



HAL
open science

L'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de l'anglais

Odile Vantroyen

► **To cite this version:**

Odile Vantroyen. L'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de l'anglais. Education. 2016. dumas-01580163

HAL Id: dumas-01580163

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01580163>

Submitted on 1 Sep 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon



Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2015 - 2016

L'UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS

VANTROYEN ODILE

Directeur du mémoire : Mme Ventresque

Tuteur du mémoire : Mme Fort

Assesseur : Mr Jaoul

Soutenu : le 25 mai 2016

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée pendant la réalisation de ce mémoire.

Je remercie en premier lieu ma tutrice qui m'a guidée dans mon travail et m'a conseillée tout au long de cette année de formation à l'ESPE.

Je remercie également toutes les personnes qui ont pris du temps pour répondre à mon questionnaire ainsi que mes collègues de travail et ma famille qui m'ont soutenue durant ce travail.

Enfin, je tiens à remercier mes professeurs pour m'avoir fait découvrir toutes les possibilités qu'offre la littérature de jeunesse dans notre métier d'enseignant.

Résumé

Ce mémoire concerne l'enseignement d'une langue vivante étrangère, plus particulièrement l'anglais car c'est cette langue que j'ai enseigné dans ma classe de CE2 cette année. Dans cet enseignement, je me suis demandée comment utiliser la littérature jeunesse et en quoi ce type de support pouvait être un atout dans l'enseignement d'une langue étrangère. Pour cela, je me suis appuyée sur la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner et sur la méthode Total Physical Response de James Asher. J'ai également utilisé la théorie de Deci et Ryan sur l'autodétermination afin de mesurer la motivation de mes élèves.

This report deals with foreign language teaching, particularly with the English language because this is the language I have been teaching at school all along this year. Consequently, I've asked myself how to use children's literature and if it could be an advantage in foreign language teaching. My report is based on Howard Gardner's Multiple Intelligence Theory and on James Asher's Total Physical Response Method. I have also used Deci and Ryan's self-determination theory to estimate my pupils' motivation.

Mots-clés : intelligences multiples, autodétermination, total physical response, littérature, anglais, boîte à histoire.

Key words : multiple intelligences, self-determination, total physical response, literature, english, history box.

Table des matières

Introduction.....	4
Chapitre 1 : L'enseignement de l'anglais à l'école.....	5
1) <i>Bref historique</i>	5
2) <i>Evolution des pratiques pédagogiques</i>	5
3) <i>Les instructions officielles</i>	6
A) <i>Les programmes</i>	6
B) <i>Les progressions de cycle de mon école pour le niveau ce2</i>	7
C) <i>Le CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues</i>	8
D) <i>Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i>	8
Chapitre 2 : Les théories en lien	10
1) <i>La théorie des intelligences multiples</i>	10
2) <i>La méthode Total Physical Response</i>	13
Chapitre 3 : Les apports de la littérature jeunesse dans l'apprentissage d'une langue étrangère	15
1) <i>Un support rassurant</i>	16
2) <i>Un support authentique</i>	16
3) <i>Un support motivant</i>	17
A) <i>La théorie de l'autodétermination</i>	17
Chapitre 4 : Les compétences travaillées grâce à l'album	23
1) <i>Le vocabulaire</i>	23
2) <i>La grammaire</i>	25
3) <i>Autres éléments</i>	26
Chapitre 5 : La boîte à histoires	27
1) <i>Valeur probante de la boîte à histoires</i>	27
2) <i>Utilisation de la boîte à histoire par l'enseignant comme support de narration de l'album« Winnie the Witch »</i>	28
3) <i>Utilisation de la boîte à histoire par les élèves comme support de réinvestissement</i>	30
CONCLUSION.....	32
BIBLIOGRAPHIE.....	35
ANNEXES.....	36
Annexe 1 : Questionnaire proposé aux enseignants.....	36
Annexe 2 : Article de James Asher sur la méthode Total Physical Response.....	38
Annexe 3 : Coloriages des élèves (sans l'album).....	45
Annexe 4 : Coloriages des élèves (avec l'album) et phrases inventées par les élèves.....	46

Introduction

Les langues vivantes ont de plus en plus d'importance dans les programmes de l'école primaire. Ayant fait des études d'anglais, je me suis intéressée à l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école et je me suis souvent demandée comment amener un aspect ludique à cette matière. La littérature jeunesse est pour moi un support très riche et idéal pour motiver les élèves dans tous les domaines du français. Je me suis donc demandée si les albums pouvaient être un support pertinent pour enseigner les langues vivantes étrangères à l'école et, plus particulièrement concernant la langue anglaise qui est la langue étudiée par mes élèves cette année. Mon année de stage s'étant déroulée à l'école Fabre d'Eglantine de Carcassonne, dans une classe de CE2 de 27 élèves (dont 2 élèves d'ULIS* en inclusion lors des cours d'anglais).

Problématique : Comment la littérature de jeunesse peut aider à enseigner l'anglais à l'école primaire ?

Cette problématique m'a permis de dégager plusieurs hypothèses qu'il me semblait intéressant de vérifier :

- 1) L'album est un support privilégié en maternelle mais moins utilisé en élémentaire pour l'étude des langues étrangères.
- 2) L'album est un support qui permet de travailler l'ensemble des aspects de la langue requis par les programmes.
- 3) L'album est un support motivant et rassurant pour les élèves.
- 4) L'album permet un apprentissage plus efficace.

Afin de vérifier ces hypothèses, je me suis basée sur un questionnaire situé en annexe 1 et sur des éléments testés dans ma classe de CE2, composée de 27 élèves.

Après une présentation des textes officiels régissant l'apprentissage des langues vivantes, les théories principales seront présentées. Ensuite, les apports de la littérature dans l'enseignement des langues seront décrits puis deux parties seront dédiées à l'aspect motivationnel et aux compétences travaillées grâce à l'album.

*ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire (concernant des handicaps mentaux dans mon école).

Chapitre 1 : L'enseignement de l'anglais à l'école

1) Bref historique

En 1989, l'EPLV (enseignement précoce d'une langue vivante) est mis en place en France pour sensibiliser les élèves de CM2 avec 2 heures hebdomadaires de langue vivante étrangère.

En 1995, l'EILE (enseignement d'initiation aux langues étrangères) est mis en place par François Bayrou ; 6 langues peuvent alors être enseignées : l'anglais, l'arabe, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le portugais à raison d'un quart d'heure par jour dès le cours moyen.

En 2008, les programmes prévoient l'enseignement de 8 langues différentes (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais et russe) à raison d'une heure trente par semaine.

Avec les nouveaux programmes de 2015, les langues étrangères sont préconisées dès la moyenne section et insérées dans les programmes dès la classe de CP, comme le prévoyait la loi d'orientation du 08 juillet 2013.

2) Evolution des pratiques pédagogiques

Dès 1995, l'entrée dans l'oral est privilégiée avec l'écoute de chansons, comptines ou dialogues mais l'apprentissage est fortement basé sur la répétitivité comme le décrit la circulaire du 03 mai 1995 : « faire reproduire des mots, des phrases, des fragments de langue, ou des saynètes simples pour faire acquérir la capacité à prononcer les sonorités spécifiques d'une langue vivante. »

Un court aspect culturel est déjà envisagé : « il s'agit également de proposer aux enfants quelques images du pays étranger ».

De nos jours, l'oralité est toujours le point primordial de cet enseignement mais l'aspect culturel, la compréhension et l'écrit prennent davantage de place dans les demandes institutionnelles. L'utilisation de l'album de jeunesse y est d'ailleurs préconisée. La transversalité est de plus en plus présente dans l'enseignement et les nouveaux programmes de l'école élémentaire insistent sur ce lien à faire, notamment entre les langues vivantes et les autres matières comme par exemple le français :

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse. (BO n°2 du 26 mars 2015).

Des liens peuvent également être faits avec l'éducation physique et sportive : « Au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail. » ou même la formation civique et citoyenne des élèves puisque l'apprentissage de ces langues permet de s'interroger sur « les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect. » (BO n°2 du 26 mars 2015). De même, au cycle 3, l'intégration des langues vivantes dans la pédagogie de projet est recommandée.

À la fin de l'école élémentaire, les élèves doivent avoir acquis le niveau A1 du CECRL, c'est-à-dire être capables de communiquer simplement avec un interlocuteur qui parle distinctement.

3) Les instructions officielles

A) Les programmes

Les programmes de 2008 définissent plusieurs niveaux d'apprentissage de la langue :

- la compréhension et la production orale avec les domaines « réagir et dialoguer », « comprendre à l'oral », « parler en continu ». C'est uniquement dans ces domaines oraux qu'apparaît le mot « album » avec les compétences suivantes : *suivre le fil d'une histoire et lire à haute voix*
- La compréhension et la production écrite avec les domaines de compétences pour « lire » et « écrire » seulement présentes à partir du cycle 3.

Aujourd'hui, la sensibilisation aux langues vivantes commence dès la maternelle. En effet, avec les nouveaux programmes de la maternelle de 2015, est intégré dans le domaine « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » un encart sur l'acquisition de la conscience phonologique dans lequel il est stipulé que les langues étrangères sont découvertes dès la moyenne section :

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur. (BO n°2 du 26 mars 2015).

Les nouveaux programmes de 2015 renforcent l'importance de l'oral au cycle 2, ainsi que la nécessité d'un apport culturel au cycle des apprentissages fondamentaux :

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue, de réfléchir sur la langue et sur les processus et stratégies qu'ils mobilisent en situation. Le travail sur la langue et celui sur la culture sont indissociables. (BO n°2 du 26 mars 2015).

L'utilisation de la littérature jeunesse est préconisée et est présente dans plusieurs domaines :

-les approches culturelles avec « Les contes et légendes. Les monstres, fées et autres références culturelles de la littérature enfantine. La littérature enfantine ».

- la compréhension orale « Ils suivent le fil d'une histoire simple (comptines, chansons, albums) avec les aides appropriées. ».

- l'expression orale « Chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux. » qui ajoute l'importance de la théâtralisation et des liens pouvant être faits avec les albums.

Pour le cycle de consolidation, la littérature jeunesse est toujours évoquée dans les attentes culturelles.

B) Les progressions de cycle de mon école pour le niveau ce2

Les données recueillies, et qui seront présentées à la suite de ce mémoire, viennent de la classe de CE2 au sein de laquelle j'ai enseigné l'anglais cette année. En plus des programmes, nous avons dans l'école une programmation de cycle qui est la suivante :

1) THEMES	CE2
La vie de classe	Connaître les principales consignes de la classe et les fournitures scolaires
Se présenter/se saluer	Savoir dire/demander son nom, où on habite, sa nationalité
Compter	Savoir dire/demander son âge et son numéro de téléphone
Épeler	Connaître l'alphabet, épeler son nom/son adresse e-mail
Les couleurs	Connaître les couleurs (<i>brown bear, what do you see ?</i>)
La famille	Décrire sa famille /demander si quelqu'un a des frères et sœurs The royal family
Date/météo/saisons	Rituels tout au long de l'année
Fêtes/ éléments culturels	Halloween/Christmas/St Valentine's Day/Easter Drapeau du Royaume-Uni + hymne

C) Le CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues

Le Cadre européen commun de référence pour les langues a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe dans le but de cadrer et d'harmoniser l'apprentissage des langues dans tous les pays européens.

Il décrit 6 niveaux : les niveaux A1 et A2 qui correspondent à un niveau d'utilisateur élémentaire, les niveaux B1 et B2 qui attestent d'un niveau dit indépendant et les niveaux C1 et C2 pour les apprenants expérimentés.

Les activités de communication langagière sont divisées comme suit :

- la réception : écouter, lire
- la production : s'exprimer oralement en continu, écrire
- l'interaction : prendre part à une conversation
- la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation)

Concernant les élèves de primaire, la réception, la production et l'interaction sont travaillées.

D) Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

C'est le domaine 1, les langages pour penser et communiquer, qui définit les attentes concernant les langues vivantes étrangères ou régionales :

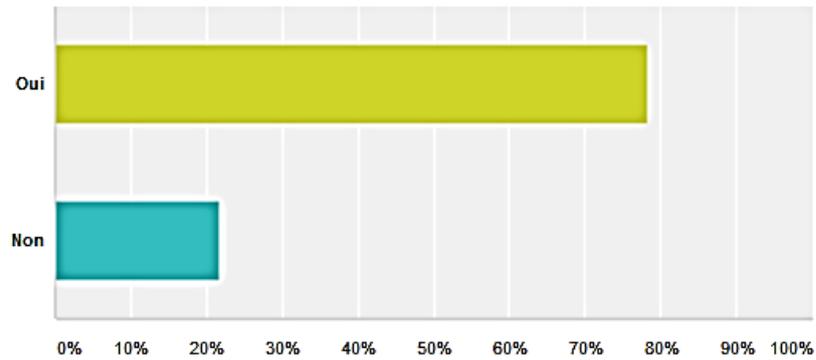
Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale. L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...). (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 31 mars 2015)

La priorité est donnée à l'oral et aux interactions ainsi qu'à l'apport culturel mais l'utilisation de la littérature jeunesse n'est pas précisée dans le socle, elle est néanmoins réaffirmée dans les programmes.

D'après le sondage, 21,62 % des enseignants interrogés n'utilisent pas du tout d'album de littérature jeunesse pour enseigner les langues et 22,58 % n'utilisent qu'un seul album au cours de l'année scolaire. Voici les résultats du sondage sous forme de diagramme :

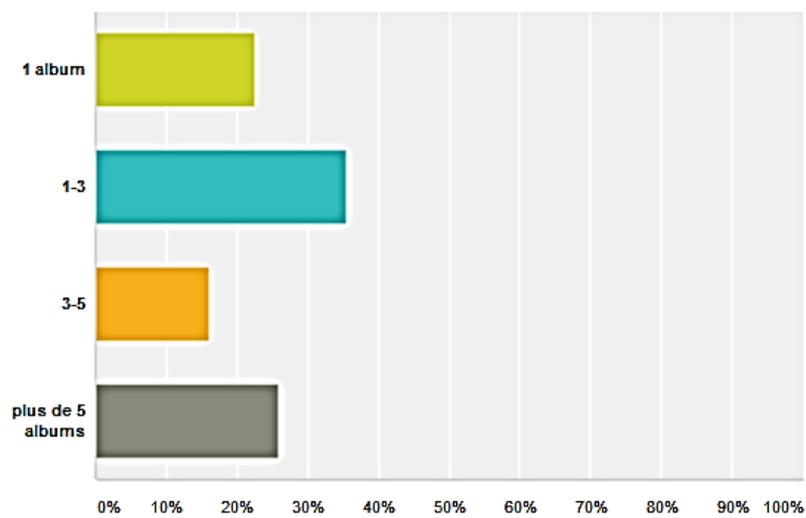
Utilisez-vous des albums de littérature jeunesse pour enseigner les langues vivantes ?

Réponses obtenues : 37 Question ignorée : 5



Combien d'albums utilisez-vous dans une année?

Réponses obtenues : 31 Question ignorée : 11



On peut alors se demander quels sont les apports de l'album jeunesse ? Et est-ce que celui-ci peut répondre à toutes les attentes institutionnelles ?

Je me suis également demandée si les albums étaient plus utilisés par les enseignants de maternelle qui ont l'habitude de ce type de support, et si les enseignants qui utilisaient l'album étaient plus des enseignants jeunes ou expérimentés. Les questions « quel niveau de classe avez-vous ? » et « depuis combien de temps enseignez-vous ? » du sondage ont permis de définir le profil des enseignants utilisant les albums en classe.

Il s'avère que, parmi les enseignants n'utilisant pas du tout d'albums pour enseigner les langues, 1 enseignant est en maternelle et 5 en élémentaire. Le support n'est donc sûrement pas le premier support auquel pensent les enseignants d'élémentaire contrairement aux enseignants de maternelle, qui sont familiers avec les albums.

Concernant l'expérience, parmi les enseignants qui n'utilisent pas d'album, 5/6 sont des professeurs stagiaires. Tous les professeurs ayant plus de 10 ans d'expérience utilisent l'album. L'album apparaît donc comme un support fiable dont l'utilisation est courante dans l'apprentissage des langues étrangères à l'école.

Chapitre 2 : Les théories en lien

Afin de vérifier l'intérêt de l'utilisation de la littérature jeunesse dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères, je me suis appuyée sur différentes théories.

1) La théorie des intelligences multiples

La théorie des intelligences multiples est une théorie développée par un psychologue américain, Howard Gardner en 1983. Dans son livre *Les formes de l'intelligence*, il déclare que l'homme a plusieurs sortes d'intelligence même si le nombre exact et la part de ces intelligences n'est pas encore totalement défini.

Howard Gardner précise que l'idée d'intelligences multiples n'est pas nouvelle et a déjà été évoquée par différents chercheurs. Dès la fin du XVIIIe siècle, Franz Joseph Gall, un médecin allemand, développe la phrénologie : selon lui, le développement du cerveau a une influence sur la forme de celui-ci et donc les reliefs et la taille du crâne peuvent refléter les différences d'intelligence selon les individus.

Il détermine 37 facultés différentes qui peuvent être rattachées à des parties distinctes du crâne. Par la suite, des expériences ont réfuté cette théorie. Un autre chercheur, Pierre Paul Broca, un chirurgien français, s'est cependant appuyé sur cette théorie et a prouvé qu'une lésion cérébrale spécifique entraînait une altération cognitive déterminée. Il a donc prouvé qu'il y avait des zones du cerveau qui correspondaient à des fonctions cognitives précises et que l'intelligence n'était donc pas une unité du cerveau mais pouvait être dissociée. Il a par exemple mis en évidence que les capacités langagières se situaient dans l'hémisphère dominant du cerveau donc à gauche du cerveau pour les droitiers.

Howard Gardner se base sur plusieurs expériences et faits pour présenter sa théorie. Des expériences menées sur des artistes qui ont montré des différences de taille au niveau du cortex cérébral : des peintres avaient un cortex visuel plus important et des grands musiciens possédaient, quant à eux, un cortex auditif plus développé (expériences des Vogt).

Il s'appuie également sur la neurobiologie : les neurones sont en nombre très important à la naissance puis s'en suit une mort neuronale sélective qui atteint 15 à 85 % du stock initial. C'est en fait la densité des synapses qui diminue dès l'âge de 2 ans jusqu'à l'âge de 16 ans. C'est donc pendant la période scolaire qu'il faut mobiliser tous les types d'intelligences afin d'éviter cette éviction sélective. Gardner évoque aussi les lésions cérébrales. Par exemple, lors d'accidents vasculaires cérébraux, des lésions sur certaines régions du cerveau entraînent des pertes spécifiques au niveau cognitif ou comportemental. C'est le cas pour les aphasies qui affectent soit la compréhension soit le discours selon la zone du cerveau touchée. Il n'existe donc pas une seule forme d'intelligence mais plusieurs types distincts.

Dans son livre, Howard Gardner définit la compétence intellectuelle comme suit : « Toute capacité à résoudre des problèmes rencontrés mais aussi à découvrir ou créer de nouveaux problèmes afin d'acquérir de nouvelles connaissances » (1983).

Pour dégager les différentes compétences intellectuelles, il décrit 8 caractéristiques qui font qu'une compétence peut être définie comme une forme d'intelligence particulière.

Tout d'abord, il faut qu'il y ait un isolement possible de cette intelligence en cas de lésion cérébrale car cela prouve son autonomie face à d'autres formes d'intelligence. Par exemple, le langage est affecté lors d'une aphasie de Broca car la personne comprend mais ne parvient plus à produire correctement le langage.

Ensuite, il faut qu'il y ait existence de « prodiges » qui dominent cette forme d'intelligence, c'est par exemple le cas pour l'intelligence musicale.

Des opérations clés doivent pouvoir définir cette intelligence, par exemple le fait de pouvoir imiter un mouvement serait une opération pour l'intelligence kinesthésique.

Celle-ci doit avoir une histoire développementale distincte, qui est souvent liée à une maturation physique correspondant uniquement à cette intelligence. De même, il faut pouvoir localiser des antécédents évolutionnistes de cette intelligence dans notre espèce ou chez d'autres espèces.

Cette intelligence doit pouvoir être testée par la psychologie expérimentale et par la psychométrie, et, enfin, elle doit pouvoir être intégrée dans un système symbolique.

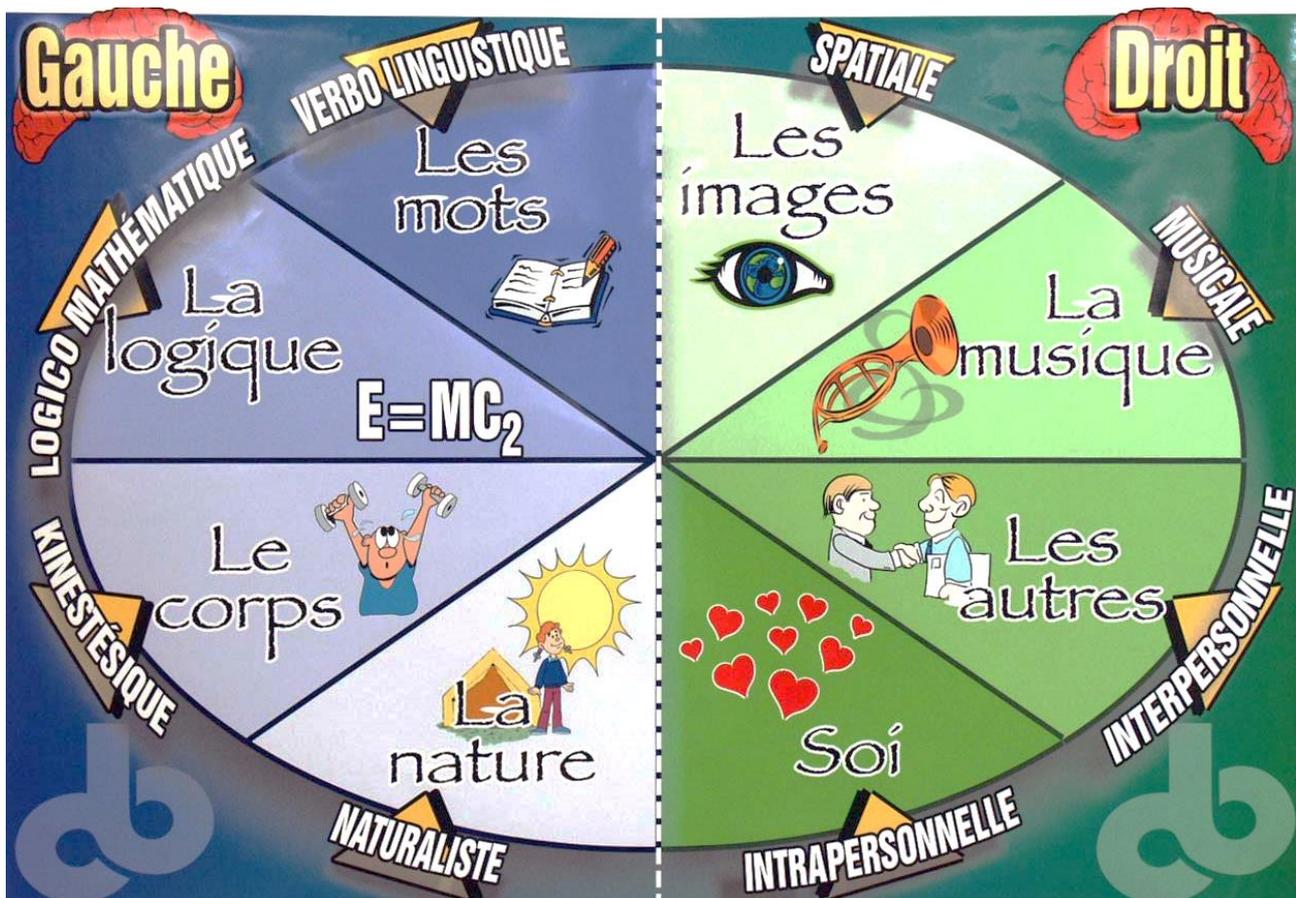
En s'appuyant sur cela, Gardner développe sa théorie sur les intelligences multiples.

