



HAL
open science

Exploiter des albums pour l'apprentissage de l'anglais. Comment utiliser un même album avec des élèves de cycles différents ?

Chrystèle Chenu

► To cite this version:

Chrystèle Chenu. Exploiter des albums pour l'apprentissage de l'anglais. Comment utiliser un même album avec des élèves de cycles différents?. Education. 2015. dumas-01254433

HAL Id: dumas-01254433

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01254433>

Submitted on 12 Jan 2016

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.

Année universitaire 2014-2015

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Professeur des écoles

2ème année

Exploiter des albums pour l'apprentissage de l'anglais :

**Comment utiliser un même album avec des élèves de cycles
différents ?**

Présenté par CHENU Chrystèle

Première partie rédigée en collaboration avec GAILLARDON Elodie

Discipline : Anglais

Responsable du mémoire : COLLIN Christiane

« Une langue vous ouvre un couloir pour la vie. Deux langues ouvrent toutes les portes sur le chemin. »

Frank Smith

Table des matières

INTRODUCTION :	1
I- PARTIE THEORIQUE :	2
1. UN RENOUVEAU DES PRATIQUES EN LANGUES :.....	2
A. <i>Historique de l'enseignement des langues à l'école :</i>	2
B. <i>Structuration d'une unité d'enseignement :</i>	3
2. ENSEIGNER L'ANGLAIS A PARTIR D'ALBUMS :.....	9
A. <i>Intérêts des albums en classe pour l'apprentissage d'une langue :</i>	9
B. <i>Comment choisir un album ? :</i>	11
C. <i>La démarche :</i>	12
II - UNE PRESENTATION PRECISE DE LA METHODOLOGIE :	13
1. PRESENTATION DU CONTEXTE :.....	13
A. <i>L'école :</i>	13
B. <i>La classe :</i>	14
C. <i>Mon cheminement :</i>	14
D. <i>Le choix de l'album :</i>	15
2. LES SEQUENCES MISES EN ŒUVRE DURANT LE STAGE :.....	16
A. <i>Les objectifs et compétences visées :</i>	16
B. <i>Plans de séquence:</i>	16
C. <i>Mode de recueil des données :</i>	18
III- PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION :	18
1. COMPARAISON DE DEUX SEQUENCES MONTRANT L'IMPORTANCE DE S'ADAPTER AUX CAPACITES DES ELEVES :.....	19
A. <i>Les activités :</i>	19
B. <i>La phonologie :</i>	20
C. <i>Les traces écrites :</i>	21
D. <i>L'acquisition du lexique :</i>	21
E. <i>Les notions grammaticales :</i>	22
2. REFLEXIONS SUR MA PRATIQUE EN CYCLE 3 :.....	22
A. <i>L'album, un support motivant à choisir avec précaution:</i>	22
B. <i>L'album, un support facilitant l'apprentissage :</i>	24
C. <i>Les activités proposées autour de l'album :</i>	24
CONCLUSION :	27
BIBLIOGRAPHIE :	28

Introduction :

« Une langue vous ouvre un couloir pour la vie. Deux langues ouvrent toutes les portes sur le chemin »

Cette citation de Franck Smith, reconnu pour ses travaux en linguistique et en psychologie cognitive, illustre bien le fait que la communication mondiale est régie par les langues. Plus particulièrement, l'anglais est la langue maternelle d'environ quatre cent millions de personnes et la langue secondaire d'approximativement un milliard d'individus : ce qui la classe en tête en occident. L'anglais se révèle être un véritable outil de communication qu'il est indispensable de maîtriser pour s'ouvrir aux autres et à différentes cultures.

Au vue de ces constatations, l'enseignement des langues vivantes a été progressivement introduit à l'école primaire. Cela s'explique notamment par le fait que les enfants présentent des facilités pour apprendre une langue (leurs aptitudes sont supérieures à celles des adultes jusqu'à l'âge de 10 ans environ). En effet, les études réalisées par l'Observatoire Européen du Plurilinguisme ont montré que dès la grossesse, les bébés sont capables de discriminer un grand nombre de sons. De même, les enfants possèdent une oreille très souple et ont des facilités d'imitation et d'intonation, qualités qui se sclérosent avec l'âge, d'où la nécessité d'enseigner les langues très tôt.

Cette facilité d'apprentissage ne veut pas pour autant dire qu'il suffit de mettre en contact l'enfant avec une langue étrangère pour qu'il la maîtrise. De nombreuses études ont prouvé que la mise en place d'une approche adaptée favorise la motivation, facilité et méthode adaptée sont deux facteurs favorables pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces découvertes ont alors eu des conséquences sur les méthodes d'enseignement des langues à l'école qui se sont notamment axées sur le développement de compétences communicatives.

Les programmes de 2008 donnent des conseils afin de développer ces compétences. Ils recommandent par exemple l'utilisation de documents authentiques comme les albums sans pour autant donner de pistes précises. A la lumière de ces informations, nous nous sommes posé plusieurs questions : *Comment choisir un album ? Comment l'exploiter en classe ? Peut-on choisir un même album pour des élèves de cycles différents ?*

Ainsi, à travers ce mémoire, nous allons essayer de répondre à cette dernière question : *Comment aborder un même album avec des élèves de cycles différents ?* Pour cela, nous nous appuyerons sur un cadre théorique formé de plusieurs textes. Je présenterai ensuite les séquences réalisées dans ma classe de CM1 à l'école élémentaire du Chef Lieu à Poisy. Enfin, en se basant sur mes observations et les arguments présents dans les textes, j'apporterai des éléments de réponse.

I- Partie théorique :

1. Un renouveau des pratiques en langues :

A. Historique de l'enseignement des langues à l'école :

L'enseignement des langues étrangères fait aujourd'hui partie intégrante des programmes officiels de l'école primaire ce qui confère aux LVE le statut de discipline à part entière. Cette considération importante des langues marque une véritable évolution par rapport aux décennies précédentes.

Les premières expérimentations officielles datent des années 1960. A cette période, sous l'impulsion de Mme Delauney et M. Haby, les premières méthodes d'enseignement en langues ont été mises au point. Il y eut alors une prolifération d'essais dans des classes diverses sans qu'ils ne soient réellement soumis à un cadre précis. Ce cadre fut alors précisé par la circulaire de 1972 qui définit trois périodes charnières pour l'apprentissage des LVE : une période de sensibilisation en maternelle, suivie d'une période d'approfondissement au CP-CE1, pour terminer par une période de structuration au C3. Durant les années qui suivirent, de nouvelles expérimentations ont été mises en place dans les classes, mais elles eurent du mal à faire leur preuve à cause d'un manque de motivation de certains enseignants, d'une formation insuffisante ainsi que d'un manque de moyens accordés aux LVE (moyens financiers, horaires consacrés à l'anglais insuffisants...) [D. Girard (1974-1975). Rapport pour le Ministère de l'Education Nationale, Enseignement précoce des langues vivantes]

C'est véritablement en 1998 que l'enseignement des langues étrangères, sous l'impulsion de Jack Lang, est devenu une priorité nationale. Les langues vivantes ont ainsi été inscrites dans les programmes de 1998 pour les C2 et C3, ce qui amorce la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire. En cycle 2, ces programmes incitaient à une sensibilisation alors qu'au cycle 3 les LVE étaient considérées comme un véritable apprentissage. A l'école primaire, selon S. Rosenberger, la priorité était donnée à *"la langue orale, la capacité de compréhension des élèves, la reconnaissance et la reproduction des sonorités de la langue, l'appropriation de fonctions langagières de base avec une première prise de conscience du fonctionnement de la langue et enfin une sensibilisation aux faits culturels pour aider l'élève à s'ouvrir aux réalités d'un monde étranger"* (2008). Ainsi, c'est à partir de là que les LVE deviennent une discipline à part entière avec un horaire dédié, des contenus officiels, une évaluation fréquente et une volonté de continuité entre le CM2 et la 6^{ème}.

Aujourd'hui, la volonté est toujours affichée de favoriser l'apprentissage des LVE avec notamment l'intégration du socle commun de connaissances et de compétences dans lequel les langues représentent à elles seules le pilier 2. A la fin de l'école primaire, les élèves doivent avoir

acquis le niveau A1 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage/enseignement des Langues). De plus, les nouveaux enseignants bénéficient d'une formation initiale et continue pour l'enseignement des langues, cependant les enseignants en poste depuis de nombreuses années n'ont eu que peu de formation à ce sujet, ce qui peut être source de difficulté pour enseigner.

B. Structuration d'une unité d'enseignement :

L'évolution du statut des LVE à l'école primaire a nécessairement entraîné une remise en cause des méthodes et des pratiques d'enseignement. De plus, il est important de rappeler que l'objectif n'est pas de rendre les élèves bilingues, mais de les rendre capable de communiquer en langue étrangère lors de situations de la vie courante. Comment faire pour parvenir à cet objectif ?

a. Les différentes phases de l'apprentissage (séquence) :

Lors de l'apprentissage d'une langue, il est important d'élaborer une progression réfléchie : en effet la séquence d'anglais, ou de toute autre langue étrangère, doit être construite autour d'une progression qui suit un ordre logique dans la présentation des contenus linguistiques aux élèves. Or, les méthodes antérieures d'enseignement se basaient sur quatre étapes organisées dans cet ordre : tout d'abord une phase consacrée à la lecture afin de décrypter l'écrit, ensuite une phase d'écriture, puis une phase d'écoute suivie d'une phase d'échange oral.

