange, bleu, rouge, vert, rose, avec des cornes et une tête d'éléphant. »	« 1 <sup>ère</sup> page : ça parle d'un caméléon vert, un autre sur une fleur, un autre sur un arbre. 2 <sup>ème</sup> page : sur la 2 <sup>ème</sup> page on voit le même caméléon que j'ai parlé sur la 1 <sup>ère</sup> page avec un caméléon qui a froid et faim. »
C1.	« C'est l'histoire d'un caméléon d'une seule couleur et en mangeant une mouche il devient gris et donc il s'imagine être dans un zoo et il mange tous les animaux du zoo pour devenir de toutes les couleurs. »	ABSENT
A.	« Ça parle d'un caméléon qui a toutes les couleurs : violet, rouge, vert, gris, bleu, orange, jaune, rose. »	« C'est l'histoire d'un caméléon qui est sur une fleur, un pétale, un arbre, par terre. Il y a un caméléon qui n'a pas faim et froid, il y a un caméléon qui a froid et faim il est maigre. Il y a un caméléon qui cherche une mouche (il regarde à droite, à gauche, devant, derrière). Et au bout d'un moment, il aperçoit une mouche, il tire la langue et hop il a la mouche dans sa bouche. Il y a un caméléon qui s'amuse à se déguiser en ours, renard, flamant, poisson, cerf, girafe, tortue, éléphant, phoque, personnages. Et à la fin de l'histoire, il vit un magnifique arc-en-ciel !!! »
M5.	ABSENT	« C'est l'histoire d'un caméléon il est dans une fleur il devient gris et plus âgé et il veut attraper une

		<p>mouche parce qu'il a faim. Il y avait un gros soleil et un zoo avec plein d'animaux. Caméléon qui se transforme ours flamant rose renard poisson renne et en girafe tortue et éléphant otarie et humains et il a attrapé mouche. »</p>
Z3.	<p>« Je n'ai rien compris. » « Juste d'un caméléon grâce aux images. »</p>	<p>« C'est l'histoire d'un caméléon qui va sur une feuille verte (il est vert) puis sur un tronc (il est marron), puis sur une fleur (il est rouge) puis sur le sable (il est jaune). En été, il a chaud et il est vert. En hiver, il a froid et faim, il est gris. Et là, il voit une mouche. Il regarde en haut, en bas, à gauche, à droite. Sa langue attrape la mouche !!! »</p>
Z4.	<p>« Ça parle d'un caméléon. »</p>	<p>« C'est l'histoire d'un caméléon qui va sur un arbre, sur le sable et une fleur. Et il se transforme en couleuvres sur l'arbre. Il s'ennuie donc il mange une mouche et il s'imagina au zoo. Et il mange un ours, une autruche, un renard, un poisson, un cerf, une girafe, une tortue, un éléphant, une otarie et des gens. Il va manger une autre mouche et il y a un arc-en-ciel. »</p>
C2.	<p>« J'ai reconnu les mots fleur (flower), rouge (red), vert (green), caméléon (chameleon), gris (grey). »</p>	<p>« Il était une fois un caméléon vert qui s'ennuyait, en plus dans le sable on y voyait rien. Tout d'un coup, il devient gris il marche lentement et il s'ennuie encore plus lui il habite dans un zoo avec plein d'animaux. Il s'ennuie tellement qu'il veut devenir blanc comme un ours polaire ensuite il veut des ailes roses comme un flamant ensuite il veut une queue comme un ours polaire ensuite il veut des nageoires comme un poisson ensuite il veut des cornes comme un cerf après il veut un long cou comme une girafe ensuite il veut avoir une carapace comme une tortue ensuite il a une tête d'éléphant ensuite il a des pattes de phoques et ensuite il a un parapluie et un chapeau comme des hommes. Quand tout d'un coup une mouche passe mais il ne peut pas la manger parce qu'il a toutes les parties d'animaux et d'humain alors il laisse tout tomber et il se dit qu'il est mieux lui-même il mange la mouche et c'est la fin. »</p>
D2.	<p>Liste de mots : « caméléon, marron, bleu, vert, orange, jaune, langue, éléphant, poisson, cerf, flamant rose, tortue, girafe, rouge, faim, rose, gris, blanc, renard, phoque, parapluie, , chapeau, horizon » « Le caméléon se transforme en plein de sortes d'animaux ».</p>	<p>« C'est l'histoire d'un caméléon qui passait devant un zoo. Il rêve qu'il mange tous les animaux du zoo. »</p>
M6.	<p>« J'ai compris grâce aux grosses images et aux mots ». fish=poisson / fox=renard / chameleon = caméléon / green=vert / white=blanc</p>	<p>« C'est l'histoire d'un caméléon qui se transforme en tous les animaux du zoo et en humains. »</p>
M7.	<p>« C'est l'histoire d'un caméléon qui a deux amis comme lui. Il avait des couleurs bizarres un de vomit, deux d'otarie. Un jour, il en avait marre d'eux. Il alla au zoo et joue avec eux, il attrapa une maladie, tout son corps se transforma comme eux et il alla voir ses deux amis caméléons. Finalement, en couleur vomit et otarie. »</p>	<p>« C'est un caméléon vert clair qui a des amis : un vert, un rouge et un marron. Le caméléon vert clair en avait marre d'eux. Alors il alla au zoo. Sur la route, il croisa une mouche, il la lécha, l'embrassa et la goba. Il était déjà arrivé au zoo que tout le monde lui sauta dessus. Il attrapa le virus « animaux ». Les animaux étaient décrochés de leur corps. Le caméléon eut quelques bouts de corps d'autres animaux. Il a eu l'ours blanc, flamant rose, renard, poisson, renne, girafe, tortue, éléphant, otarie, et personnages. Il restait plus que la fin de caméléon. Mais tous les animaux plus faim que lui il voulait tous manger. Mais tellement qu'il avait faim et meurt de faim. Le caméléon lui était encore en vie et se dépêcha de gober une mouche et cette histoire était tellement longue car ils avaient faim que leur faim avait explosé de couleurs et le soleil se met à chauffer. Le caméléon refit la même route et alla voir ses meilleurs animaux caméléons, il salua son ami vert, il salua le rouge, il salua son ami marron et il n'alla plus jamais au zoo. »</p>