Lors de ses recherches, il distingue alors 7 différentes formes d'intelligences :

- L'intelligence **logico-mathématique** qui fait appel au raisonnement logique. Si l'on se focalise sur les jeunes enfants, cette intelligence se traduit chez les élèves qui aiment catégoriser, trier.
- L'intelligence **spatiale** qui permet aux élèves de se représenter mentalement l'espace.
- L'intelligence **interpersonnelle** ou sociale qui fait appel aux relations avec les autres et permet la collaboration, l'empathie.
- L'intelligence corporelle ou **kinesthésique** qui définit la capacité d'un individu à se servir de son corps pour réaliser une activité ou exprimer quelque chose.
- L'intelligence **linguistique** qui se réfère à l'utilisation du langage pour s'exprimer et aussi pour comprendre. Cette intelligence est mise en avant dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères.
- L'intelligence **intra-personnelle** qui définit une bonne connaissance de soi, de ses désirs et besoins. C'est l'intelligence de l'introspection.
- L'intelligence **musicale**-rythmique : les personnes sont capables de reconnaître et reproduire des mélodies.

L'intelligence **naturaliste** fut rajoutée en 1995. Elle correspond à la capacité qu'ont les personnes à trier, catégoriser, hiérarchiser. Cette intelligence est en lien avec l'environnement naturel, les animaux et végétaux.

Voici un schéma résumant les différentes intelligences :



Source : Site internet « Réseau préscolaire.com »

Lien consulté le 08/04/2016 [<https://adelinepb.files.wordpress.com/2008/12/intelligences20multiples1.jpg>]

Faire appel à l'ensemble des facultés sensorielles peut, selon Gardner, améliorer la compréhension et la mémorisation chez les jeunes enfants. La forme d'intelligence peut être le message à apprendre ou un moyen d'apprendre celui-ci. Par exemple, pour les langues étrangères, les différentes intelligences peuvent donc être utilisées dans le but d'enseigner les langues qui sont principalement liées à l'intelligence linguistique. De même, dans l'apprentissage par observation, les connaissances spatiales, corporelles et aussi interpersonnelles sont impliquées en même temps.

Howard Gardner démontre que le vocabulaire est mieux intégré si le geste lui est associé car les élèves associent la production orale du mot avec le geste et stimulent donc en même temps les deux hémisphères cérébraux. C'est ce qui est étudié dans la méthode de James Asher, développée dans le paragraphe suivant.

2) La méthode Total Physical Response

La méthode de James Asher est dérivée de la théorie des intelligences multiples et se centre sur l'intelligence kinesthésique.

La compréhension et la mémorisation passent par l'action physique de l'élève. Cette réponse physique à une sollicitation verbale serait bénéfique car le premier stade de la compréhension passe par l'activité motrice, comme chez les nourrissons. De plus, les élèves sont concentrés sur l'écoute et non sur la réponse orale à fournir et cela leur donne ainsi confiance et ne les oblige pas à parler tout de suite. Cette méthode est donc en premier lieu focalisée sur la compréhension orale et la discrimination auditive. L'élève a plus de temps pour intérioriser ce qu'il entend et pour l'assimiler. Selon Asher, le passage par une réponse physique facilite l'assimilation et la mémorisation et motive davantage les apprenants.

Pour développer sa théorie, Asher a réalisé plusieurs expériences. Je me suis appuyée sur un article de journal issu de *The Modern Language Journal* datant de février 1966, qui décrit ces expériences (voir annexe 2). L'article relate les expériences menées.

- Lors de sa première étude, il teste sa théorie face à l'apprentissage du japonais. Pour cela, le vocabulaire choisi désigne des actions. Parmi l'échantillon de 88 étudiants volontaires, qui n'ont jamais eu de contact avec la langue japonaise auparavant, il organise plusieurs groupes :
 - Un groupe pour qui le vocabulaire sera écrit en japonais et traduit en anglais à l'écrit.
 - Un groupe pour qui le vocabulaire japonais est écrit et sera traduit en anglais à l'oral.
 - Un groupe pour qui le vocabulaire est dit à l'oral et l'action correspondante est réalisée en même temps par l'enseignant.
 - Un dernier groupe avec les mêmes caractéristiques que le précédent, mais pour lequel les élèves agissent eux aussi en faisant l'action.

Des tests mesurant la mémorisation de ces apprentissages sont alors effectués pour chaque groupe dans l'immédiat, après 24 heures puis deux semaines plus tard. Ce dernier groupe utilisant la méthode total physical response obtient des résultats probants surtout pour les deux derniers tests. La méthode permet donc une meilleure mémorisation.

- Une seconde étude est menée par Asher. Elle concerne cette fois-ci l'apprentissage de la langue russe avec 36 volontaires n'ayant encore jamais eu de contact avec cette langue étrangère. Deux groupes sont formés : le premier regarde le professeur agir en fonction du vocabulaire alors que le second groupe agit en même temps. Les résultats sont similaires : le groupe utilisant la méthode total physical response est plus performant notamment quand la complexité du vocabulaire et de la syntaxe augmente.

- La troisième étude est quant à elle réalisée avec des enfants de 11-12 ans. Elle concerne l'apprentissage de la langue russe et les enfants n'ont pas eu de contact avec cette langue auparavant. Deux groupes sont formés : le premier écoute le professeur et le regarde agir alors que le second groupe agit en même temps que l'enseignant. Les résultats montrent une meilleure mémorisation pour le groupe utilisant la méthode total physical response.
- D'autres études ont été menées avec des enfants d'âges différents : 7/8 ans, 9/10 et 13/14 ans. Ces études ont montré que le fait d'agir permettait une meilleure mémorisation que le fait d'écrire la traduction dans la langue maternelle. De même, les tests de mémorisation sont mieux réussis quand l'élève doit répondre physiquement à la consigne russe plutôt que quand il doit traduire en langue maternelle.

Les expériences conduites par Asher démontrent que le fait d'agir a un impact sur la restitution : les élèves et adultes qui doivent agir corporellement pendant les tests finaux ont de meilleurs résultats. De même, le fait de bouger physiquement pendant les phases d'apprentissage et d'entraînement n'a pas d'impact sur la mémorisation à court terme mais, concernant la restitution à long terme, cette méthode engendre une plus grande motivation et implication pour les enfants et donc de meilleurs résultats au niveau de la mémorisation.

Cette méthode est souvent mise en œuvre lors de l'utilisation d'album ou des boîtes à histoires. Elle permet une mémorisation par modèle, une imitation guidée puis un réemploi dans d'autres contextes. Elle affirme aussi le besoin de communiquer, moteur pour les élèves et porteur de sens, qui doit être ressenti lors de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

Chapitre 3 : Les apports de la littérature jeunesse dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Si l'on reprend la théorie des intelligences multiples, l'album permet de prendre en compte de nombreuses intelligences et pas seulement l'intelligence verbo-linguistique.

En faisant une séance sans album, on transmet du vocabulaire aux élèves, on s'entraîne à l'oral et les mots sont écrits : l'intelligence verbo-linguistique est donc privilégiée.

Quand l'enseignant utilise l'album en langues vivantes, il sollicite chez les élèves plusieurs intelligences :

- L'intelligence logico-mathématique puisque l'élève raisonne sur l'histoire, veut savoir ce qu'il va se passer ensuite.
- L'intelligence spatiale puisque les élèves privilégiant cette intelligence sont des visuels, les images de l'album sont donc un atout pour la compréhension.
- L'intelligence verbo-linguistique est toujours mise en œuvre puisqu'il s'agit d'écouter une histoire.

1) Un support rassurant

L'album de littérature jeunesse est un support bien connu des élèves car il est utilisé dès la petite section. Il représente donc pour l'élève un environnement proche, rassurant, avec lequel il est familier. Ce sentiment est particulièrement développé avec les contes qui sont un élément patrimonial et culturel indispensable dans l'éducation des élèves. Dans les réponses des enseignants à la question « quels albums connaissez-vous ? », parmi les 24 réponses 3 seulement citent des contes traditionnels.

2) Un support authentique

Dans son livre *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Martine Kervran définit le support authentique comme « tout document extrait du patrimoine culturel conçu pour des besoins sociaux et non pour l'apprentissage scolaire » (1996, p 26). Parmi les albums cités lors du sondage, les enseignants évoquent en majorité des albums authentiques (les albums d'Anthony Browne et d'Eric Carle sont les plus cités, Paddington) et 4 enseignants sur 24 citent des kamishibais ou albums écrits pour les langues, qui ne sont donc pas authentiques selon la définition de Martine Kervran. Les enseignants utilisent donc pour la plupart (5 enseignants sur 6) des supports authentiques qui présentent une ouverture culturelle majeure pour les élèves.

Dans *L'Anglais à l'école, Méthodologie et activités du CE1 au CM2*, Sophie Rosenberg fait une comparaison entre l'apprentissage de l'anglais et le développement du langage français. Elle déclare que l'acquisition du langage ne se fait pas en « se contentant de répéter une suite de mots issus d'un répertoire » (2008).

L'acquisition du vocabulaire doit donc être mise en contexte et l'album permet ceci en amenant un flux langagier continu contenant les mots que l'enseignant veut transmettre. L'album permet aussi implicitement une comparaison avec la langue maternelle, l'élève ne comprend pas l'entièreté du texte et doit faire des liens, utiliser le lexique connu pour inférer des informations sur l'histoire.

De plus, l'album est un support authentique car il provient directement d'un autre pays et traduit donc la culture de celui-ci.

3) Un support motivant

L'album étant un support connu il est souvent synonyme de plaisir pour les enfants. Il permet aussi d'instaurer une situation active d'apprentissage puisque l'album est prétexte à l'interaction avec les élèves, la mise en situation, le réinvestissement du vocabulaire et son appropriation. De même, les images sont une aide essentielle pour mémoriser le vocabulaire, notamment pour les élèves ayant plutôt une mémoire visuelle. Il poursuit l'un des buts de l'école qui est de donner à l'élève le goût de la lecture, que ce soit dans sa langue maternelle ou, par la suite dans une langue étrangère.

Dans le sondage effectué au sein des enseignants, la motivation arrive en tête de réponse à la question « D'après vous quel est l'intérêt principal de l'album pour enseigner les langues ? ». Parmi les personnes interrogées, 42.86 % ont choisi la motivation des élèves comme intérêt principal de l'utilisation de l'album. L'aspect motivationnel de ce support est donc communément admis par les enseignants.

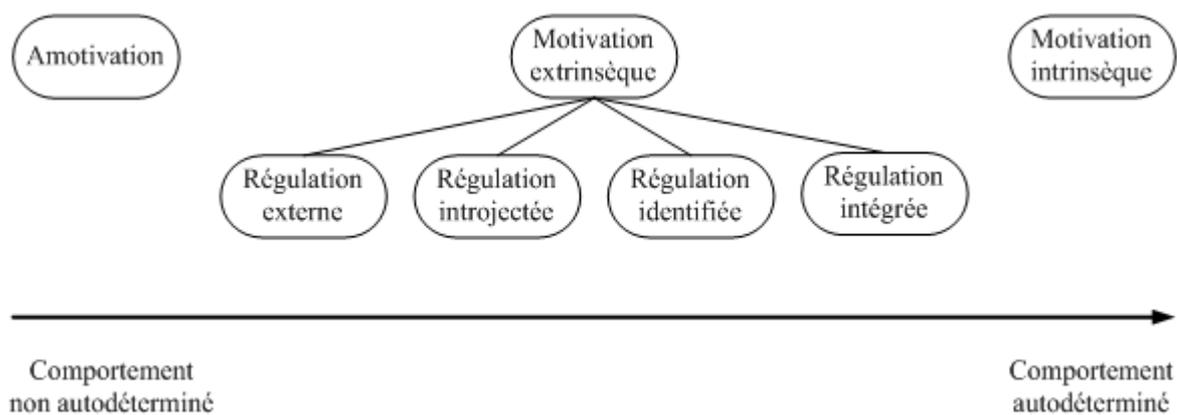
Dans son livre *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Martine Kervran déclare que la lecture d'histoires est un moment de plaisir pour les enfants quel que soit leur âge et l'album est un support qui motive énormément les élèves car il propose un ensemble cohérent. Elle précise que le choix de l'album est important de par son contenu linguistique mais aussi pour son intérêt narratif et la qualité de ses illustrations qui peuvent davantage motiver l'élève.