Suite aux recherches en didactique des langues, ce déroulement a été revu puisqu'il ne respectait pas l'ordre naturel de l'apprentissage. En effet, selon les didacticiens, pour que l'élève puisse apprendre une langue étrangère, il doit être replacé dans une chronologie identique à celle de l'apprentissage de sa langue maternelle. Ainsi, en s'appuyant sur le document d'accompagnement des programmes de Langues Vivantes et sur l'article « Kids and Stories » de S. Clark (2012), voici les différentes étapes d'une séquence type de LVE:

▪ Mise en route – Warming up :

Moments rituels consistant à marquer le passage de la langue maternelle à la langue étrangère. Ils permettent de rompre avec les séances précédentes et ainsi de faire rentrer plus facilement les élèves dans une logique d'une autre culture. En effet, ces rituels créent un contexte artificiel, comme une bulle symbolique, propice à entrer dans le monde anglophone.

Ils peuvent prendre plusieurs formes, notamment en fonction de l'âge des élèves :

- Se déplacer vers le coin anglais par exemple pour des cycles 2.
- Support visuel (posters, affichages...) permettant le passage de l'école française vers l'école anglaise par un bus anglais.
- Petite comptine ou chanson utilisée tout au long de l'année à la manière d'un jingle.

→ Une phrase du type « *Now, it's english time !* » est généralement suffisante pour des élèves de cycle 3.

A partir de ce moment, les enfants savent qu'ils ne doivent plus parler français. Puis l'enseignant enchaîne sur les rituels de début de séance qui permettent aux élèves d'entrer dans l'activité de manière sécurisante et rassurante. Cela peut consister à demander la date, parler du temps qu'il fait, écouter/chanter une chanson connue, ou encore réciter une comptine.

▪ **Rebrassage des acquis – Recycling :**

Par cette étape, il s'agit de se remettre en mémoire les connaissances acquises lors des séances précédentes. C'est sur ces connaissances que l'enseignant va s'appuyer pour introduire la notion nouvelle. Pour se faire, l'enseignant propose des activités de *listening*, *doing* ou *speaking*. Par exemple: montrer des flashcards et poser des questions du type « *What is it ?* » ; dictée de nombres ou de couleur ; des jeux simples connus des élèves (*Bingo*, *Simon says*, *What's missing?...*)

▪ **Présentation de la fonction langagière nouvelle – Exposure :**

C'est le moment décisif de la séance puisqu'il s'agit de faire découvrir aux élèves du lexique ou une structure grammaticale mais rarement les deux en même temps. Pour que les élèves puissent construire du sens et mémoriser la fonction langagière nouvelle sans avoir recours à la langue maternelle, l'enseignant peut utiliser :

→ Des supports adaptés et variés : des albums et leurs illustrations, des chansons, des comptines, des flashcards, des objets...

→ Des gestuelles : comme les mimes, les actions qui illustrent ses paroles.

Les élèves sont alors en pleine *active listening*. L'utilisation de ces ressources est indispensable puisqu'elles permettent aux élèves de prendre appui sur des indices très clairs en vue de construire leur compréhension. En effet, cela aide les enfants à comprendre et s'appropriier le lexique et les structures grammaticales sans passer par la langue maternelle, compétence qui a long terme favorisera le passage rapide d'une langue à une autre.

▪ **Appropriation de la fonction nouvelle – Fixation :**

C'est une phase de réinvestissement dirigé en vue de s'approprier la nouvelle fonction langagière. Pour cela plusieurs étapes intermédiaires sont importantes :

→ La vérification de la compréhension orale : elle peut se manifester par des activités d'interaction entre enseignant/élève ou élève/élève sans expression verbale. En effet, les enfants sont amenés à réagir aux dires de l'enseignant avec leurs corps. Cette méthode, appelée TPR (Total Physical Response), mise au point par James Asher (1977), consiste à les amener à écouter et manifester leur compréhension par des gestes. Les expérimentations

de J. Asher ont montré que cette méthode baisse l'anxiété des élèves lors l'apprentissage puisqu'ils n'ont pas le stress de produire du langage tout de suite. L'activité « Robot » est un exemple de TPR activity : l'enseignant commande ses robots (ses élèves) à faire des tâches dans la classe. Autres exemples d'activités: *Simon says, point to, colour the flags...*

→ La répétition : elle amorce le processus de mémorisation et permet aux élèves d'acquérir le bon schéma intonatif des mots ou de la structure grammaticale. L'enseignant peut faire varier les différents modes de répétition (collective, individuelle, que les garçons, que les filles...) afin que les élèves entrent plus facilement dans la tâche.

→ Aide à la mémorisation : à l'aide de petits jeux tels que *what's missing, chainword...*

▪ Pratique communicative d'entraînement – Practice :

Durant cette phase, l'enseignant doit proposer aux élèves des activités de communication afin qu'ils puissent exercer leur nouvelle compétence langagière et ainsi s'approprier la langue. Cette étape, qui ne doit pas dépasser quinze minutes, augmente le temps de parole de chacun et vise l'autonomie langagière. Ainsi les élèves manipulent la langue notamment via des petits jeux en group work ou pair work : *survey, memory game...*

▪ La trace écrite :

Il est nécessaire de bien distinguer forme écrite et trace écrite. En cycle 2, il n'y a pas de formes écrites en CP et très peu en CE1 contrairement au cycle 3.

Cependant au C2, il est toutefois nécessaire de conserver une trace écrite des activités faites en classe : *coloriage, grilles de bingo, grilles de survey...* De plus, au C3, l'écrit ne doit apparaître que lorsque le lexique ou la structure grammaticale a été acquise pour ne pas interférer avec la prononciation travaillée à l'oral. La trace écrite pourra prendre la forme d'images légendées, d'exercices de type matching, des comptines ou chansons...

Quel que soit le cycle, le cahier sera un outil pour revoir, se rappeler mais aussi marquer un lien entre la famille et l'école.

▪ La pratique raisonnée de la langue et de la phonologie :

La pratique raisonnée de la langue se réalise de manière implicite en partant notamment de constatations, de comparaison (similitudes, différences) avec la langue maternelle.

Le travail en phonologie est quant à lui un point très important lors de l'apprentissage d'une langue vivante. Dès le début de l'apprentissage, l'enseignant doit amener les élèves à se rendre compte que la prosodie anglaise (prononciation, schéma intonatif et rythme) est bien différente de celle de la langue maternelle et qu'elle est indispensable pour se faire comprendre. Il faut la travailler avec les élèves dans la mesure où l'éducation de l'oreille est un objectif des programmes

de 2008 : « *A l'école élémentaire, l'enseignement d'une langue a trois objectifs prioritaires : [...] Eduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle* ». A cet âge, l'oreille des enfants est plus flexible que celle des adultes, c'est donc le moment idéal pour faire ce travail.

▪ **Culture et civilisation :**

L'approche de la culture et de la civilisation des pays anglophones est encouragée par les instructions officielles. Elle permet notamment de favoriser l'ouverture d'esprit et la curiosité des élèves. De même, cela les invite à prendre du recul par rapport à leur propre culture, à leur langue ce qui les rend plus tolérants. Ces points se retrouvent notamment dans les programmes de 2008 : « *L'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences et aiguise la curiosité et l'envie de communiquer. L'élève développera ainsi le sens du relatif et de l'altérité et sa vision du monde, plus éclairée, lui permettra de développer un esprit critique et de dépasser ainsi les stéréotypes* ».

Ainsi, les fêtes calendaires, la littérature jeunesse, l'histoire ou encore la géographie permettent aux élèves de développer leurs connaissances des pays anglophones.

▪ **Fin de séance – wrap up :**

Cette étape permet de faire un bilan avec les élèves sur ce qui a été appris lors de la séance. Elle peut notamment se terminer sur une chanson ou comptine bien connue.

Toutes ces étapes ne peuvent être présentes à chaque séance notamment les phases de trace écrite, de pratique raisonnée de la langue, de culture et civilisation. Néanmoins elles doivent toutes apparaître au minimum dans une séquence. De plus, il y a peu de différences entre une séquence destinée à des cycles 2 et une séquence pour des cycles 3. Cependant au cycle 3 des activités de plus en plus complexes seront proposées aux élèves (structures et lexiques plus difficiles) et le recours à l'écrit sera plus fréquent.

b. Les points importants à prendre en compte lors de la création d'une unité d'enseignement :

Une fois que l'enseignant a pris connaissance de la démarche préconisée pour enseigner les langues, il peut alors construire sa séquence. Cependant, durant son élaboration, il doit porter attention à plusieurs éléments importants qui ont un impact direct sur la motivation des élèves et donc sur l'acquisition de la langue.

i. Les ressources utilisées par l'enseignant :

Pour élaborer une séquence, l'enseignant s'appuie sur différentes ressources. Son travail est de choisir judicieusement les outils adaptés à l'âge et au niveau de ses élèves.