## Annexe 12

### **The Mixed-up Chameleon, Eric Carle**



1 - On a shiny green leaf sat a small green chameleon. It moved onto a brown tree and turned brownish. Then it rested on a red flower and turned reddish. When the chameleon moved slowly across the yellow sand, it turned yellowish. You could hardly see it.

<b>Groupes</b>	<b>Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :</b>	<b>De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?</b>
Groupe 1 (R1. L. D2. E.)	« C'est quatre caméléons, un qui est sur une fleur, un qui est sur une feuille, un qui est sur un arbre et un autre par terre. » « On a compris grâce aux images et on a tout compris. »	« De parler en français. »
Groupe 2 (M1. P. M4. M6.)	« C'est un caméléon qui se transforme de la même couleur de l'objet : le caméléon vert avec la feuille, le caméléon marron avec l'arbre, le caméléon rouge orange avec la fleur. »	
Groupe 3 (Z2. M2. C2. Z3)	« On a compris que : un caméléon rouge se pose sur une fleur rouge, un caméléon marron se pose sur un tronc d'arbre marron, qu'un caméléon vert était sur une feuille verte et que le sable était jaune et que l'on ne voyait rien. » Pour comprendre : Zachée : avec les couleurs Zoé : dessins et gestes Cloé : avec les paroles et les gestes Matis : avec le dessin	« Images plus détaillées + traduire en français »
Groupe 4 (Z1. A. R2. M5.)	« C'est l'histoire d'un caméléon rouge sur une fleur et un caméléon vert sur une fleur rouge. »	
Groupe 5 (T1. T2. M7. N. D1)	« Nous pensons que ça parle : d'un caméléon de couleur vert foncé. Il avait deux amis, un de couleur marron, un autre de couleur vert clair et l'autre de tomate toute rouge. Il mangeait des mouches et des fourmis. Et des asticots de bois. Il voulait se camoufler comme les autres caméléons. »	
Groupe 6 (S. Z4. C1. M3)	« C'est l'histoire d'un caméléon qui monte sur des choses et donc il devient de différentes couleurs, rouge, vert, jaune, marron. »	« Parler en français. »

## The Mixed-up Chameleon, Eric Carle



2 – When the chameleon was warm and had something to eat, it turned sparkling green.

3 – But when it was cold and hungry, it turned grey and dull.



4 – When the chameleon was hungry, it sat still and waited. Only its eyes moved – up, down, sideways – until it spotted a fly. Then the chameleon's long and sticky tongue shot out and caught the fly. That was its life. It was not very exciting. But one day...