A) La théorie de l'autodétermination

Pour essayer d'analyser l'impact de l'utilisation de l'album sur les élèves, je me suis appuyée sur la théorie de l'autodétermination. Selon la théorie de l'autodétermination de DECI et RYAN, il existe deux types de motivation. La motivation intrinsèque qui définit un engagement dans la tâche à des fins personnelles telles que la curiosité, le plaisir... . L'engagement est spontané.

L'autre motivation est la motivation extrinsèque : l'engagement dépend alors de buts associés à cet apprentissage. La tâche n'est qu'un moyen de parvenir à ces buts : une récompense, l'absence de punition... .

La théorie de l'autodétermination place ces deux motivations sur un axe comprenant aussi le terme d'amotivation qui désigne l'absence totale de motivation. Les types de motivation déterminent le comportement de l'apprenant et son degré d'autodétermination « c'est-à-dire le degré avec lequel une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne » (Deci et Ryan, 2000). Un comportement autodéterminé sera donc plus bénéfique pour l'apprentissage. Plus l'élève a une motivation intrinsèque et plus il a un comportement autodéterminé, comme le montre ce schéma :



Les deux motivations sont divisées en sous-catégories dans cette théorie.

Dans ma classe, j'ai demandé aux élèves pourquoi ils apprenaient l'anglais en début d'année, avant l'utilisation des albums de littérature jeunesse dans ma pratique pédagogique. J'utilisais alors des chants, flashcards, des mots de vocabulaire à apprendre...

Les réponses obtenues ont été classées selon ces sous-catégories que Deci et Ryan définissent ainsi :

- 1) Amotivation : absence de motivation accompagnée d'une dévalorisation des tâches, d'un sentiment d'incompétence.
- 2) Motivation extrinsèque :
 - régulation externe : sentiment d'obligation, volonté d'éviter des punitions ou d'obtenir des récompenses.

- régulation introjectée : culpabilité si l'action n'est pas faite.
- régulation identifiée : c'est le seuil de l'autodétermination, l'élève relie l'activité à des buts qui ont du sens, qui peuvent lui servir même si les fins restent utilitaires.
- régulation intégrée : l'apprentissage est cohérent avec les valeurs de la personne (plus fréquente chez les adultes).

3) La motivation intrinsèque : l'engagement de l'élève est spontané. Elle peut être divisée en :

- motivation à la stimulation : l'activité est synonyme de plaisir pour la personne.
- motivation à la connaissance : l'élève est curieux, satisfait d'apprendre, de découvrir quelque chose de nouveau.
- motivation à l'accomplissement : l'élève veut se surpasser.

Voici les réponses obtenues (orthographe et syntaxe corrigées, 24 à l'écrit et 3 à l'oral) associées à leur type de motivation :

Amotivation

Motivation extrinsèque

Motivation intrinsèque

A quoi ça sert d'apprendre l'anglais ?

- 1) « l'anglais sert à comprendre les gens qui parlent anglais » : **régulation identifiée**
- 2) « Je pense qu'apprendre l'anglais c'est bien parce que il y a beaucoup de gens qui parlent anglais » : **régulation identifiée**
- 3) « Si un étranger nous demande quelque chose » : **régulation identifiée**
- 4) « Si jamais on a envie d'aller en Angleterre, ça peut être utile mais aussi parce que j'adore l'anglais » : **motivation intrinsèque** (plaisir d'apprendre)
- 5) « Pour savoir comment parlent les anglais » : **motivation intrinsèque** (curiosité)
- 6) « En France, il y a beaucoup de personnes qui parlent anglais » : **régulation identifiée**
- 7) « Partir en Angleterre » : **régulation identifiée**
- 8) « Je ne sais pas » : **amotivation**
- 9) « Pour savoir parler anglais » : **régulation externe**
- 10) « ça sert pour quand on sera plus grand » : **régulation externe**

- 11) « Parce que la majorité des gens parlent anglais, on en aura besoin » : **régulation externe**
- 12) « On apprend l'anglais au cas où l'on rencontre des anglais dans notre travail » : **régulation identifiée**
- 13) « Pour connaître les langues » : **régulation externe**
- 14) « Si on va à Londres, pour parler » : **régulation identifiée**
- 15) « Pour faire le tour du monde » : **régulation identifiée**
- 16) « Quand on va à Londres » : **régulation identifiée**
- 17) « Pour le collègue » : **régulation externe**
- 18) « Parce que si un jour on allait dans un pays comme en Angleterre, si on n'apprenait pas l'anglais on ne pourrait pas parler » : **régulation introjectée**
- 19) « Pour pouvoir parler dans tout le monde » : **régulation identifiée**
- 20) « Pour connaître des langues » : **régulation externe**
- 21) « C'est nul » : **amotivation**
- 22) « Pour partir en Angleterre » : **régulation identifiée**
- 23) « Ça sert à rien » : **amotivation**
- 24) « Pour savoir parler anglais » : **régulation externe**
- 25) « Je ne sais pas » : **amotivation**
- 26) « Je ne sais pas » : **amotivation**
- 27) « Pour savoir parler anglais » : **régulation externe**

Type de motivation	A-motivation	Motivation extrinsèque	Motivation intrinsèque
Nombre d'élèves	5	20	2

Autodétermination ?	NON	OUI
Nombre d'élèves	14	13

La même question a été posée aux élèves au cours de l'année après l'utilisation des albums et la présentation de la boîte à histoires.

Voici les nouvelles réponses obtenues (orthographe et syntaxe corrigées, 24 à l'écrit et 3 à l'oral) :

Amotivation

Motivation extrinsèque

Motivation intrinsèque

A quoi ça sert d'apprendre l'anglais ?

- 1) « L'anglais ça sert et c'est obligatoire, ils le font dans les collèges et les lycées. » : **régulation externe**
- 2) « Ça sert à apprendre l'anglais. » : **régulation externe**
- 3) « Ça sert pour aller dans des pays et comprendre tout le monde car la majorité des personnes vivantes, même si elles ne parlent pas français, on les comprend grâce à l'anglais. » : **régulation identifiée**
- 4) « Si l'on part et qu'il faut qu'on parle on sait comment parler. » : **régulation identifiée**
- 5) « L'Anglais sert à pouvoir parler dans toute la France et toute la Terre. » : **régulation identifiée**
- 6) « Pour parler avec les autres enfants, pour le travail. » : **régulation identifiée**
- 7) « Ça sert quand on va aller dans les autres pays, on comprendra, alors que si on ne parle pas anglais on ne comprendra rien. Je me dis que c'est chouette et aussi si je croise quelqu'un je le comprendrai. » : **motivation intrinsèque**
- 8) « Ça sert si tu entres en discussion avec un anglais pour que tu puisses lui répondre. Et si jamais tu pars dans un pays anglais tu pourras répondre, ou quand on passe un test sur les langues. » : **régulation identifiée**
- 9) « Ça sert par exemple si on est dans un autre pays et que l'on va quelque part pour aller manger. » : **régulation identifiée**
- 10) « C'est bien de parler anglais si l'on va en Angleterre ou si par exemple quelqu'un nous demande un renseignement on sera lui répondre. » : **régulation identifiée**
- 11) « Pour partir dans les pays et comprendre les gens, pour dire merci ou bon appétit. » : **régulation identifiée**
- 12) « L'anglais sert à apprendre des choses et à savoir parler anglais. » : **motivation intrinsèque**
- 13) « Ça sert à apprendre d'autres langues que le français et pour quand l'on va dans d'autres pays. » : **motivation intrinsèque**
- 14) « Il y a beaucoup d'anglais donc c'est pour ça qu'il faut apprendre l'anglais à l'école. » : **régulation identifiée**
- 15) « Quand par exemple on va partir dans une ville anglaise et quand on grandit pour le 'boulot' si les gens parlent anglais. » : **régulation identifiée**
- 16) « L'anglais ça sert à faire le tour du monde, tu peux parler dans beaucoup de pays. » : **régulation identifiée**

- 17) « Apprendre l'anglais sert à voyager. Ça peut être très utile si jamais tu voyages beaucoup, et surtout, ça te permet d'aller dans différents endroits, et ça nous fait une langue de plus. » : **motivation intrinsèque**
- 18) « Ça sert à parler anglais avec des anglais et partir en Angleterre, aux Etats-Unis. » : **régulation identifiée**
- 19) « L'anglais sert par exemple si les autres parlent anglais, moi au moins je saurai répondre alors que si je ne parlais que français, je ne saurai pas répondre. » : **régulation identifiée**
- 20) « L'anglais sert si on va à Londres dans un hôtel, il faudra parler anglais. » : **régulation identifiée**
- 21) « Apprendre l'anglais ça sert et c'est intéressant. » : **motivation intrinsèque**
- 22) « Pour savoir dire le nom des animaux et pour mon travail. » : **régulation identifiée**
- 23) « Si on veut aller en Angleterre, si on a des amis anglais ou un ami qui travaille avec nous. » : **régulation identifiée**
- 24) « C'est bien ça sert à parler à des gens, comme sunny, cloudy. J'aime trop l'anglais maitresse. » : **motivation intrinsèque**
- 25) « A parler aux gens qui parlent anglais, pour apprendre une langue un peu difficile. » : **motivation intrinsèque**
- 26) « Pour quand on sera grand on pourra parler anglais.» : **régulation identifiée**
- 27) « Ça sert à aller dans plein de pays. » : **régulation identifiée**

Type de motivation	A-motivation	Motivation extrinsèque	Motivation intrinsèque
Nombre d'élèves	0	20	7

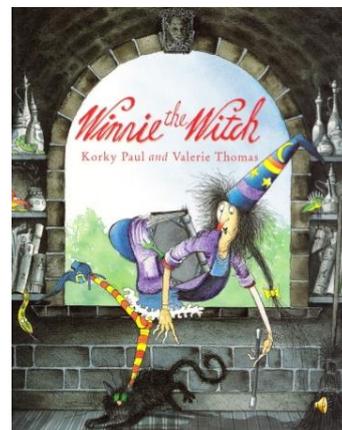
Autodétermination ?	NON	OUI
Nombre d'élèves	2	25

L'utilisation des albums de littérature jeunesse a donc permis une amélioration de la motivation des élèves. 5 élèves étaient en amotivation contre 0 après l'utilisation de la littérature jeunesse. Seuls 2 élèves avaient une motivation intrinsèque à apprendre l'anglais alors qu'en fin d'année ils étaient 7 à présenter ce type de motivation. Enfin, 14 élèves n'étaient pas en autodétermination ce qui représentait plus de la moitié de la classe tandis qu'après l'utilisation des albums, seuls 2 élèves n'ont pas ce comportement autodéterminé.

Chapitre 4 : Les compétences travaillées grâce à l'album

Un exemple avec l'utilisation de l'album « Winnie the Witch »

Winnie the Witch est un album écrit par Valérie Thomas en 1987. Il raconte l'histoire de Winnie, une sorcière, qui habite dans une maison noire avec son chat Wilbur, également noir. Winnie trébuche sur son chat car elle ne le voit pas puisqu'il se confond avec les meubles noirs de la maison. Elle décide alors de le transformer en chat vert mais Winnie ne trouve plus Wilbur dans le jardin car il est de la même couleur que l'herbe. Elle le transforme donc en chat multicolore mais Wilbur est très triste. A la fin, Winnie transforme sa maison en maison multicolore, Wilbur peut ainsi redevenir noir.



1) Le vocabulaire

Cet album m'a permis de retravailler du vocabulaire déjà vu dans des séances précédentes : celui des couleurs. Lors des séances sur les couleurs, j'avais fait colorier aux élèves des dessins numérotés : les numéros correspondant à des couleurs en anglais. Les couleurs en anglais étaient écrites au tableau sans traduction ni aide. Sur les 27 élèves, 8 n'avaient pas réussi. (Voir annexe 3 pour les résultats)



Trace écrite sur les couleurs



Images à colorier

Lors de la première lecture de cet album j'ai demandé aux élèves de noter les mots qu'ils reconnaissent ainsi que leur signification dans l'histoire que je leur lisais. Parmi les 27 élèves, seuls 2 n'ont reconnu aucun mot de vocabulaire et 18 ont reconnu plus de 5 mots.