De plus, rappelons que l'enseignant choisit et utilise ses ressources en fonction de l'objectif visé et non pas le contraire.

ii. Le cadre de travail :

➤ L'utilisation de la langue-cible

Bien qu'il soit indispensable d'utiliser le plus souvent possible la LVE, il est difficile de laisser la langue maternelle à la porte de la classe. Il est alors intéressant de se servir de la langue maternelle comme une aide : les élèves utilisent leurs connaissances sur celle-ci pour faire des parallèles avec la langue étudiée et ainsi mieux comprendre son fonctionnement.

Rappelons que durant les séances de langue, les consignes pour chaque activité doivent être données dans la langue étudiée. La compréhension de celles-ci s'appuiera sur les gestes, les mimes et les exemples de l'enseignant. Toutefois, il est possible, lorsque les élèves sont au cycle 2 et suivant la complexité, de présenter les objectifs de la séance en français afin que les élèves aient une idée de ce qui va être abordé durant la séance. Cependant ce recours à la langue maternelle devra être exceptionnel.

➤ Le statut de l'erreur

Les récentes études en psychologie ont démontré que l'instauration d'un climat affectif favorable est un des facteurs essentiels pour parvenir à un apprentissage efficace des langues. C'est pourquoi, il est important de penser le statut de l'erreur. La correction linguistique ne peut être prioritaire car elle interrompt la communication et peut bloquer l'élève. Elle pourra alors se faire soit par une reformulation de type communicatif (écouter l'élève parler puis reprendre ses dires de façon correcte) soit par des activités décalées (séances décrochées pour traiter un point important).

iii. Les activités de la séquence et l'organisation de la classe :

➤ Les tâches proposées

L'enseignement des langues à l'école élémentaire se réalise dans un contexte qui est non authentique et donc artificiel aux yeux des élèves. Afin qu'ils rentrent plus rapidement dans les apprentissages, les tâches proposées doivent présenter de véritables situations de communication, c'est-à-dire des situations qui présentent un manque au niveau de l'information. Ainsi, pour combler ce manque, les élèves auront besoin de parler, que ce soit avec l'enseignant ou entre pairs. De plus, elles doivent être stimulantes, donc ni trop simples ni trop complexes, et représenter un défi à leurs yeux. Ces activités présentent généralement une situation de la vie réelle pour que les élèves visualisent les enjeux de leur pratique langagière.

➤ Le travail de groupe

L'enseignant a tout intérêt à faire varier les formes de communication au sein de sa classe, notamment pour motiver les élèves mais aussi pour augmenter le temps de parole de chacun. Il faut

utiliser les différentes formes de travail collectif (en groupe classe, en groupe restreint ou en pair work) autant que le travail individuel. C'est en alternant ces quatre modes de fonctionnement que les élèves atteindront les objectifs fixés par l'enseignant. Le travail de groupe n'est pas une fin en soi mais un moyen de mener à bien un travail. Faire varier les différentes formes de communication permet aussi de pratiquer la langue de manière plus autonome et facilite la prise de parole des élèves timides dans un groupe restreint.

iv. L'évaluation des élèves :

L'évaluation lors des activités langagières permet de repérer les réussites et les difficultés des élèves. Dans les textes officiels, il est stipulé que l'enseignant doit évaluer les acquis lorsque les élèves sont prêts. Cependant, il est important de ne pas attendre la fin d'un apprentissage pour constater s'ils comprennent et suivent. Ainsi, l'évaluation peut alors prendre différentes formes :

- L'évaluation diagnostique, se déroulant avant l'apprentissage, permet à l'enseignant de savoir s'il peut débiter la séquence comme prévu.
- L'évaluation formative, possible à tout moment de l'apprentissage, permet au professeur des écoles de repérer les difficultés des élèves et mettre en place des actions de remédiation.
- L'évaluation sommative qui a lieu en fin d'apprentissage, fournit un bilan et permet à l'enseignant de constater l'acquisition ou non de la compétence en jeu.

L'évaluation est primordiale puisqu'elle fournit de précieuses informations que ce soit pour l'enseignant (évaluations diagnostique, formative, sommative) ou pour l'élève (évaluation formative). Rappelons qu'il est normalement prévu d'évaluer toutes les compétences comme le préconisent les programmes : comprendre à l'oral, parler en continu, comprendre, réagir et parler en interaction orale, lire et écrire.

Pour que l'évaluation reflète au mieux les acquisitions des élèves, l'enseignant doit se poser au moins trois questions :

→ ***Qu'est-ce que je veux que mes élèves apprennent?***

La définition d'objectifs clairs doit se faire dès la conception de la séquence, pour que l'enseignant ait une vision à long terme de ses attentes.

→ ***Comment je sais qu'ils ont appris?***

Lors de la conception de l'évaluation, le PE doit mettre en place des indicateurs pour être le plus précis et le plus juste possible pendant l'évaluation.

→ ***Comment savent-ils qu'ils ont appris?***

Un retour est nécessaire pour que les élèves connaissent leurs niveaux et les points à travailler. De plus, l'auto-évaluation que ce soit par l'élève lui-même ou par un pair permet aux élèves de

connaître la distance qui les sépare du but à atteindre. Cette auto-évaluation peut porter sur le lexique et/ou les structures apprises durant la séquence. Elle peut prendre la forme suivante : utilisation de smiley, ou de couleurs différentes (vert pour acquis, orange pour en cours d'acquisition, rouge pour non-acquis).

Cependant, l'enseignant ne peut pas évaluer toutes les compétences en une seule séance. Il est plus pertinent de faire des évaluations ponctuelles mais régulières. Il doit bien réfléchir à l'évaluation qu'il met en place pour qu'elle soit la plus représentative possible. Par exemple, celles qui proposent simultanément une activité orale et écrite ne permettent pas d'évaluer les difficultés des élèves. En effet, si un élève échoue à cette tâche il sera difficile d'identifier lequel de ces deux points pose problème.

Ainsi, lors de l'élaboration d'une séquence, l'enseignant se doit de réfléchir à tous les points énoncés précédemment. Il est indispensable de privilégier les activités orales (de compréhension et de production) en rendant l'élève actif dans ses apprentissages. Ainsi les échanges entre pairs sont fondamentaux afin qu'ils puissent construire des compétences en langue et acquérir une certaine autonomie langagière. Enfin l'utilisation des évaluations diagnostique et formative permet d'adapter au mieux la séquence à la progression des élèves.

2. Enseigner l'anglais à partir d'albums :

A. Intérêts des albums en classe pour l'apprentissage d'une langue :

La littérature enfantine est féconde. Elle représente donc une excellente source de travail pour les enseignants qui cherchent souvent des supports authentiques d'enseignement. De plus, l'album laisse au PE une grande liberté pédagogique et son utilisation présente de nombreux intérêts. Les voici : (How to teach children English using illustrated storybooks ; Gail Ellis)

a. Support idéal de communication et de plaisir :

Enseigner une langue vivante étrangère n'équivaut pas à faire engranger du lexique, des structures et les restituer mécaniquement. Comme le rappellent les programmes de 2008, apprendre une langue étrangère doit avoir **un sens communicatif** : « *chaque séance de langue repose sur des situations et des activités qui ont un sens pour les élèves, suscitent leur participation active, favorisent les interactions et l'entraide dans le groupe et développent l'écoute mutuelle* ». Or l'album est le point de départ pour mettre en place des situations où la communication est essentielle : lecture interactive, imaginer la suite de l'histoire, théâtraliser l'album...

C'est pourquoi l'utilisation d'une histoire permet de motiver les élèves, la séance s'appuie sur le plaisir d'écouter. Cela permet de proposer une activité différente de la pratique habituelle et donne du sens aux apprentissages : on écoute pour comprendre une histoire, pas uniquement pour

apprendre du lexique. De même, les mots et les structures sont introduits en contexte : la découverte de ces outils linguistiques n'est plus une fin en soi mais un outil pour parvenir à la compréhension de l'histoire. De plus, l'histoire stimule l'imagination des élèves tout en s'appuyant sur la réalité puisque les faits relatés sont généralement en lien avec la vie quotidienne des élèves.

b. Support favorisant l'acquisition de compétences diverses :

Plusieurs compétences peuvent être travaillées. Elles sont notamment expliquées dans le chapitre « Storytelling and drama » de C. Read (2007).

Tout d'abord, le support permet de faire découvrir **des structures grammaticales et des champs lexicaux**, autres points référencés dans les programmes. Un grand nombre d'albums sont construits autour d'une structure répétitive qui favorise la mémorisation. Par exemple, l'album *Brown Bear* d'E. Carle permet de voir le lexique des couleurs et des animaux ainsi que la structure « *What do you see ? I see... looking at me* ».