5 – ...the chameleon saw a zoo! It had never seen so many beautiful

Groupes	Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :	De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?
Groupe 1 (R1. L. D2. E.)	<p>« C'est un caméléon qui devient vert et après gris il avait faim il va au zoo. »</p> <p>« C'est un autre caméléon qui a froid et qui a faim et il mange une mouche. »</p> <p>« On a compris grâce aux gestes de la maîtresse, grâce aux mots qui se ressemblaient, grâce aux images. »</p>	
Groupe 2 (M1. P. M4. M6.)	<p>« J'ai compris animal et un caméléon qui a froid j'ai compris qu'il a faim. »</p> <p>« Avec un zoo : girafe, tortue, l'éléphant, cerf, les enfants. »</p> <p>« Avec un caméléon vert. »</p> <p>« Le caméléon voulait manger. »</p>	
Groupe 3 (Z2. M2. C2. Z3)	<p>« Ça parle d'un caméléon vert qui mange beaucoup et d'un caméléon gris qui cherche à manger. Quand un jour, il vit une mouche et il sortit sa langue puis il mange la mouche puis il voit un zoo. »</p>	<p>« De traduire en français, plus de gestes, le voir en film. »</p>
Groupe 4 (Z1. A. R2. M5.)	<p>« J'ai compris qu'un caméléon a froid et a faim. L'autre n'a pas froid ni faim. Il y a un caméléon qui cherche une mouche, il regarde à droite et à gauche. »</p>	
Groupe 5 (T1. T2. M7. N. D1)	<p>« C'est un caméléon vert et son copain gris. Le caméléon gris avançait comme un pépé son petit-fils en avait marre de vivre au ralenti. Il alla au zoo et rencontra de nouveaux animaux. »</p> <p>« On a compris grâce aux illustrations. »</p>	<p>« Plus d'images, que ce soit en français, que la maîtresse le lise plus souvent en français, plus d'informations. »</p>
Groupe 6 (S. Z4. C1. M3)	<p>« C'est un caméléon qui devient gris et qui avale une mouche et qui s'imagine au zoo. »</p> <p>« On a compris grâce aux images. »</p>	<p>« Parler français. »</p>

## The Mixed-up Chameleon, Eric Carle



6 - The chameleon thought: *How small I am, how slow, how weak! I wish I could be big and white like a polar bear. And the chameleon's wish came true. But was it hannv? No!*



7 - I wish I could be handsome like a flamingo.



12 - I wish I could hide in a shell like a turtle.



13 - I wish I could be strong like an elephant.



8 - I wish I could be smart like a fox.



9 - I wish I could swim like a fish.



14 - I wish I could be funny like a seal.



15 - I wish I could be like people. Just then a fly flew by. The chameleon was very mixed-up. It was a little of this and it was a little of that. And it couldn't catch the fly.



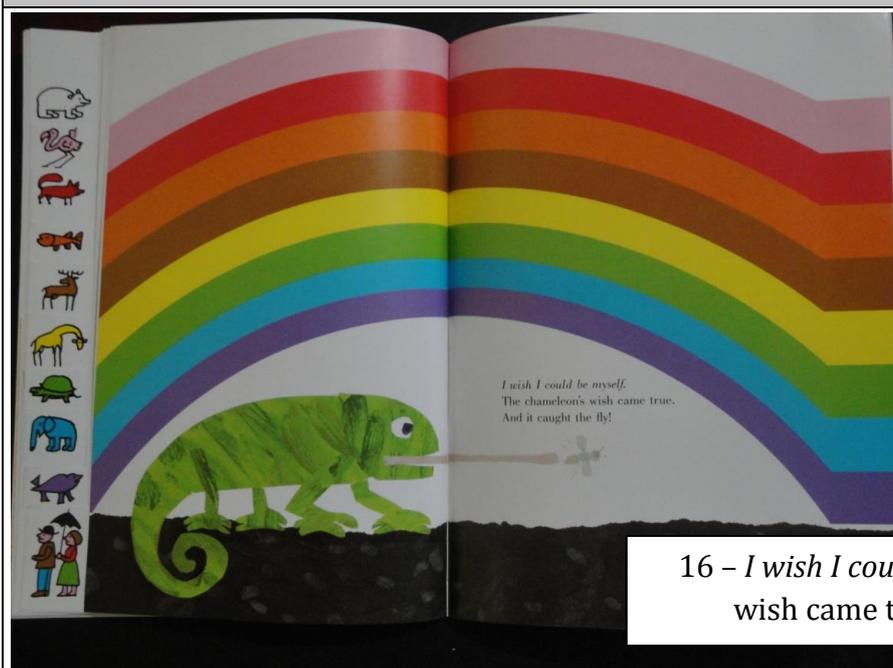
10 - I wish I could run like a deer.



11 - I wish I could see things far away like a giraffe.