Compréhension de mots déjà vus : les couleurs	
1 couleur reconnue :	0 élève
2 couleurs reconnues :	3 élèves
3 couleurs reconnues :	2 élèves
4 couleurs reconnues :	1 élève
5 couleurs reconnues :	1 élève
Plus de 5 couleurs reconnues :	18 élèves
Aucune couleur reconnue :	2 élèves
Total : 27 élèves	

Le fait d'avoir des images pour aider à la compréhension a permis de mobiliser l'intelligence visuelle. De plus, les élèves étaient très attentifs à l'histoire et donc l'intelligence logico-mathématique a également été engagée ; les élèves étaient motivés pour comprendre l'histoire, déduire les événements.

Avant de débiter cet exercice, j'ai retravaillé le vocabulaire des couleurs avec les élèves les plus en difficulté en APC. D'habitude je leur montre une couleur et leur demande « What color is that ? ». Cette fois-ci, je voulais m'aider de la théorie de James Asher et donc centrer les élèves sur la reconnaissance et la compréhension orale du mot. Comme nous avons déjà appris le vocabulaire concernant les fournitures scolaires, je demandais aux élèves de me montrer des crayons de différentes couleurs avec des consignes comme « show me the red pencil ». Le fait que les élèves n'aient pas à donner une réponse orale mais à se centrer sur la compréhension orale facilite vraiment les réponses des élèves. Les 6 élèves présents ont réussi à me montrer les couleurs demandées.

Avec l'album Winnie the Witch, les élèves ont retravaillé les couleurs en compréhension orale mais cette fois avec le personnage de Wilbur, le chat de l'album. Nous avons tout d'abord étudié le vocabulaire suivant : eye, body, leg, tail. Les élèves avaient accès à ce vocabulaire nouveau mais ils n'avaient plus accès au vocabulaire des couleurs.

Une étiquette avec un dessin représentant Wilbur le chat a été distribuée aux élèves. Les consignes étaient : « You have to color Wilbur. Winnie takes her magic wand and...abracadabra...the body is yellow, the leg is blue, the eye is green. ».

Sur les 27 élèves, 1 seul élève n'a pas réussi. (Voir annexe 4 pour les résultats)

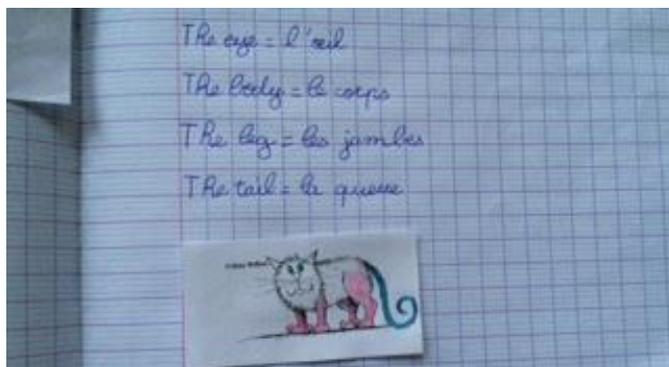


Image de Wilbur à colorier

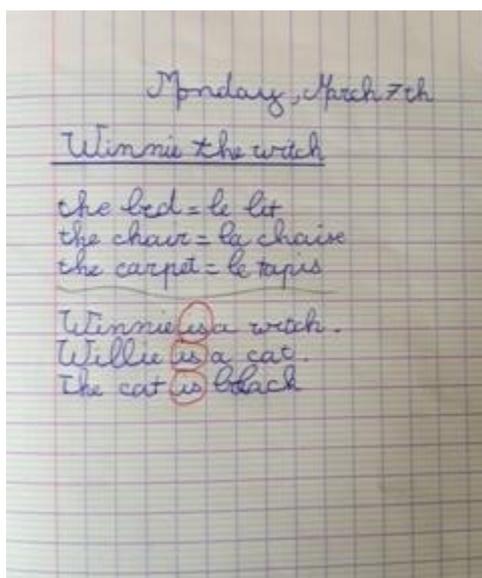
Lors de cet exercice, les élèves n'avaient pas à traduire la consigne ni à s'exprimer. La réponse était attendue sous forme d'une action : le coloriage de Wilbur.

L'exercice a été mieux réussi que celui sur les papillons. Cette activité avait plus de sens pour les élèves car elle était en lien direct avec l'histoire de Winnie the Witch. Les élèves se sont montrés plus motivés et concentrés sur l'activité.

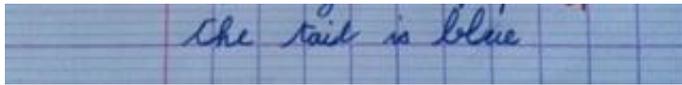
2) La grammaire

L'album m'a permis de travailler avec le verbe TO BE et la structure Nom + IS + Adjectif ou Nom.

Voici la trace écrite :



L'exercice oral sur les couleurs, avec le chat Wilbur à colorier, m'a permis de réutiliser cette structure avec les couleurs grâce à la consigne orale *the body is yellow, the leg is blue, the eye is green*. Les élèves pouvaient ensuite choisir la couleur pour la queue du chat et colorier celle-ci. Ils devaient ensuite écrire une phrase qui permettait de décrire leur choix. Sur les 27 élèves, 7 n'ont pas réussi. (Voir annexe 4)



3) Autres éléments

Cet album m'a également permis de travailler la phonétique avec la prononciation du verbe to be conjugué à la troisième personne (« is » /iz/) et la prononciation du / ð / dans « the ». Au niveau culturel, l'album Winnie the Witch a constitué un rappel sur l'univers d'Halloween.

Chapitre 5 : La boîte à histoires

La pédagogie actionnelle est fortement préconisée dans le cadre européen commun de référence pour les langues. Les élèves ne parlent pas juste pour parler mais doivent avoir un but, une tâche définie. L'élève agit pour apprendre, il amène sa production orale :

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 (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECRL, 2001)

La boîte à histoires rentre dans ce concept et traduit une nouvelle façon d'employer les albums de littérature jeunesse. Cette boîte a été créée par une artiste italienne Fiorenza Mariotti. C'est une grande boîte qui contient des objets symboliques de l'histoire. La personne racontant l'histoire pioche ces objets au fur et à mesure dans la boîte pour les mettre en scène.

L'association d'une langue à l'Autre DULALA, qui promeut la diversité linguistique et culturelle, encourage cette pratique. Dans l'article « La boîte à histoires pour le développement de la littéracie et l'éveil aux langues », écrit par Elsa Bezault et Gwenn Guy, les auteurs soulignent l'aspect sécurisant de cette pratique. En effet, les objets qui viennent « soutenir la compréhension » permettent une transition entre l'oral (l'histoire contée à l'élève) et la langue écrite de l'album de jeunesse.

La boîte permet également de vérifier la compréhension orale des élèves. De plus, lorsqu'elle est réutilisée par eux-mêmes, c'est-à-dire lorsque c'est eux qui racontent l'histoire, les élèves doivent réemployer le vocabulaire, la syntaxe et la structure de l'histoire.

56,52% des enseignants interrogés connaissent le principe de la boîte à histoires mais seulement 4,35% l'ont déjà utilisé en langues vivantes. On peut alors se demander quel est l'intérêt de cette boîte à histoires.

1) Valeur probante de la boîte à histoires

Si l'on se base sur la théorie de Gardner, la boîte à histoires est également un moyen de convoquer les différentes intelligences et donc d'impliquer l'ensemble hétérogène des élèves. L'intelligence verbo-linguistique est toujours sollicitée car elle amène l'élève à parler, à utiliser le langage pour raconter une histoire, à interpréter un rôle et dialoguer avec ses camarades ou le public. La boîte à histoires permet aussi de faire intervenir l'intelligence spatiale puisque les objets de la boîte sont organisés et l'histoire est théâtralisée.

La théâtralisation et le fait de manipuler les objets de la boîte font quant à eux intervenir l'intelligence corporelle et kinesthésique. L'écoute, la collaboration et l'entraide durant les répétitions font intervenir l'intelligence interpersonnelle (quand les élèves interviennent pour aider un camarade ou soufflent les dialogues aux autres par exemple).

2) Utilisation de la boîte à histoire par l'enseignant comme support de narration de l'album « Winnie the Witch »

La boîte à histoires m'a permis d'avoir un support pour raconter de nouveau l'histoire de Winnie. Lors de la première lecture (avec les images de l'album montrées), j'ai demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils avaient compris de l'histoire ainsi que les mots nouveaux qu'ils avaient repérés. J'ai trié les réponses selon ces catégories :

Compréhension de mots nouveaux	Compréhension de l'histoire
1 mot compris : 2 élèves	Histoire non comprise ou mal comprise : 2 élèves
2 mots compris : 2 élèves	Personnages : 3 élèves
3 mots compris : 3 élèves	Personnages et magie : 15 élèves
4 mots compris : 4 élèves	Personnages, trame et problème (Winnie ne voit pas Wilbur) : 3 élèves
5 mots compris : 2 élèves	
Plus de 5 mots compris : 14 élèves	Totalité de l'histoire : 4 élèves
Total : 27 élèves	Total : 27 élèves

J'ai refait la même chose après l'utilisation de la boîte à histoires. L'histoire avait déjà été lue mais j'ai espacé les séances et aucun travail de vocabulaire pouvant influencer une meilleure compréhension n'avait été fait sur cette histoire.

Voici les photographies de la boîte à histoires et de ses éléments, les personnages étaient représentés par des marottes :



Les résultats ont été les suivants:

Compréhension de mots nouveaux	Compréhension de l'histoire
1 mot compris: 0 élève	Non : 0 élève
2 mots compris : 2 élèves	Personnages : 2 élèves
3 mots compris : 2 élèves	Personnages et magie : 5 élèves
4 mots compris : 2 élèves	Personnages, trame et problème 3 élèves
5 mots compris : 3 élèves	
Plus de 5 mots compris : 18 élèves	Totalité de l'histoire : 17 élèves
Total : 27 élèves	Total : 27 élèves

L'histoire avait déjà été lue aux élèves donc il est normal que la compréhension soit meilleure car les élèves parvenaient mieux à anticiper et connaissait la suite de l'histoire. Cependant, l'utilisation de la boîte à histoire comme support de narration a permis une réelle amélioration de la compréhension de l'album : 2 élèves n'avaient pas du tout compris l'histoire alors qu'après la boîte à histoires plus aucun n'élève n'était dans cette situation. Seuls 4 élèves avaient compris la totalité de l'histoire contre 17 élèves après la boîte.

De plus, cette façon de raconter les histoires a davantage motivé les élèves : j'ai laissé la boîte de Winnie the Witch dans la classe et, lors des temps d'autonomie, les élèves sont nombreux à utiliser celle-ci.

Elle est donc source de motivation et d'engagement et constitue aussi un support de réinvestissement des connaissances pour les élèves.

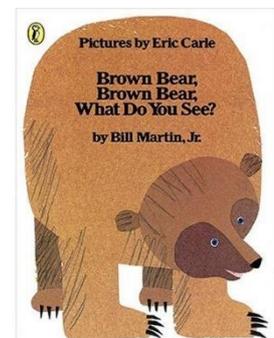


Utilisation de la boîte à histoires lors des temps d'autonomie

3) Utilisation de la boîte à histoire par les élèves comme support de réinvestissement

Dans une deuxième partie, j'ai voulu utiliser la boîte à histoires non plus comme support de narration mais comme outil d'apprentissage et de réinvestissement pour les élèves.

Pour cela, j'ai utilisé l'album Brown Bear what do you see ? de Bill Martin et Eric Carle (1967), préconisé dans mes programmations de cycle. Cet album présente une succession d'animaux de couleurs différentes, chaque animal interroge le suivant avec toujours la même phrase « what do you see ? ».