De même, **les aspects phonologiques de la langue**, qui doivent être « *une préoccupation constante chez l'enseignant dès le début de l'apprentissage* » selon le Ministère de l'Éducation Nationale, peuvent également être abordés. Certains albums sont particulièrement centrés sur les sonorités de la langue dont notamment *Mig the pig*. Ils sont l'occasion d'exposer les élèves à un flux langagier en continu et beaucoup plus long que celui généralement abordé en classe. Leur découverte est prétexte à des jeux sur la langue, qui peuvent être complétés par l'apprentissage de chants ou de comptines. Les élèves peuvent s'imprégner du rythme, de la musicalité, de la construction de la phrase anglaise mais aussi revoir le vocabulaire et les structures connues.

Enfin, l'exploitation d'un album permet également de développer chez les élèves de nouvelles compétences qui leur sont utiles dans plusieurs disciplines comme par exemple **la concentration**. Ce processus de concentration bloque toutes les informations qui pourraient distraire notre esprit de la tâche, tâche qui mobilise nos différents sens (ouïe, diction, vision) lors de l'apprentissage d'une langue. De plus, les albums contribuent à développer les **stratégies de compréhension** puisque les élèves sont confrontés à un discours plus riche, plus complexe et plus long que d'ordinaire. Ainsi, c'est par la prise d'indices visuels et/ou auditifs que les élèves parviendront à la compréhension globale de l'histoire. Ils ne se focaliseront plus sur les mots inconnus, ce qui est indispensable pour la pratique d'une langue.

c. Support culturel authentique :

L'album est également un excellent **support culturel authentique** qui permet ainsi de contourner le côté mécanique de l'apprentissage d'une langue. Dans l'apprentissage actif de l'anglais à l'école (2000), M. Kervran définit un support authentique comme un document extrait du

patrimoine culturel, qui n'a donc pas été conçu spécifiquement pour l'apprentissage scolaire. Les histoires présentes dans les albums, ont donc été écrites par des auteurs anglophones et sont destinées à de jeunes enfants anglophones. Les albums apportent alors une véritable dimension culturelle dans l'enseignement de la langue, point sur lequel insiste fortement les programmes de l'école primaire. Ils sont un moyen privilégié pour découvrir la vie quotidienne et la culture anglo-saxonne : par exemple on peut citer *The Elephant and the bad baby*, qui permet d'aborder les divers commerces anglais et leurs spécificités ou encore *The Snowman*, album muet dont les illustrations procurent des informations sur les maisons anglaises et la vie quotidienne des anglophones.

d. Support facilitant la mémorisation :

Les albums permettent d'aborder ou de réinvestir la langue et ses caractéristiques. Leur utilisation favorise une mémorisation efficace des structures et du lexique puisque la simple évocation du titre ou de la trame de l'histoire ravive les connaissances des élèves. En effet, l'enseignant lit généralement plusieurs fois l'album dans une même séquence, ce qui expose plus souvent les élèves aux mots inconnus. C'est par ce médium que les élèves mémorisent le vocabulaire et la structure, il est alors possible, particulièrement pour les histoires construites avec des structures répétitives ou cumulatives, de se passer des activités d'exposition et de fixation prévues initialement dans une séquence (cf. différentes phases de l'apprentissage).

Les albums présentent de nombreux intérêts non négligeables dans l'enseignement d'une langue étrangère, il serait donc dommage de ne pas en tirer profit dans son enseignement.

B. Comment choisir un album ? :

Les albums utilisables en classe sont nombreux. Le travail de l'enseignant est de choisir le bon support pour sa classe afin d'être en lien avec les objectifs pédagogiques choisis. Il est alors amené à s'interroger sur plusieurs points essentiels (G. Ellis, 2014) :

- L'acte de parole abordé : savoir décrire quelqu'un...C'est l'une des premières choses que l'enseignant doit regarder, il choisira l'album en conséquence.
- Le contenu linguistique et du niveau de difficulté (lexique ou structures difficiles) en fonction du niveau de sa classe.
- Le type d'écrit (narration, histoire cumulative, structure répétitive...) et les illustrations: Il faut un texte court et des images non ambiguës et qui reflètent bien le sens du texte. Il est possible d'adapter ou de simplifier le texte pour le rendre plus accessible (par exemple: le mettre au présent, raccourcir les phrases...)
- L'interdisciplinarité possible : on peut facilement faire le lien avec d'autres disciplines comme l'EPS, la musique, les arts...ou encore le lien avec d'autres supports tels que les CD

audio, les vidéos... C'est un point très important puisqu'il permet de donner davantage de sens aux apprentissages.

- Les activités possibles autour de l'album : activités source de communication comme la théâtralisation...

Il est possible de résumer tous ces critères dans un tableau. Ainsi l'enseignant le complètera à chaque fois qu'il désire utiliser un album, ce qui lui permettra d'y voir plus clair quant à l'exploitation qu'il pourra en faire en classe. Voici l'aspect que pourrait prendre ce tableau :

Titre de l'album	OBJECTIFS LINGUISTIQUES				GENRE				FACTEURS DE MOTIVATION				INTERDISCIPLINARITE					
	Lexique	Syntaxe	Phonologie	Niveau de difficulté	Narration	Structure répétitive	Conte de fées	Autres ...	Thème	Illustrations	Lien avec la culture	Autre ...	Citoyenneté	Maths	Sciences	Histoire	Géographie	Arts / Musique ...
Exemple "Something Else"	- Couleurs - Parties du corps - Lexique des loisirs - Verbes d'action	- Présent simple - Questions (WH... Yes/No) - Place de l'adjectif qualificatif		- Moyen	✓				- Vie dans une société multi-ethnique	✓	- Apprentissage de la différence		- Tolérance - Sociabilité				- Emigration	
« From head to toe » E. Carle	- Parties du corps - Les animaux - Verbes d'action	- Présent simple - Questions (Can you do it?) - Structures : I am a... I can - Différence entre a et an		- Moyen		✓			- Les animaux et les parties du corps	✓					- Les parties du corps			- Illustrations

Tableau issu de l'animation pédagogique « Enseigner avec les albums » de D. Tixier (Circonscription d'Annecy Ouest - Février 2015)

C. La démarche :

Une fois que le PE a rempli ce tableau, il doit organiser sa séquence autour de l'album.

Plusieurs possibilités lui sont offertes :

- l'histoire peut être lue ou racontée dès la phase d'exposition puis exploitée afin d'aboutir à sa compréhension à l'aide de situations diverses.
- ou elle peut être répartie sur plusieurs séances, chacune d'elles permettant de parvenir à une compréhension plus fine ;
- ou bien la découverte de l'album est préparée par des activités en amont qui permettent d'acquérir le vocabulaire et les structures nécessaires ;
- ou encore l'album peut intervenir en fin de séquence pour être utilisé dans une phase de transfert ou de réinvestissement (phase d'évaluation).

Aucune des méthodes n'est à privilégier. Le choix de l'une d'entre elles dépend à la fois de l'histoire choisie (lexique et structures présents dans l'album), des objectifs de l'enseignant et de la réaction des enfants.

En conclusion de cette partie théorique, les méthodes d'enseignement ont évolué afin d'être plus efficaces. Ainsi, il est possible d'établir le déroulement d'une séquence-type en LVE. Néanmoins, lors de l'élaboration de cette séquence, plusieurs choix s'offrent à l'enseignant qui doit alors évaluer la pertinence de chacun d'eux en fonction des objectifs définis. Dans le but d'améliorer son enseignement, il peut s'appuyer sur diverses ressources. Parmi celles-ci, l'album de jeunesse semble être un outil efficace.

II - Une présentation précise de la méthodologie :

Dans cette partie, je vais présenter mon environnement de stage, puis l'album choisi. Ensuite, je détaillerai les séquences que j'ai mises en place ainsi que la manière dont j'ai recueilli les données.

1. Présentation du contexte :

A. L'école :

Durant cette année de stage, je suis PES à 50% à l'école élémentaire du Chef Lieu à Poisy. Cette école compte environ 300 élèves répartis en onze classes. Je suis en charge d'une classe de CM1 comportant 28 élèves tous les lundis et mardis ainsi qu'un mercredi sur deux.

La plupart des élèves de l'école sont issus d'un milieu favorisé ce qui s'explique notamment par la situation géographique de l'école. Elle se situe dans la périphérie annécienne et proche de la frontière franco-suisse. Ce contexte permet aux enfants de voir assez souvent leurs parents pratiquer une autre langue dans le cadre professionnel. Ainsi, les élèves perçoivent implicitement l'importance de la maîtrise d'une langue étrangère.

De plus, avec la réforme des rythmes scolaires, la mairie a proposé d'organiser un atelier consacré à l'éveil aux langues durant les temps d'activités périscolaires. Il devait être pris en charge par une intervenante pratiquant plusieurs langues et employée par la mairie. Néanmoins suite à un désistement, c'est un collègue de l'école qui l'assure. Il se centre sur l'apprentissage de l'anglais et propose des petits jeux de rôles, des chansons ou comptines ainsi qu'une ouverture sur la culture anglophone via des films d'animation. Cet atelier fait l'objet de nombreuses demandes d'inscription de la part des familles, néanmoins il reste difficile à gérer puisque des élèves de tout âge (du CP au CM2) s'y côtoient. Il est donc nécessaire de leur proposer des activités de difficulté croissante afin que tous puissent y trouver leur compte.