Groupes	Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :	De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?
Groupe 1 (R1. L. D2. E.)	« C'est un caméléon qui se déguise en animaux et en humain. C'est un caméléon qui se déguise en ours polaire, en flamant rose, renard, poisson rouge, tortue, cerf, girafe, éléphant, phoque et un humain. » « On a compris grâce aux images. »	
Groupe 2 (M1. P. M4. M6.)	« C'est un caméléon qui se transforme en tous les animaux du zoo : en ours, en flamant rose, en renard, en poisson, en cerf, en girafe, en tortue, en éléphant, en phoque et en humain. » « On a compris grâce aux images et aux gestes. »	
Groupe 3 (Z2. M2. C2. Z3)	« Il se transforme en ours polaire, flamant rose, renard, poisson, cerf, girafe, tortue, éléphant, phoque, homme et femme. Quand tout d'un coup, une mouche passe puisqu'il a très faim il veut la manger mais il ne peut pas la manger parce qu'il a toutes les parties des animaux ensuite il laisse tout tomber et il se dit qu'il est mieux lui-même et il mange la mouche »	« Traduire en français, plus de taille dans les images, le voir en film. »
Groupe 4 (Z1. A. R2. M5.)	« C'était un caméléon gris qui changeait toujours de forme d'animal. Il changeait en éléphant. C'est un caméléon qui va au zoo il voit plein d'animaux il voit aussi deux personnes avec un parapluie et un chapeau noir en sortant du zoo il se rappelle des animaux. »	
Groupe 5 (T1. T2. M7. N. D1)	« Ça parle d'un caméléon qui avait faim et qui était fatigué. Et il marche lentement. Qui se transformait en ours, flamant rose, renard, poisson, cerf, girafe, tortue, éléphant, phoque, personnage. Mais il avait très très très faim. Mais comme il s'était transformé, il ne pouvait pas manger. Je ne sais pas comment il a fait pour enlever tout ce qu'il avait sur lui. »	
Groupe 6 (S. Z4. C1. M3)	« C'est l'histoire d'un caméléon. Il rêve en mangeant les animaux (ours, flamant rose, renard, poisson, renne, girafe, tortue, éléphant, phoque, deux personnes) et il mange une mouche. »	

## The Mixed-up Chameleon, Eric Carle



16 – *I wish I could be myself.* The chameleon's wish came true. And it caught the fly!

Groupes	Ce que nous comprenons (De quoi ça parle ?) :	De quoi avons-nous besoin pour mieux comprendre ?
Groupe 1 (R1. L. D2. E.)	« Il a faim et là il voit une mouche, donc il la mange ».	
Groupe 2 (M1. P. M4. M6.)	« Il a faim, il mange une mouche. »	
Groupe 3 (Z2. M2. C2. Z3)	« Là c'est quand le caméléon laisse tout tomber et qu'il se dit qu'il est mieux lui-même. »	
Groupe 4 (Z1. A. R2. M5.)	« Un caméléon qui mange une mouche et un arc-en-ciel. »	
Groupe 5 (T1. T2. M7. N. D1)	« Et là il fait un bisou baveux à la mouche et tous les cerveaux, jambes, doigts, orteils etc les animaux explosent de couleurs différentes à part le caméléon il reste vert jusqu'à ce qu'il meure. Puis quand il se réveille, il saura qu'il sera mort. »	
Groupe 6 (S. Z4. C1. M3)	« C'est un arc-en-ciel des couleurs des animaux. »	

## **Résumé**

La didactique de l'anglais donne une importance particulière à la communication. Sa maîtrise passe par le développement de cinq compétences langagières : la compréhension orale et écrite, l'expression orale en continu et en interaction et l'expression écrite. Dans la construction et la mise en œuvre de situations d'apprentissage, l'enseignant peut intégrer divers supports. Pour ce mémoire, il a été décidé de s'intéresser à un support particulier, l'album, l'auteur-illustrateur Eric Carle ayant été privilégié. L'étude a donc été menée autour de la problématique suivante : l'exploitation des albums d'Eric Carle en classe d'anglais au cycle 3 permet-elle de développer des compétences langagières et plus précisément des compétences en compréhension ? Les apports théoriques ont ainsi permis de mettre en place trois expérimentations. Si les deux premières ont été portées sur le développement des compétences langagières, la troisième a été resserrée autour des hypothèses concernant les stratégies de compréhension. Les résultats de cette dernière ont ainsi été l'objet d'une analyse ; si le texte et la manière de lire l'album ne sont pas nécessairement des aides à la compréhension, l'utilisation des illustrations s'avère plutôt manifeste.

## **Mots clés**

Album, anglais, compétences langagières, compréhension, didactique de l'anglais

## **Abstract**

English didactic gives a certain importance to communication. Its command goes through the development of five language skills : listening and reading comprehension, interactive and continuous oral expression and written expression. When he structures and puts into action learning situations, the teacher can use several mediums. For this master's dissertation, it was decided to take an interest in a particular medium, the album, favouring the author and illustrator Eric Carle. This study had been concerned with the following issue : can the exploitation of Eric Carle's albums develop language skills and more precisely comprehension skills ? The theoretical research led to three experimentations. If the two first ones revolved around the development of language skills, the third one was focused on the hypotheses about the comprehension strategies. These results were analyzed ; if text and storytelling are not necessarily helpful for comprehension, the use of illustrations turns out to be quite obvious.

## **Key words**

Album, English, language skills, comprehension, English didactic