Cet album présente plusieurs avantages :

- il comprend une structure répétitive qui permet une meilleure assimilation des élèves
- il comporte du vocabulaire déjà connu qui est celui des couleurs
- il comporte du vocabulaire inconnu mais facilement assimilable grâce aux images, qui est celui des animaux

- l'album me permet d'évoquer un aspect culturel en voyant avec les élèves les onomatopées des cris d'animaux et de les comparer avec ceux français
- il me permet de travailler la syntaxe des questions et aussi la place de l'adjectif en anglais car chaque animal est associé à une couleur : brown bear, purple cat... .

Les élèves ont d'abord découvert l'album en lecture offerte puis ils se sont répartis les rôles. Le fait d'avoir vu une boîte à histoires auparavant a permis une mise en place rapide et une organisation facilitée.

L'histoire étant plus simple, elle a été comprise rapidement par la classe en une seule lecture. La structure répétitive « what do you see ? » a été vite repérée par les élèves qui ont participé à la narration dès la troisième apparition de cette structure. Certains élèves ont même prédit la suite de l'histoire en réemployant l'animal découvert avec cette structure « red bird what do you see ? » ou en essayant de deviner l'animal suivant de l'album. Cette histoire me semblait ainsi plus pertinente pour une première tentative de scénarisation d'un album.

Les élèves se sont engagés rapidement dans l'activité : j'avais prévu des marottes mais les élèves ont ramené des peluches et figurines, ils ont décoré la boîte lors des temps d'autonomie et se sont portés volontaires pour participer à la restitution de l'histoire. Le vocabulaire des animaux a été plus facilement assimilé et retenu par les élèves, celui-ci a été étudié après la lecture de l'album. Il apparaît que le vocabulaire est mieux intégré s'il est découvert par l'enfant lui-même : l'intelligence linguistique est mobilisée avec l'intelligence spatiale et logico-mathématique : l'élève essaye de déduire la correspondance entre ce qu'il entend et l'illustration qu'il voit.



Répétition de la boîte à histoire *Brown bear what do you see ?*

CONCLUSION

1) Bilan : Les utilisations de l'album les plus efficaces pour l'apprentissage des élèves

Ce mémoire m'a permis de répondre aux hypothèses suivantes :

- L'album est un support privilégié en maternelle mais moins utilisé en élémentaire pour l'étude des langues étrangères. D'après le sondage, les enseignants de maternelle sont plus familiers avec les albums de littérature jeunesse, néanmoins les enseignants d'élémentaire sont nombreux à utiliser au moins un album dans l'année pour enseigner les langues vivantes étrangères.
- L'album est un support qui permet de travailler l'ensemble des aspects de la langue requis par les programmes. L'album, si celui-ci est bien choisi, peut permettre de travailler tous les aspects requis pour l'école primaire : la compréhension et la production orale en travaillant le vocabulaire, la syntaxe, la phonétique, l'aspect culturel.
- L'album est un support motivant et rassurant pour les élèves. C'est effectivement le cas, l'album mais aussi la boîte à histoires, sont des supports qui rassurent les élèves et qui les motivent davantage. Lors de la première lecture offerte d'un album dans ma classe, les réactions des élèves ont été variées : quelques élèves se sont montrés enthousiastes mais plusieurs ont tout de suite réagi avec des remarques telles que « Mais en anglais on ne va rien comprendre à l'histoire ». Au fur et à mesure des lectures, les élèves ont été de plus en plus motivés et curieux de découvrir de nouvelles histoires. Ils ont compris qu'il n'était pas nécessaire de comprendre tous les mots de l'album mais qu'ils pouvaient déduire l'histoire grâce au vocabulaire connu, aux mots nouveaux qu'ils parvenaient à comprendre, aux images de l'album ou à la théâtralisation utilisée dans la boîte à histoires. L'album et la boîte à histoires m'ont permis de mobiliser les intelligences logico-mathématique, spatiale, kinesthésique et interpersonnelle en plus de l'intelligence linguistique.
- L'album permet un apprentissage plus efficace. L'utilisation de l'album m'a permis d'obtenir de meilleurs résultats pour le vocabulaire et la compréhension car il mobilise plusieurs types d'intelligence et donc me permet d'atteindre la majorité des élèves. De plus, il les motive davantage de par le plaisir qu'il procure et son côté rassurant pour les élèves. Plus les élèves sont motivés et tendent vers l'autodétermination, selon la théorie de Deci et Ryan, et plus les connaissances seront ancrés et les apprentissages facilités.

L'album est donc un support à privilégier pour enseigner les langues car il motive les élèves, donne du sens aux apprentissages et permet d'entraîner la majorité des élèves puisqu'il mobilise différentes formes d'intelligence.

La boîte à histoires est quant à elle un support intéressant qui permet de donner un but aux apprentissages puisqu'elle amène un projet de mise en scène de l'album. C'est un support complémentaire qui peut être utilisé comme support de narration ou comme réinvestissement des apprentissages. Il est également synonyme de forte motivation et intègre plusieurs formes d'intelligence car les élèves ne font pas que théâtraliser, ils bougent les figurines et les mettent en scène.

L'album est également un support idéal pour aborder les aspects culturels. Des albums authentiques permettent de découvrir un auteur comme Anthony Brown ou Eric Carle, souvent cités dans les réponses au questionnaire, ou des contes traditionnels de différentes cultures. C'est le cas par exemple par l'album *Wee MacNessie* de Pauline MacKay qui permet de découvrir l'histoire du monstre du Loch Ness.

Les albums écrits pour l'enseignement des langues étrangères permettent de faire des liens avec des éléments du pays comme par exemple la collection Hello Kids qui propose des albums comme *Hello I'm Charlie from London* ou *Hello I'm Lily from New York* présentant les monuments connus, les plats traditionnels... .

Cependant, l'utilisation de l'album a aussi des limites.

2) Limites de l'utilisation de l'album

Les conclusions de ce mémoire sont à modérer car les résultats du sondage sont basés sur un échantillon réduit de personnes (41 participants). De plus, les participants sont pour la majorité des professeurs des écoles stagiaires (ils représentent 63,41 % des personnes interrogés), cet échantillon n'est donc pas représentatif de l'ensemble des enseignants d'école primaire mais peut constituer la relève. L'album est un support efficace qu'il convient d'utiliser pour enseigner les langues vivantes étrangères mais il est parfois synonyme d'obstacles pour les enseignants. Dans le questionnaire, la dernière question concerne les inconvénients de l'utilisation des albums dans l'enseignement des langues étrangères.

Parmi les réponses données au questionnaire, les inconvénients principaux qui sont cités sont d'ordre matériel (difficulté à trouver les livres en bibliothèque, achat coûteux : 4 réponses sur 17).

La prononciation de l'enseignant est un autre problème relevé (3 réponses sur 17). En effet, il est recommandé de se focaliser sur l'oral en primaire mais pour transmettre le vocabulaire et pour rester dans l'authenticité du support, il faut respecter la phonétique de la langue étrangère. Il est néanmoins possible d'utiliser des supports audio ou d'être aidé par des intervenants en langues.

Le vocabulaire trop compliqué ainsi que la part trop importante d'un vocabulaire inconnu sont d'autres aspects contraignants pour les professeurs des écoles. En effet, il est difficile de trouver des albums qui ne contiennent pas trop de vocabulaire inconnu. Je voulais au départ choisir un conte mais cela m'a paru difficile au niveau de la compréhension orale surtout si certains élèves ne connaissent pas ce conte ou ne l'ont jamais rencontré lors de leur scolarité. Cependant, il me paraît intéressant qu'une partie du vocabulaire soit inconnu pour que les élèves apprennent à déduire et à faire des inférences et comprennent ainsi qu'il n'est pas nécessaire de comprendre l'intégralité des mots pour saisir le sens du texte ; cela les rassure et les encourage à lire davantage.

Enfin, si l'on veut intégrer tous les types d'intelligence définis par Gardner, l'album seul ne suffit pas à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les comptines sont un autre support d'enseignement efficace qui fait appel à l'intelligence musicale. Dans ma classe les élèves ont appris la météo grâce à une chanson (contenant le vocabulaire et une question/réponse *How's the weather ?*). La répétition et l'enthousiasme des élèves ont permis une mémorisation rapide et à long terme du vocabulaire et de la syntaxe. De plus, il s'agissait d'une chanson interprétée par un anglais donc les élèves avaient la bonne prononciation.

Concernant la méthode de total physical response, elle est utilisée pour apporter du vocabulaire comme par exemple avec le jeu Simon Says (Jacques a dit) ou avec l'album *The bear hunt* de Michael Rosen et Helen Oxenbury, qui décrit un cheminement qui peut être reproduit en taille réelle avec les élèves. Néanmoins, elle est limitée aux verbes d'action et ne peut être employée pour tous les apprentissages requis par les programmes : par exemple pour les notions de « savoir se présenter, présenter un ami » ou « savoir dire où l'on habite » il est difficile d'utiliser cette méthode.

Je souhaiterais maintenant tenter l'étude d'un conte avec les élèves de ma classe afin d'observer si le fait de connaître l'histoire au préalable facilite la compréhension et l'assimilation du vocabulaire.

Il me semble également intéressant d'utiliser les théories étudiées, et notamment celle des intelligences multiples, dans toutes les disciplines quand cela est envisageable.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES LUS :

Howard Gardner. (1983). *Les formes de l'intelligence*. Odile Jacob

Sophie Rosenberg. (2008). *L'anglais à l'école : méthodologie et activités du CE1 au CM2*. Retz

Martine Kervran. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Armand Colin, Paris.

ARTICLES

- James Asher (Février 1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: a Review, *The Modern Language Journal* San Jose State College, v50 n2 p79-84.
- La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question (février 2010), *Staps* (n°88), p. 7-23

SITOGRAPHIE

- Elsa Bezault et Gwenn Guyader (2015). *La boîte à histoire pour le développement de la littéracie et l'éveil aux langues*. [Consulté le 20/02/2016]

Disponible sur le Web :

<http://www.dunelanguelautre.org/wpcontent/uploads/2011/12/2015_3_Bezault_Guyader.pdf>

- Textes officiels sur www.eduscol.fr

- Chaire Marianne-Mareschal de l'École Polytechnique de Montréal (2004). *Le système des intelligences multiples*. [Consulté le 13/03/2016]

Disponible sur le Web :

<http://www.chairemm.polymtl.ca/cdparents2.0/Carriere_files/Intelligence.html >

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire proposé aux enseignants

1. Quel niveau de classe avez-vous?

- PS
- MS
- GS
- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2
- secondaire
- enseignement spécialisé

2. Depuis quand enseignez-vous?

- Je suis stagiaire
- Depuis 1-5 ans
- Depuis 5-10 ans
- Depuis plus de 10 ans
- Depuis plus de 20 ans

3. Quelle(s) langue(s) vivant(e) enseignez-vous ?

- Anglais
- Espagnol
- Allemand
- Langue régionale
- Autre

4. Utilisez-vous des albums de littérature jeunesse pour enseigner les langues vivantes ?

Oui

Non

5. Combien d'albums utilisez-vous dans une année?

1 album

1-3 album

3-5

Plus de 5

6. Quels sont les albums que vous utilisez ou connaissez?

7. D'après vous quel est l'intérêt principal de l'album pour enseigner les langues? Classer selon l'ordre d'importance que vous accordez à chaque item

Motivation des élèves

Apport de vocabulaire

Utilisation d'un modèle (phrase qui se répète dans le livre)

Pour la phonologie

Apport culturel

8. Cette question concerne l'utilisation des boîtes à histoires

Oui

Non

Connaissez-vous le principe des boîtes à histoire?

Avez-vous déjà utilisé une boîte à histoires en classe?

Avez-vous déjà utilisé une boîte à histoires en langues vivantes?

*** 9. Quels sont, selon vous, les avantages et inconvénients de l'utilisation d'un album dans l'enseignement des langues.**

Avantages /Apports

Inconvénients

[Annexe 2 : Article de James Asher sur la méthode Total Physical Response](#)

DOCUMENT RESUME

ED 028 664

FL 001 040

By-Asher, James J.

The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review.

National Federation of Modern Language Teachers Association.

Spons Agency-Office of Naval Research, Washington, D.C. Personnel and Training Branch.

Pub Date Feb 66

Contract-NR-154-257-12-8-64

Note-6p.