Enfin, au niveau de l'école, une collègue de CM2 est une ancienne personne ressource en langue. Il est possible de se tourner vers elle afin d'avoir des conseils pratiques pour la mise en œuvre de séquence en classe. Elle dispose d'un grand nombre d'albums qu'elle prête. De même, elle fait des échanges de service avec les collègues de CP et de CM2 afin d'enseigner l'anglais dans leurs classes car elles ne se sentaient pas à l'aise dans cette discipline.

B. La classe :

Au sein de l'école, il n'y a pas de programmation sur l'apprentissage de l'anglais, quel que soit le cycle. Ainsi, chaque enseignant s'appuie sur les programmes pour élaborer la progression annuelle de sa classe. Certains collègues ont choisi de s'appuyer sur un manuel, dont notamment un collègue de CM1 qui utilise le manuel Cup of Tea. D'autres ont investi dans une méthode, par exemple ma collègue de CE2-CM1 qui s'appuie sur Speak and Play.

Au niveau de ma classe, il n'y a pas de manuel ni de méthode spécifiques pour l'apprentissage de l'anglais. Ce qui pourrait être considéré comme un obstacle par certains de mes collègues, s'est révélé comme un avantage pour moi tout au long de cette année. J'ai élaboré à la rentrée ma progression annuelle, puis j'ai construit mes séquences en étant libre de piocher des idées dans divers manuels. J'ai donc pris beaucoup de plaisir à imaginer des séquences avec des situations de communication plaisantes et adaptées au niveau de mes élèves. Etant à 50% et ne menant pas toutes les disciplines de front, cela m'a laissé le temps de travailler plus en profondeur certaines disciplines dont l'anglais.

Les vingt-huit élèves de la classe proviennent de différentes classes de CE2. Etant donné qu'il n'y a pas de progression d'école, j'ai pu savoir ce qu'ils avaient fait l'année précédente grâce à leurs « English copybook », cahier qui perdure durant tout le cycle 3. Ainsi, j'ai observé que la plupart n'avaient pas ou peu eu l'occasion de travailler via des albums. Certains d'entre eux ont travaillé sur « Ketchup on your cornflakes ? » de Nick Sarrat afin de découvrir le vocabulaire lié aux aliments et la structure « Do you like... ? ». Cela m'a laissé une grande latitude dans le choix de mes supports.

C. Mon cheminement :

Ainsi, lors de la conception de ma séquence, j'ai pris en compte ces différents paramètres afin d'élaborer une unité d'enseignement qui soit adaptée au niveau des élèves. Avec ma binôme, Elodie Gaillardon, nous nous sommes d'abord concertées afin de choisir un thème qui soit présent dans nos progressions respectives. Nous avons choisi le thème des parties du corps. Ensuite nous nous sommes référées aux programmes de 2008, de 2007 ainsi qu'au document passerelle de Savoie. Cela nous a donné des informations sur le contenu lexical et les structures grammaticales à

enseigner. Nous avons ensuite cherché un album traitant du thème en question (les parties du corps) tout en prenant en compte les caractéristiques respectives de nos élèves (pour ma part, niveau des élèves assez hétérogène ainsi que la faible utilisation des albums auparavant).

D. Le choix de l'album :

Notre choix s'est porté sur l'album d'Eric Carle, « From head to toe ». Dans cet album, un enfant rencontre à chaque double page un animal différent, animal qui se présente à lui et lui demande s'il est capable de réaliser une action corporelle.

Les raisons de ce choix :

- Tout d'abord, par rapport aux contenus linguistique et narratif, cet album présente une structure répétitive « I am ... and I + verbe d'action + partie du corps ... Can you do it ? » qui est donc facile à repérer et à mémoriser.
- En plus du contenu lexical des parties du corps, il traite aussi des animaux et des verbes d'actions, thèmes qui sont assez proches du centre d'intérêt des élèves.
- Les différents champs lexicaux se prêtent facilement à un travail interdisciplinaire particulièrement en sciences sur les différentes espèces animales et en EPS avec un échauffement pour des activités gymniques.
- Les illustrations sont d'une grande qualité : elles me paraissaient assez intéressantes et captivantes pour des élèves âgés de 9-10 ans. (cf. annexes : extraits du livre From Head to Toe)
- Un grand nombre d'activités sont possibles autour de l'album comme la théâtralisation ou encore la réécriture de l'histoire en changeant les animaux, les parties du corps et les actions.

Suite à ces observations, j'ai décidé de réaliser deux séquences à partir de l'album :

- Une première centrée sur l'apprentissage du vocabulaire des animaux et l'emploi de la structure « I am... ».
- Une seconde portant sur l'apprentissage des parties du corps et l'emploi de la structure « Can you... ? Yes, I can / No, I can't ».

En effet, je ne voulais pas que les élèves se retrouvent en grande difficulté devant cet album qui présente différents champs lexicaux. Etant donné que je n'avais pas encore traité avec eux les animaux et la structure « I am... », j'ai profité de l'occasion pour aborder ces notions.

2. Les séquences mises en œuvre durant le stage :

Les deux séquences mises en œuvre à partir de cet album répondent à plusieurs objectifs. Je vais commencer par vous présenter les objectifs travaillés dans ces séquences puis je détaillerai leur contenu.

A. Les objectifs et compétences visées :

Comme dit précédemment, l'album est le point de départ des deux séquences réalisées.

Ainsi des objectifs sont communs aux deux :

- Suivre le fil d'une histoire.
- Comprendre un texte court et simple.
- Oser prendre la parole.
- Reproduire un modèle oral.
- Répondre à des questions et en poser.

A ces objectifs communs, s'ajoutent des objectifs spécifiques à chacune des séquences.

➤ Séquence 1 : nommer les animaux et se présenter:

- Acquérir du vocabulaire sur les animaux.
- Mémoriser une structure (ici « I am... »)

➤ Séquence 2 : nommer les parties du corps et exprimer la possibilité :

- Acquérir du vocabulaire sur les parties du corps et les verbes d'action.
- Réinvestir un vocabulaire déjà acquis (celui des animaux).
- Mémoriser une autre structure (ici « Can you ... ? Yes, I can/No, I can't).
- Produire une histoire.
- Réinvestir les connaissances acquises dans une autre discipline (l'EPS : faire un échauffement en anglais).

B. Plans de séquence:

Les séquences réalisées avec la classe comportent respectivement cinq et sept séances. Il est difficile de les développer entièrement dans cette partie du mémoire. Elles se trouvent donc en annexes (cf. annexes n°2 et n°4). Toutefois, je vais faire un bref rappel sur la trame de chacune.

Je précise que je présente les séquences telles qu'elles se sont déroulées dans la classe et non comme je les avais imaginées au départ. Par exemple, durant la mise en place de la seconde séquence, je me suis aperçue que les élèves avaient déjà bien intégré les parties du corps grâce à la première séquence sur les animaux. Ainsi, cela m'a permis de traiter les parties du corps en deux séances et non pas trois comme je l'avais prévu initialement.

Enfin, chaque séance respecte le déroulement type (décrit dans la partie théorique), à savoir : Warming up – Recycling – Exposure (lors de l'introduction d'un lexique ou d'une structure

nouvelle) – Fixation – Pratique – Wrap up. Je ne détaillerai pas toutes ces étapes qui sont consultables dans le plan de séquence en annexes.

a. Séquence 1 : nommer les animaux et se présenter (cinq séances):

Les deux premières séances ont été consacrées à la découverte de l'album et particulièrement du vocabulaire lié aux animaux. Le grand nombre d'animaux présents dans l'album (douze au total) m'a conduit à couper en deux la lecture de l'histoire entre séance 1 et séance 2.

Le déroulement des deux séances est identique : j'ai lu une partie de l'album, puis des jeux ont été mis en place pour vérifier la compréhension orale des élèves et les aider à mémoriser les mots nouveaux. Enfin la séance s'est terminée par l'écoute d'une bande sonore reprenant le texte de l'histoire. Notons qu'à la fin de la séance 2, les élèves ont commencé à pratiquer la langue de manière autonome via une situation se nommant « What is his card ? » : un élève vient au tableau, il tire une carte « animal » au hasard, il la cache. Les autres élèves doivent lui poser une question afin de découvrir son animal. Ex : Is it a ? Yes, it is/ No, it isn't.

La troisième séance a été l'occasion pour les élèves de pratiquer la langue via le vocabulaire des animaux acquis lors des séances précédentes. Pour cela, le jeu « What is his card ? » a été retravaillé en groupe classe puis ensuite pratiqué en binôme.