Journal Cit-The Modern Language Journal; v50 n2 p79-84 February 1966

EDRS Price MF-\$0.25 HC-\$0.40

Descriptors-Behavioral Science Research, Behavior Theories, Conditioned Response, Japanese, Language Ability, Language Instruction, *Language Research, Language Skills, *Learning Theories, *Pilot Projects, Psycholinguistics, Retention Studies, Russian, *Second Language Learning, Stimulus Behavior, Teaching Techniques, *Verbal Operant Conditioning

Described in this article are five pilot studies that explored the effects of the learning strategy of the total physical response under a variety of conditions using Japanese and Russian with adults and children. Some general conclusions suggest that dramatic facilitation in learning listening skills for a second language is related to acting out during retention tests. (AF)

The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review*

JAMES J. ASHER, *San Jose State College*

PERHAPS one of the most complex tasks in human learning is the problem of how to achieve fluency in a foreign language. To illustrate the extraordinary stress and intricacy of this task, an instructor in one of the more esoteric languages at the Defense Language Institute in Monterey, California, remarked that "... after 12 months of intensive language training for 8 to 10 hours a day in small classes of six students, only one in twenty graduates was what one may describe as 'fluent'."

What will be reported next may suggest a partial solution to this ancient learning problem. This paper will describe a learning approach called the *strategy of the total physical response*. The theory behind this learning strategy was described in an earlier paper.¹ Essentially, the notion developed in that theoretical article was that solutions for intricate human problems require invention rather than discovery. After the invention of a solution possibility, a closed-system is generated which may be explored successfully with discovery activities such as experimental research.²

In pilot studies,³ it was demonstrated that subjects had unusually long-term retention for Japanese when they listened to the Japanese and then were required to make a *total physical response*. For example, the subjects heard *tate* and immediately along with the instructor, stood up; then *aruke*, and they walked forward. Other commands were *tobe* (jump), *maware* (turn), *kagame* (squat) and *hashire* (run). The training began with brief one-word utterances, but within thirty minutes, the morphological and syntactical complexity was increased as the following utterances illustrate:

Isu kara tatte, kokuban no anata no namae o kese.
(Stand up and erase your name from the blackboard.)

Kare no namae o enpitsu de konokami ni kake.
(Take the pencil and write his name on this paper.)

Sono hana o tsukue kara tori, kanojo ni watase.
(Take that flower from the desk and give it to her.)



FIG. 1. The boys and the adult model jumped when they heard the command, "Tobe!"

The results of pilot studies were almost perfect retention in listening to Japanese from two weeks to a year when the subjects ranged from school children to adults. The procedure is illustrated in figure 1 in which the adult model and three boys jumped in response to the Japanese command "Tobe." This photograph is from the sound motion picture entitled, "Demonstration of a New Strategy in Language Learning." The

* Most of the studies reported in this article were supported by a research contract from the Personnel and Training Branch of the Office of Naval Research (NONR-4817(00), NR-154-257/12-8-64). Reproduction in whole or in part is permitted for any purpose of the United States Government.

¹ J. J. Asher, "Toward a neo-field theory of behavior," *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. IV, No. 2 (Fall, 1964), pp. 85-94.

² For an application of the theory to a problem having to do with man-computer communication in the field of Engineering Psychology, see J. J. Asher and R. I. Post, "The new field theory: An application to postal automation," *Human Factors*, Vol. VI, No. 5 (October, 1964), pp. 517-522.

³ Cf. Asher, *op. cit.*

film, which is 15 minutes in length, shows the complexity of Japanese which three 12 year old boys were able to assimilate in twenty minutes of training. Also shown in retention after a time interval of one year.

With the preliminary data from these pilot studies as a guide, Kunihiro for his master's thesis decided to test the hypothesis of the total physical response under controlled conditions.⁴

STUDY I

Eighty-eight volunteer college students, who had no prior contact with the Japanese language, were randomly divided into an experimental and three control groups. The groups of subjects (*Ss*) who finished the experiment were shown to be homogeneous as measured by the *Modern Language Aptitude Test* and the *American College Testing Program*.

Procedure

An experimental and three control groups learned a sample of Japanese which began with simple commands as "tate" (stand) and "aruke" (walk), but within twenty minutes the complexity of the utterances was increased to this for example: "Mado ni hashitte itte hon o motte tsukue ni oite isu ni suware" (Run to the window, pick up the book, put it down on the desk, and sit down on the chair).

The experimental group ($N=16$) listened to the Japanese commands played on a tape recorder, and after each utterance, acted with the instructor as their model. If the utterance was "To ni aruite ike" (Walk to the door), the *Ss* and model walked to the door. If the command was "Kami to hon to enpitsu o motte isu ni suware" (Pick up the paper, book and pencil and sit down on the chair), the *Ss* and the model picked up a paper, book, and pencil, returned to their chairs and sat down. *Ss*, who were run in groups of four or five, were instructed to be silent, listen to the Japanese, and do exactly what the instructor does.

The first control group ($N=15$) was treated the same as the experimental group except that these *Ss* sat and observed the model perform during training. The second control group ($N=18$) listened to the English translation from the tape after each Japanese command, but they did not observe the model perform. The

third control group ($N=18$) read the English translations in a booklet after they heard a Japanese utterance. They also did not observe the performance of a model.

Scoring of the Retention Tests

The retention tests were given immediately after training, 24 hours later, and then following a two week interval. These retention tests were scored in *behavioral units* as, for example, if an *S* in the experimental group heard "Isu ni hashitte itte hon o oke" (Run to the chair and put down the book), he received one point for running, another point if he ran to a chair, another point if he put an object on the chair, and a point if the object was a book. Therefore, for the utterance "Isu ni hashitte itte hon o oke," the total possible score was four points. The same scoring procedure was used for *Ss* in the control groups except that these people wrote down the English translation for the Japanese.

As to scoring categories, a *single word* was for example "aruke" (walk); a *short utterance* was a thought unit as "To ni aruite ike" (Walk to the door); a *long utterance* was more than one thought unit as "Tsukue ni aruite itte enpitsu to hon o oke" (Walk to the desk, and put down the pencil and book); and a *novel utterance* was a recombination of utterances used in training so that, in this sense, novel commands were heard for the first time in the retention tests.

Results

The experimental group, who used the strategy of the *total physical response*, had significantly better retention than each control group. Generally, the *t* tests were highly significant beyond the .005 level for (a) long or novel Japanese utterances, and (b) when the time interval after training increased to 24 hours or two weeks. The control groups did not show significant differences in retention among themselves as measured by *F* tests.

Encouraged by these findings, a study was designed⁵ to test whether the power of a total

⁴ S. Kunihiro and J. J. Asher, "The strategy of the total physical response: An application to learning Japanese," *International Review of Applied Linguistics* (in press).

⁵ J. J. Asher, "The strategy of the total physical response: An application to learning Russian," *International Review of Applied Linguistics* (in press).

physical response would hold when a different language was used such as Russian.

STUDY II

This study was similar to the Japanese experiment except that the experimental group (N=18) learned a sample of Russian⁶ using the strategy of the total physical response while the control group (N=18) observed the model perform in training and wrote English during the retention tests. The Ss were college undergraduates who volunteered to participate in response to the incentive of extra course credit. Although an attempt was made to assign Ss randomly to each group, an *Otis Intelligence Test* administered after the experiment was significantly better at the .05 level for the control group. All Ss had no background or training in Russian.

The results were quite similar to the findings with Japanese. The retention scores using *t* tests were significantly better for the experimental group, especially as the complexity of Russian increased from single or short utterances to long or novel Russian commands. Also, when the time interval between training and retention increased to two weeks, the experimental group was significantly better beyond the .005 level on almost every retention measure.

At least with adults from a college population the strategy of the total physical response seemed to be vastly more effective as a learning format than merely a sedentary kind of observation during training. This generalization appeared to hold for Japanese and Russian.

At this point the data suggested some provocative theoretical implications. For example, could the strategy of the total physical response account for the puzzling fact that children living in a foreign country achieve in a short time the fluency of native speakers while the parents of these children may struggle unsuccessfully for years to be fluent? Some theories suggest that an explanation may be imprinting⁷ or neurological differences.⁸ However, still another possibility is that children tend to use the technique of a *total physical response* while their parents do not. Much of children's play is language synchronized with physical locomotion of the entire body (i.e., "Come on, Tommy, let's ride our bikes!"). By contrast, most language

for adults may be quite independent of physical action. Adults tend to be rather stationary and inert when they transmit or receive language (i.e., "Hello, John. Anything new today? A baby girl, eh? Well, congratulations."). With the strategy of the total physical response, adults seemed to understand complex foreign utterances in an incredibly short amount of training.

In the research just reported, the task was listening but not speaking the Japanese or Russian. The usual audio-lingual approach is to make the task one of learning both listening and speaking together. To force speaking from the beginning of training may be somewhat analogous to the electroshock experiments with rats. These animal studies have suggested that if rats are shocked immediately after they have learned to navigate a maze, the effect seems to be the "erasure of memory traces." It may be that a technique of language learning in which the student is compelled to utter alien sounds from the start of training may act like shock. For example, when one tries to learn listening fluency and speaking simultaneously, the forced noise-making may function as a stressful stimulus which tends to erase, prematurely, memory traces for understanding. The ideal, as hinted by our data, may be for the student to achieve listening fluency before he attempts to utter the alien sounds. However, this is only speculation.

Before the relationship of speaking to listening can be determined, it would be helpful to know more about listening, especially as this intersects with the variable of physical action. The purpose of the next study was to further expand the generality for the strategy of the total physical response.

STUDY III

Studies I and II indicated that the strategy of the total physical response seemed to facilitate the learning of listening skill for complex foreign

⁶ Professor Taras Lukach from the Foreign Language Department of San Jose State College recorded the Russian utterances on tape.

⁷ E. H. Hess, "Imprinting in animals," *Scientific American*, Vol. 198, No. 3 (March, 1958), pp. 81-90.

⁸ W. Penfield and L. Roberts, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1959.

utterances. This generalization may hold for adults, but how about children? Study III replicated Study II except that 6th grade children rather than college students were the subjects.⁹

The experimental and control groups were composed of children (N=32) matched on the *California Test of Mental Maturity*, the *California Achievement Test*, and teacher ranking on classroom performance. None of the children were bilingual and none had prior exposure to the Russian language.

The children in the experimental group listened to the Russian and acted along with an adult model; the control children listened to the Russian and observed the adult model perform. During the retention tests, children in the E group acted individually while those in the C group wrote English translations.

The results were spectacular differences in retention favoring the children who applied the strategy of the total physical response. The *t*s were significant beyond the .01 level no matter what the complexity of the Russian. For long or novel Russian utterances, most of the *t*s were significant beyond the .0005 level of confidence.

Next, it was decided to try the strategy of the total physical response with other grade levels.

STUDY IV

For a master's thesis, Price¹⁰ collected data from samples of children in the 2nd, 4th, and 8th grades.¹¹ In each of these grade levels, sixteen pairs of children were matched on the *California Test of Mental Maturity*, the *California Achievement Test*, and teacher ranking on classroom performance.

This was a replication of studies II and III using Russian and with the experimental group applying the technique of the total physical response while the controls observed the model perform. During the retention tests, however, the children in both the experimental and control groups individually listened to each Russian utterance, then acted out their response. Always in previous studies, the controls wrote English translations in the retention tests.

Unexpectedly, the results yielded no significant differences between the experimental versus the control group for the 2nd, 4th, or 8th graders.¹²

TABLE 1

ACTING VERSUS WRITING DURING RETENTION TESTS GIVEN TO 8TH GRADERS TWO MONTHS AFTER TRAINING

	\bar{X}_a	\bar{X}_w	S_a	S_w	<i>t</i> *	<i>p</i>
Total	69.29	62.07	26.50	23.34	1.91	.05
Single	11.21	11.86	2.91	1.56	-0.84	NS
Short	18.43	17.93	6.86	8.13	0.30	NS
Long	39.64	31.57	18.63	15.43	2.89	.01
Novel	19.36	15.71	10.10	8.13	2.51	.025

* One-tailed *t* tests for fourteen matched pairs

Apparently, whether *S*s acted or observed the model act during training was not relevant as a variable for children of these ages. At this point, the generalization seemed to be that spectacular differences in retention were somehow a function of whether subjects acted or wrote their responses during the retention tests. As a further check on the conclusion that acting facilitated a greater retrieval of information than writing, a follow-up study was conducted on the 8th graders. Approximately two months after the 8th graders had completed their training in Russian, another retention test was administered. Experimental and control children were matched on their overall performance in the training and half of the 8th graders in the experimental and control groups acted during the two-month retention test while the other half wrote English.

The results, in Table 1, showed that for complex Russian utterances, the children who acted out their responses in the retention test had significantly better recall than the children who wrote English translations.

At least three explanations seemed possible. One we have called the *translation hypothesis*,

⁹ Data for this study were collected by Mrs. Mary Hamilton at the Portal School in Cupertino, California.

¹⁰ B. Price, *Developmental factors in the learning strategy of the total physical response*. Unpublished master's thesis, San Jose State College, 1966.

¹¹ These data were drawn from the Blackford School in San Jose, California. Appreciation is expressed to Mr. William M. Phelps for coordinating the scheduling of the students.

¹² An intriguing secondary finding was that age was related to the retention of the Russian. College adults as a group had near maximum retention, the 8th and 4th graders had significantly less retention than the adults, and the 2nd graders had significantly lower retention scores in comparison with the older children.

another the *position-cue hypothesis*, and a third the *concurrency hypothesis*.

The translation hypothesis assumes that when one writes the English during retention, the cognitive process of translation has a disruptive or impeding effect. Another explanation, the position-cue hypothesis, was that acting out a response gives cues as to what the following response will probably be. For example, if a command in Russian is to pick up a book, and S does this, he knows that there is a high probability that the next command will have something to do with the book. When one *writes* "pick up the book," cues suggesting the next response may not be as clear.

A third explanation was the concurrency hypothesis. When one acts in the retention test, he may move before the voice on the tape has completed the utterance. One may act out part of the command and simultaneously be listening to the next phrase. This would greatly simplify lengthy commands as "Walk to the window, pick up the book and pencil, then return to the table." When one writes the English, it may be more difficult, for some unknown reason, to write and listen simultaneously. Therefore, one may have to wait until the entire command has been uttered in Russian before one writes.

In the next study the intent was to test simultaneously the translation hypothesis, position-cue hypothesis, and the concurrency hypothesis.

STUDY V

From 8th grade classes at the John F. Kennedy Junior High School in Cupertino, California, fifteen pairs of children were matched as in previous studies on IQ, achievement, and teachers' ratings. Approximately half of the pairs were boys and the other half girls.¹³

In this study both the experimental and control children learned a sample of Russian by observing a model perform during training. The difference between the groups was that in the retention tests, the experimental children acted in response to the Russian commands and the controls *spoke* the English.

The results showed no significant differences between the two groups in their retention scores. This finding does not support either an explanation based on the translation hypothesis, nor one based on the position-cue hypothe-

sis. Since significant differences seem to be related to writing rather than speaking English, the general cognitive process involved in translating may not be disruptive. Also, when Ss verbalized in English rather than acted out, position-cues suggesting the next response may not have been as distinct as when Ss wrote. The reason is that when one writes the English translation, one has rather easy visual access to prior responses written on the paper.

The remaining explanation, the concurrency hypothesis, was tested by counting the number of times during a retention test that a child began acting if he was in the E group or verbalizing in English if he was in the C group before the voice on the tape had finished speaking the Russian utterance.

Almost all the concurrent responses were made by the group that acted during retention and almost no concurrent responses were observed for the group that verbalized in English. As expected, concurrent responses were associated with complex Russian utterances. Of all concurrent responses, in Unit IV, there were none for single words, 3% for short utterances, 58% for long utterances, and 39% for novel utterances.

Since concurrent responses were almost exclusively found only in the experimental group and the latter group did not differ significantly in retention from the control group, the concurrency hypothesis will probably not explain the differences between acting and writing in retention.

An interesting side finding with the concurrent responses was that the more concurrent responses a child made, the better his retention score, especially for complex Russian. The correlations in Unit IV between concurrent responses and each retention score were as follows:

Total score	.75
Long utterances	.75
Novel utterances	.81
Short utterances	.45
Single utterances	.36

It was also curious that although concurrent responses correlated highly with understanding of complex Russian, these responses had low to

¹³ Data for this study were collected by Mrs. Natasha Wist, Miss Sue Hartley and Mrs. Berdeen E. Coven.

moderate correlations with general ability measures as shown below:

<i>California Test of Mental Maturity</i>	
Total Score	.41
Verbal	.40
<i>California Achievement Test</i>	
Total Score	.30
Verbal	.02

THE PHENOMENON OF WRITING

The generalization which appears to be reliable is that when *Ss* are asked to act out responses to commands in retention tests rather than write the English, performance is significantly better. Why this should be is not yet clear. It has been suggested that for children, writing is a more difficult task than acting or speaking. This explanation seems plausible except that one would not expect college students to have difficulty writing common English sentences as "Walk to the door." Yet, for college adults who acted, retention was significantly greater in comparison with the adults

who wrote. Experiments are now in progress to explore how acting, speaking, and writing differentially operate on retention.

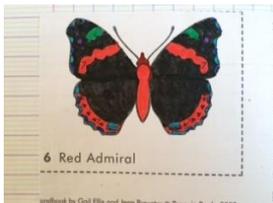
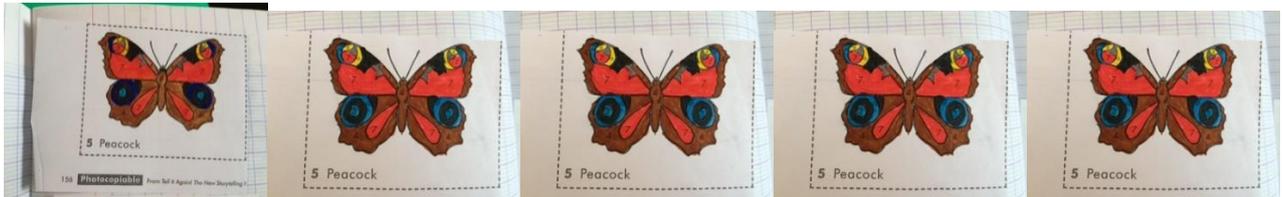
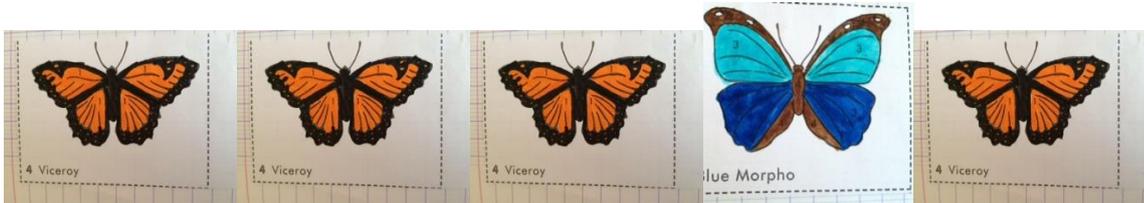
CONCLUSION

The learning strategy of the total physical response was studied under a variety of conditions using Japanese and Russian with adults and children. The results suggest that dramatic facilitation in learning listening skill for a second language is related to acting out during retention tests. Although acting out during training for children in certain age groups did not seem to be relevant in these experiments, pilot studies¹⁴ strongly indicate that this conclusion may be limited to short-term training which is typically characteristic of experiments. When the training is extended for many weeks, acting-out in training seems to have intense motivational power which sustains student interest and effort.

¹⁴ Cf. Asher, *op. cit.*: "Toward a neo-field theory of behavior."

Annexe 3 : Coloriages des élèves (sans l'album)

Réussis entièrement : les couleurs ont été reconnues

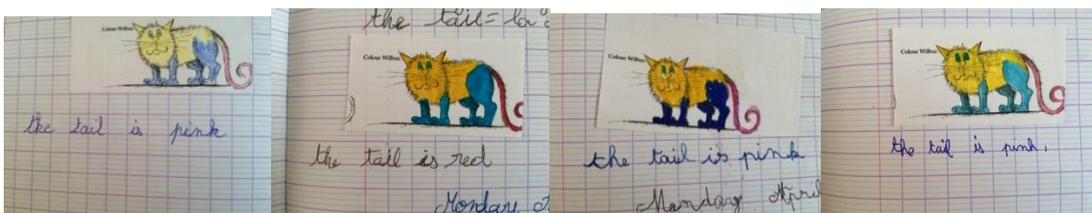
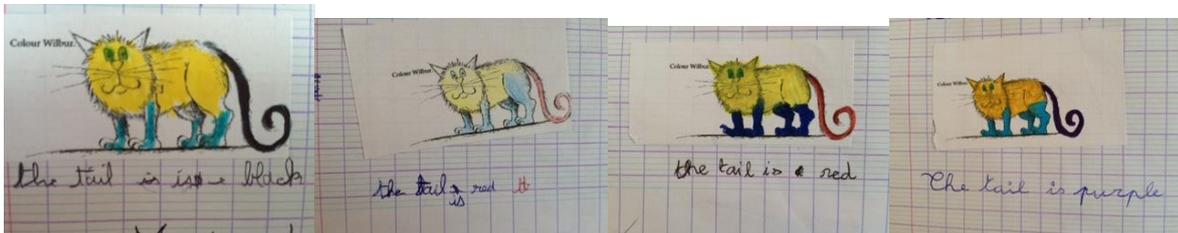
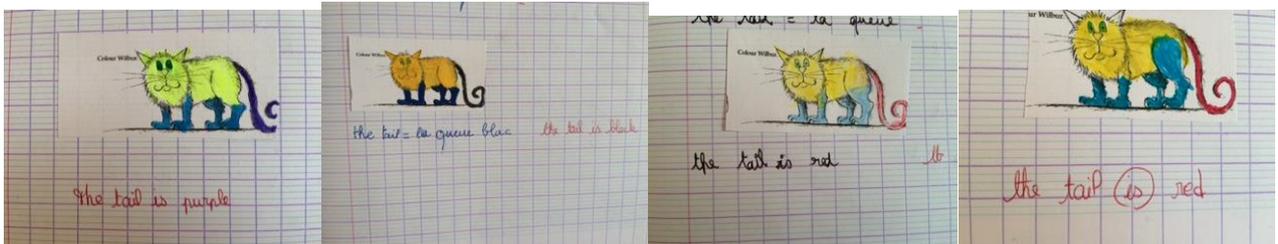
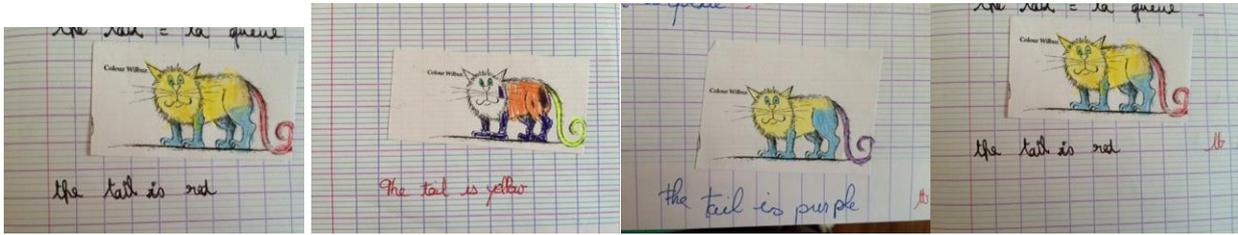


Non réussi entièrement : certaines couleurs n'ont pas été reconnues

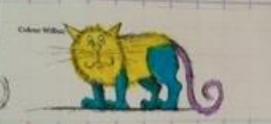


+ 4 images non coloriées

Annexe 4 : Coloriages des élèves (avec l'album) et phrases inventées par les élèves



the leg = la jambe
the tail = la queue



the tail is purple.



the tail is red

Monday, April 4th 2016



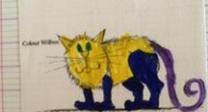
the tail is purple



the tail = la queue brown
the tail is brown



the tail = la queue blue
the tail is blue la queue blue



the tail is purple



the tail is red.