Enfin les séances 4 et 5 avaient pour objectifs la découverte et la mémorisation de la structure « I am... ». Afin que les élèves la découvrent et la comprennent, j'ai notamment utilisé des masques d'animaux (cf. annexes n°3). J'ai théâtralisé la situation en mettant un masque puis en disant « This is me. I am a monkey.» puis j'ai répété la situation avec d'autres masques. Différentes activités ont ensuite été mises en place pour qu'ils mémorisent cette structure et qu'ils l'utilisent en contexte.

b. Séquence 2 : nommer les parties du corps et exprimer la possibilité (sept séances):

Les deux premières séances ont été consacrées à la découverte des parties du corps et des verbes d'action associés. En effet, dans l'album « From head to toe », chaque animal questionne un enfant pour savoir s'il est capable de réaliser une action corporelle, par exemple tourner la tête. Ainsi, pour ces deux séances, je n'ai pas utilisé l'album comme point de départ : j'ai mimé devant la classe les actions du livre. Ensuite à force de répétitions, les élèves ont mimé avec moi, puis sans mon aide.

La troisième séance a été l'occasion de faire le lien avec l'album : j'ai relu l'album et les élèves ont pu attribuer les actions apprises à un animal précis. Il s'en est suivi un jeu de devinettes : je leur donnais les actions et ils devaient retrouver l'animal en question. Durant cette séance, les

élèves ont pratiqué la langue de manière autonome via le jeu du « Simon says » réalisé en classe entière puis en pair work. Ainsi, j'ai commencé par dire « Simon says touch your knees » et les élèves devaient effectuer l'action correspondante, puis peu à peu c'est un élève qui a pris la place de meneur de jeu en variant les parties du corps.

Les séances 4 et 5 ont permis de découvrir et de mémoriser la structure « Can you... ? Yes, I can/ No, I can't ». Afin que les élèves perçoivent son sens, j'ai utilisé le jeu du « Simon says ». De même, d'autres jeux ont été mis en place pour qu'ils pratiquent la langue. Notamment un jeu comprenant deux dés : sur l'un étaient représentées les différentes parties du corps et sur l'autre les différents verbes d'action. En binôme, un élève devait lancer les dés puis dire « Can you verbe + partie corps ? » à son camarade, et celui-ci devait mimer l'action et répondre : Yes, I can ou No, I can't.

Enfin, les séances 6 et 7 ont été consacrées à la réalisation d'un album humoristique basé sur la même structure que « From Head to toe ». Chaque élève devait choisir un animal, un verbe d'action et une partie du corps. Avec ses éléments, il devait compléter un texte à trou, puis illustrer sa page. Les élèves en difficulté ont travaillé en binôme. A la fin, j'ai récupéré chacune des pages afin de les assembler et construire l'album de la classe.

C. Mode de recueil des données :

Lors de ces deux séquences, j'ai beaucoup observé les élèves. J'ai particulièrement été attentive aux réactions des élèves lors de l'utilisation de l'album et la lecture de l'histoire. Cela m'a permis d'obtenir des informations sur leur intérêt pour le support et leur motivation pour les apprentissages proposés. J'ai orienté les séances suivantes en fonction des données recueillies.

De plus, durant les moments de practice, je me suis mise peu à peu en retrait afin qu'ils pratiquent la langue en autonomie. J'ai ainsi pu observer les élèves en pair work, ce qui m'a permis d'adapter mon aide aux besoins des élèves mais aussi d'évaluer de manière formative leurs acquisitions.

III- Présentation des résultats et discussion :

La problématique choisie pour ce mémoire est de comparer l'utilisation d'un même album dans deux cycles différents. Ayant réalisé la partie théorique avec Elodie Gaillardon, enseignante dans une classe de cycle 2 (CP-CE1), il nous a semblé intéressant de comparer nos expériences et de mettre en lumière les différences de pratiques entre cycle 2 et cycle 3.

Dans un premier temps, nous allons faire une étude comparative de nos séquences.

Dans un second temps, je reviendrai en particulier sur mes séquences afin de confronter mes observations aux concepts de la partie théorique.

1. Comparaison de deux séquences montrant l'importance de s'adapter aux capacités des élèves :

En mettant en place des séquences voisines à partir du même album, Elodie Gaillardon et moi-même avons pu comparer nos travaux. Le résultat de notre analyse est présenté dans cette partie.

A. Les activités :

Nous remarquons qu'il y a de nombreuses activités communes à nos deux séquences. En effet, pour atteindre nos objectifs respectifs, nos deux classes ont joué à :

- *Point to* : les flashcards sont affichées au tableau, l'enseignant demande « Can you show me ...? » et des élèves sont invités à se déplacer pour montrer la bonne image. Une fois ce jeu maîtrisé, des variantes ont été mises en place : les flashcards ont été dispersées dans la classe et tous les élèves devaient montrer la flashcard correspondant à la demande orale.
- *Who is missing ?* : Les flashcards sont affichées au tableau. L'enseignant demande aux élèves de fermer les yeux puis enlève une. Les élèves doivent ensuite retrouver laquelle a disparu et la nommer.
- *Le bingo* : les élèves disposent de grilles avec les images du vocabulaire étudié. L'enseignant tire au sort des images et les énonce. Si l'élève retrouve sur sa grille l'image précédemment énoncée, il doit l'entourer. Lorsqu'il a entouré toutes les images sur sa grille, il doit crier Bingo. Une vérification est ensuite effectuée : l'élève énonce toutes les images présentes sur sa grille et le PE affiche toutes les flashcards correspondantes. S'il y a correspondance alors l'élève est désigné gagnant.
- *Simon says* : Les élèves sont debout et doivent respecter les ordres donnés par l'enseignant. Celui-ci doit commencer ces phrases par « Simon says ». S'il ne prononce pas ces mots alors les élèves doivent rester statiques. Au fil de la séquence, l'enseignant s'est mis en retrait afin qu'un élève devienne le meneur du jeu. La version française de ce jeu est « Jacques a dit ».

Bien que des jeux soient similaires à nos deux séquences, certaines activités ont été différentes. En effet, les élèves de CP-CE1 ont pu réinvestir le vocabulaire en groupe en interviewant un camarade ou en jouant en binôme au *Simon says*. Pour les élèves de CM1, il a été proposé en plus *the chinese whisper* (version anglo-saxonne du téléphone arabe), un *guessing game*,

un jeu ayant pour but de retrouver son groupe d'appartenance au sein de la classe ou encore un *memory*.

Ainsi, on remarque que les élèves de CM1 ont fait plus d'activités différentes. Ceci peut s'expliquer notamment par l'âge des élèves. En effet, ceux de cycle 2 ont besoin de plus de temps pour maîtriser une tâche, il est donc important de refaire plusieurs fois le même exercice pour qu'ils puissent intégrer les nouvelles connaissances. Ainsi la mise en place d'activités ritualisées est d'autant plus nécessaire au cycle 2. En cycle 3, les activités proposées font appel à des structures plus complexes. En effet, les élèves sont capables de réinvestir des connaissances anciennes dans une situation nouvelle. Les connaissances acquises par les élèves de C3 étant plus importantes, cela permet d'aborder un grand nombre d'activités ce qui maintient leur attention.

De plus, en fin de séquence, nous avons mis en place respectivement une activité plus complète pour permettre aux élèves de réinvestir leurs connaissances dans un nouveau contexte de communication. Cette activité a été différente dans les deux classes, et encore une fois, cette différence s'explique par l'âge des élèves et les instructions officielles (trace écrite occupant une place plus importante en cycle 3 qu'en cycle 2). En CM1, les élèves ont pu participer à une réécriture humoristique de l'album, alors que les élèves de cycle 2 devaient créer en groupe un échauffement pour le début des séances d'EPS.

B. La phonologie :

En ce qui concerne l'étude des sons, nous nous sommes toutes les deux appuyées sur un enseignement implicite de la phonologie. Dans les deux classes, l'accent a été mis sur l'apprentissage de la prononciation correcte des mots. Pour cela, nous avons respectivement répété plusieurs fois chaque mot, puis nous avons accentué chaque syllabe, nous les avons prononcées séparément pour que les élèves saisissent toutes les nuances de la langue. Nous avons également utilisé un CD et/ou une vidéo pour confronter les élèves à la prononciation d'une personne anglophone.

Pour aller plus loin dans l'apprentissage de la langue vivante, au cycle 3 il a été travaillé en plus dans cette séquence, l'intonation des phrases interrogatives.

Bien que l'apprentissage de la phonologie reste implicite, il fait l'objet d'un travail important de la part de l'enseignant quel que soit le cycle dans lequel il enseigne. En effet, il est primordial de ne pas faire d'erreurs de prononciation, d'intonation ou d'accentuation. Il faut veiller à mettre en contact les élèves avec un anglais se rapprochant des réalités sonores de la langue authentique puisque les élèves ont de grandes capacités d'imitation et que nous sommes le modèle qu'ils reproduisent. Pour ce faire, nous sommes toutes les deux entraînées au préalable à lire

plusieurs fois l'histoire à haute voix en prenant garde à la prononciation, à l'intonation et aux voix des différents personnages. Certains mots n'étant pas habituels, nous avons cherché leur prononciation dans le dictionnaire.

C. Les traces écrites :

Comme précisé précédemment, les élèves ne rencontrent les mots à l'écrit qu'à partir de la fin du cycle 2 (CE1). Cependant, cela n'empêche pas de proposer aux élèves plus jeunes des activités écrites comme par exemple entourer la bonne image ou réaliser un dessin... Ces écrits doivent être conservés par les élèves comme traces de leurs nouveaux apprentissages.

Les traces écrites représentent donc une des principales différences entre nos deux séquences. En cycle 2, les apprentissages se sont réalisés majoritairement à l'oral grâce à l'utilisation de flashcards. Une trace écrite a été réalisée par les élèves lors de l'interview d'un camarade : ils devaient conserver les réponses de leur camarade sur un polycopié composé d'images et d'émoticônes. A part le titre du polycopié, aucun écrit n'est présent. Alors qu'en cycle 3, deux étapes se sont succédé. Une première phase d'apprentissage à l'oral a été réalisée puis une seconde phase a consisté à présenter les mots écrits aux élèves. Des jeux ainsi qu'une trace écrite ont été proposées. Cette dernière regroupait les images du vocabulaire auxquelles les élèves devaient relier les mots écrits en pointillé. Ils devaient ensuite repasser les pointillés.

D. L'acquisition du lexique :

A partir des trois points précédemment développés, nous pouvons faire un bilan de l'acquisition du vocabulaire au cours des séquences. Il faut noter plusieurs différences entre les deux niveaux.

Tout d'abord, au niveau quantitatif, les élèves de cycle 2 avaient moins de vocabulaire à découvrir (neuf animaux et neuf parties du corps) alors que les élèves de cycle 3 ont vu l'intégralité du vocabulaire de l'album c'est-à-dire douze animaux et douze parties du corps. En ce qui concerne les verbes d'action, ils étaient simplement présentés aux élèves de CP-CE1 à travers la lecture de l'album, alors que les CM1 devaient les connaître à la fin de la séquence. Cette différence quantitative résulte de nos choix pédagogiques pour s'adapter aux capacités des élèves : ceux de cycle 2 ont une plus faible capacité de mémorisation que ceux de cycle 3, c'est pourquoi il a été nécessaire de faire un choix dans le lexique à enseigner.

Dans les deux classes, l'album a été lu environ quatre fois mais de façons différentes (cinq fois en C2 / quatre fois en C3). En cycle 2, l'album a été lu progressivement puis relu une fois en entier tandis qu'en cycle 3 la lecture a été découpée moins finement et relu deux fois en entier. En analysant ces pratiques, nous pouvons noter que pour les élèves de cycle 2, les cinq lectures n'ont

pas été suffisantes pour qu'ils parviennent à maîtriser le vocabulaire : ils n'avaient retenu que certains mots et éprouvaient quelques difficultés à les prononcer. C'est en associant l'album et le travail avec les flashcards qu'ils ont acquis la totalité des connaissances. Au contraire, les élèves de cycle 3 ont trouvé que les lectures étaient trop nombreuses : en effet, ils étaient beaucoup moins actifs et motivés lors des dernières lectures. Ils ont principalement mémorisé le vocabulaire grâce à l'album, le travail avec les flashcards a surtout permis d'intégrer les mots difficiles.

E. Les notions grammaticales :

Enfin, le dernier point qui peut être comparé est l'enseignement de la grammaire. Comme le recommande les instructions officielles, cet apprentissage est toujours implicite.

Dans la séquence destinée au cycle 2, aucun enseignement n'avait été prévu initialement. Cependant durant l'apprentissage, l'enseignante s'est trouvée confrontée à quelques difficultés (qui seront plus détaillées par la suite). En effet, la distinction entre le singulier et le pluriel s'est avérée difficile. En cycle 3, deux notions ont été abordées : la distinction du déterminant *a* et *an* mais aussi le pluriel des noms.

Par la comparaison entre les deux cycles, nous pouvons conclure qu'il est possible d'utiliser le même matériel. Cependant, il est primordial de mettre en place des adaptations en fonction de l'âge, des capacités et du niveau des élèves mais aussi du contexte de la classe.

L'utilisation de matériel identique met en lumière l'importance d'établir des progressions au sein du cycle mais aussi de l'école pour que les élèves puissent profiter d'un enseignement efficace et ne pas revoir les mêmes choses chaque année.

2. Réflexions sur ma pratique en cycle 3 :

Durant la mise en place des deux séquences élaborées à partir de l'album « From head to toe » d'E. Carle, j'ai pu faire de nombreuses observations. Ainsi, je vais les exposer en présentant des alternatives aux problèmes que j'ai pu rencontrer.

A. L'album, un support motivant à choisir avec précaution:

Avant de construire mes séquences, j'ai cherché un album répondant aux objectifs établis au préalable. Pour le choisir, je me suis retrouvée dans une situation difficile : mes élèves étant globalement novices dans l'apprentissage de l'anglais à partir d'albums, il fallait trouver un album ayant une histoire ni trop compliquée, ni trop dense. Cependant le contenu proposé devait être en adéquation avec leur tranche d'âge et donc pas trop enfantin. L'album « From head to toe » m'a paru alors être un choix judicieux puisqu'il répondait à ces critères. De même, les illustrations non ambiguës se révélaient être une véritable aide à la compréhension de l'histoire.

Durant la première séquence, la lecture de l'album a été fractionnée en deux. Cela m'a permis de lire un morceau de l'histoire chaque jour et de maintenir un certain suspense pour capter l'intérêt et la curiosité des élèves. En effet, avant la deuxième séance, plusieurs élèves sont venus me voir et m'ont demandée spontanément si nous allions continuer l'histoire en anglais aujourd'hui. J'ai répondu positivement à leur demande et des mots et gestes d'enthousiasme sont rapidement apparus.

De plus, cette lecture fractionnée a aussi facilité la mémorisation du lexique puisque lors de certaines séances une lecture interactive était proposée aux élèves. Elle leur a permis de raconter l'histoire en même temps que moi, ce qui les a rendus actifs et investis. En effet, ils ont pris beaucoup de plaisir à répéter le lexique et les structures répétitives. Leur attention a été très sollicitée quand j'ai volontairement introduit des erreurs durant ma lecture (changer le nom de l'animal ou la partie du corps en question). Ils étaient concentrés et à l'affût des erreurs.

Ainsi, le point positif de ces deux séquences a été l'intérêt que les élèves ont porté à l'histoire et leur attention pendant les lectures. Cela peut notamment s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas l'habitude d'entendre des histoires en anglais et que les activités proposées étaient ludiques. Cependant, notons que ces deux séquences ont été nouvelles pour eux et il est difficile de tirer des conclusions sur la motivation à long terme.

J'é mets cependant quelques limites à l'utilisation du même album durant deux séquences. J'ai utilisé From head to toe avec des modalités différentes dans chacune d'elle. Pour la première séquence, il a été le point de départ pour apprendre à nommer les différents animaux et se présenter alors que lors de la deuxième, nous avons appris les parties du corps au préalable pour ensuite lire l'histoire. Or j'ai remarqué que durant la seconde séquence, les élèves exprimaient moins de motivation à relire l'histoire puisqu'ils l'avaient déjà lue plusieurs fois et qu'ils avaient la sensation de très bien la connaître. Cela peut s'expliquer par le fait que cet album présente peu de texte avec une structure répétitive. Il est donc facilement mémorisable. Ainsi, si je devais refaire ces séquences dans ma classe, je modifierai en fonction :

- Soit je choisirai un album plus complexe avec notamment un texte plus dense et plus long afin de traiter les deux séquences comme précédemment.
- Soit je choisis un album par séquence afin d'éviter cet effet de monotonie chez certains élèves.

Ainsi, un même album peut être utilisé pour des cycles différents, mais les enseignants de chaque cycle doivent bien distinguer la difficulté du support et celle des activités proposées. Un enseignant de cycle 2 peut choisir un album « difficile » mais doit veiller à ce que les tâches

proposées soient simples durant l'apprentissage. En effet, la difficulté du texte peut être compensée par des illustrations qui aident les élèves à comprendre.

B. L'album, un support facilitant l'apprentissage :

A travers mes deux séquences, je me suis aperçu que ce support n'est pas suffisant pour parvenir à la maîtrise du lexique et des structures grammaticales. En effet, j'ai effectué moi-même plusieurs lectures (quatre lectures environ par séquence) et j'ai pratiqué des lectures interactives. Cela a permis aux élèves de mémoriser un grand nombre de mots de vocabulaire mais je me suis aperçu que les mots non transparents n'étaient pas acquis facilement par les élèves (par exemple : donkey, seal...) : difficulté de mémorisation et de prononciation. Au vu de ces observations, il est nécessaire de continuer à travailler le lexique et les structures à travers des activités plus habituelles comme les jeux, les chansons, les comptines...qui permettent de stabiliser les connaissances.

De plus, je me suis rendu compte que le temps consacré à l'album était assez faible (deux lectures fractionnées et deux lectures complètes soit l'équivalent de 45min) par rapport à celui accordé aux activités périphériques (environ 2h15). J'ai l'impression de ne pas avoir accordé une place assez importante à l'album, il aurait peut-être été préférable de consacrer une ou deux séances à l'album uniquement, en prenant le temps de lire ou de relire les différents passages sans pour autant nuire à leur motivation. Cela éviterait d'en faire un « prétexte » à l'apprentissage et ainsi de créer une autre atmosphère : se regrouper dans un coin bibliothèque en cercle au lieu de garder la disposition habituelle. Bien que les illustrations soient assez grandes et se voient de loin, il aurait été préférable que les élèves se regroupent pour vivre ce moment comme un moment de plaisir. Cette constatation nécessitera une meilleure organisation de ma part, puisque les séances d'anglais sont courtes et la mise en place ne doit pas prendre trop de temps.

L'album doit donc être vu comme un support authentique et motivant, qui place l'enfant dans un flux langagier continu et long. Cependant l'enseignant doit le considérer comme un complément aux activités habituelles, sans les négliger. De plus, afin de faire entrer plus facilement les élèves dans la séance de langue, sa lecture doit être mieux organisée afin de créer une atmosphère propice à la découverte.

C. Les activités proposées autour de l'album :

Lors de la mise en place de mes séquences, deux activités se sont révélées être essentielles à la compréhension et la mémorisation du lexique et des structures grammaticales. Elles pourraient être utilisées au cycle 2 tout comme au cycle 3.

➤ La théâtralisation :

Pour la découverte de la structure « I am ... » , j'ai utilisé des masques d'animaux (cf. annexes n°3). Je les ai ensuite mis puis j'ai dit « This is me. I am a monkey. ». J'ai fait de même avec les autres masques. Ce jeu de rôle a notamment aidé les élèves à comprendre le sens de la structure sans avoir recours au français. Je pensais que cette situation ne serait pas motivante pour tous les élèves car peut-être trop enfantine, cependant j'ai été surprise : tous les élèves ont adhéré. Ils ont ensuite été enthousiastes pour se masquer devant la classe. Même des élèves très timides, ont accepté de venir et de choisir un masque pour dire « I am a ... ». Cette théâtralisation a détendu les élèves qui n'étaient plus pétrifiés par le regard des autres. Par cette expérience, j'en conclus que tous ces jeux de rôles sont très importants dans une séquence de langue car ils libèrent les élèves, donnent du sens à leur apprentissage et les motivent par le côté ludique.

➤ TPR activity :

Durant les lectures de l'album, j'ai eu recours aux mimes afin qu'ils accèdent à la compréhension. J'ai pu observer que les élèves m'ont rapidement imitée et qu'ils étaient capables d'associer les bons gestes aux bons animaux, sans pour autant pouvoir nommer les actions.

De plus, durant la séquence visant la découverte et l'apprentissage des parties du corps et l'expression de la possibilité, j'ai utilisé le jeu *Simon says*, l'équivalent du « Jacques a dit ». Je donnais des consignes précédées de « Simon says » , les élèves devaient réagir. La variable où les élèves ne doivent pas réagir si la consigne ne comprenait pas la formule « Simon says » a été introduite uniquement lorsque les élèves maîtrisaient le vocabulaire.

Les deux séances pour découvrir les parties du corps et les verbes d'action se sont déroulées de la même manière :

- *Etape 1* : Je dis la consigne et fais l'action ⇨ découverte du lexique.
- *Etape 2* : Je dis la consigne et nous faisons l'action ⇨ appropriation du lexique.
- *Etape 3* : Je dis la consigne et eux seuls font l'action.
- *Etape 4* : Je désigne un élève et je dis la consigne. Cet élève doit effectuer l'action. Les autres font les mêmes gestes que lui si l'action est correcte ⇨ évaluation formative.
- *Etape 5* : Un élève devient le meneur du jeu et dit lui-même les consignes à la classe.

J'ai utilisé ces activités, nommées TPR activity, car le thème étudié s'y prête particulièrement. De plus, comme je l'ai dit dans la partie théorique, il semblerait que ces activités baissent l'anxiété des élèves et favorisent la mémorisation. A la suite de ces deux séances, j'ai été surprise par la rapidité d'acquisition des élèves ainsi que l'efficacité de la mémorisation. En effet, à la fin de chaque séance presque tous connaissaient les parties du corps et les actions associées. Cela ne résulte pas uniquement de la méthode d'Asher mais également des lectures mimées auparavant.

Cette technique est efficace et doit être pratiquée chaque fois que possible. De plus, ce jeu a permis de ne pas avoir recours à la langue maternelle ce qui est une bonne chose.

Pour conclure cette partie, si je devais expliquer en quelques mots ce que je retiens de mon expérience, alors je dirai que l'utilisation d'un même album à différents cycles est possible. Pour cela, il faut faire un effort d'adaptation aux capacités des élèves. L'utilisation des albums associée à une progression au sein du cycle et de l'école permet que les élèves pratiquent de nombreux albums différents avec motivation. L'exploitation d'un album doit être réfléchi afin de proposer des activités attractives permettant d'acquérir le vocabulaire et les structures.

Conclusion :

L'apprentissage des langues vivantes étrangères occupe désormais une place importante dans les programmes officiels et vise le développement des compétences communicatives. Il m'a alors semblé intéressant de m'interroger sur l'intérêt des documents authentiques (l'album) pour cet apprentissage.

Les textes de la partie théorique ainsi que mes observations faites en classe m'ont permis de tirer les conclusions suivantes : face à la nécessité de maîtriser une langue, les enseignants doivent renouveler leurs pratiques afin de proposer aux élèves un enseignement dynamique et efficace. L'album, support apprécié des enfants, constitue un point de départ intéressant : les illustrations attrayantes ainsi que les histoires de la vie quotidienne permettent de dépasser le contexte artificiel de l'apprentissage et sont source de motivation pour les élèves.

Ce support ne permet pas de maîtriser le lexique et les structures grammaticales, néanmoins il facilite leur mémorisation. Il permet de nombreuses activités ludiques et variées favorisant l'acquisition de compétences diverses et leur réinvestissement en situation. Ainsi, les séances d'anglais prennent tout leur sens communicatif.

L'exploitation d'album en classe nécessite un important investissement de l'enseignant qui doit prendre en compte de nombreux critères afin de choisir un album adapté pour sa classe et en lien avec les objectifs déterminés.

Ce support se prête facilement à une exploitation dans des cycles différents néanmoins, l'enseignant devra viser des objectifs différents selon les classes et adapter l'utilisation de l'album et les activités associées.

Bibliographie :

BABLON, F. (2004). *Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Education.

GRUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE. (2000). *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique sociale.

TIXIER, D. (2011). *Quelques pistes pour lire/dire des histoires en anglais*. Consulté à : <http://www.ac-grenoble.fr/ecole/74/langues-vivantes74/spip.php?article62>

READ, C. (2007). *Storytelling and drama. 500 Activities for the Primary Classroom*. Londres : Macmillan Publishers.

ELLIS, G. (2014). *How to teach children English using illustrated storybooks*. Consulté à : <http://www.britishcouncil.org/blog/how-teach-children-english-using-illustrated-storybooks>

ROSENBERGER, S. (2008). *L'anglais à l'école*. Paris : Retz.

ASHER, J. (1977) *Learning another language through Actions*. Sky Oaks Productions, Incorporated.

KERVAN, M. (2000). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. A. Colin : BordasParis

JULIE, K. (2008). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette éducation

GIRARD, D. (1974-1975). *Enseignement précoce des langues vivantes*. Larousse.

Mémoire Master MEEF - Professeur des écoles - 2ème année

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR: CHENU Chrystèle

Première partie rédigée en collaboration avec GAILLARDON Elodie

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : COLLIN Christiane

TITRE :

**Exploiter des albums pour l'apprentissage de l'anglais :
Comment utiliser un même album avec des élèves de cycles différents ?**

RÉSUMÉ :

La maîtrise d'une langue étrangère, plus particulièrement l'anglais, est devenue indispensable pour communiquer dans le monde actuel. Pour parvenir à cet objectif, l'enseignement de l'anglais doit débiter le plus tôt possible, c'est pourquoi il apparaît dès 1998 dans les programmes officiels de cycle 2 et de cycle 3. Dans le cadre de mon année de stage de master 2, je me suis fixé comme objectif d'utiliser des albums comme support d'apprentissage pour les langues vivantes. En effet, ce support très attrayant permet de travailler un grand nombre de compétences et suscite la motivation des élèves. Cette expérience a alors soulevé de nombreuses questions sur l'intégration de ces albums dans mon pratique : *Comment choisir un album ? Comment l'exploiter en classe ? Peut-on utiliser le même album pour des élèves de cycles différents et comment l'aborder ?*

MOTS CLÉS :

Anglais - Apprentissage – Album – Ecole élémentaire – Cycle.

SUMMARY :

Nowadays, mastering a foreign language, especially English, is essential for communicating. To achieve this goal, English teaching should begin as soon as possible. Since 1998, foreign languages appear in primary school's official instructions. During my last year of master's degree, I have been thinking about the use of the albums in my teaching. Indeed, this medium is very attractive and allows the teacher to work many skills with the students. The album also increases the students' motivation. This experience raises a number of questions about the integration of album into my practice: How can I select an album? How use it in the classroom? Can we use the same medium with different cycles of students? How to approach it?

KEYWORDS :

English - Learning – Album – Primary school – Cycle.