Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier degré

L'apprentissage de l'anglais par le conte dans une perspective actionnelle

Mémoire présenté par **Jean-Baptiste BALLESTER**

Sous la direction de Madame **Marie-France BURGAIN**

Année universitaire : 2016 – 2017

Site de Pau

Remerciements

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

Je tiens à remercier en premier lieu ma directrice de mémoire Mme Marie-France Burgain qui a dirigé ce travail de recherche, et qui m’a guidé dans toutes les étapes, depuis la recherche de mon sujet de mémoire jusqu’à sa rédaction. Je la remercie pour l’aide et le temps qu’elle m’a consacré.

Je remercie également les professeurs des écoles qui ont pris du temps afin de répondre à l’enquête que j’ai menée dans le cadre de ce mémoire de fin d’études. Ils m’ont été précieux pour confronter mon sujet à la réalité des pratiques de classe.

Enfin, je remercie la direction de l’ESPE ainsi que les responsables du Centre de Recherches et de Documentation de l’ESPE d’avoir mis à disposition divers supports qui m’ont été utiles au cours de ce travail de recherches qui a commencé l’an dernier.

Table des matières

REMERCIEMENTS **2**

TABLE DES MATIERES **3**

INTRODUCTION **4**

PREMIERE PARTIE : LE CONTE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES A L'ECOLE PRIMAIRE **7**

I.1. LE CONTE : UN GENRE LITTERAIRE STRUCTURE ADAPTE A L'APPRENTISSAGE DES LVE 7

I.1.1 Les origines du conte et son rôle didactique *7*

I.1.2 L'universalité du conte : une structure spécifique et un genre littéraire présent dans toutes les cultures *8*

I.1.3. Des personnages stéréotypés *11*

I.1.4. Le conte : une structure universelle qui sert l'expression d'une culture *12*

I.2. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE 13

I.2.1 Qu'est-ce que la perspective actionnelle ? *14*

I.2.2. La perspective actionnelle et le conte *16*

I.3. LA PLACE DU CONTE DANS LE CECRL ET DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES 18

I.3.1. La place de la littérature dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues *19*

I.3.2 Le conte dans les Instructions Officielles *19*

DEUXIEME PARTIE : ENQUETE SUR LES PRATIQUES DE CLASSE **22**

II.1. PRESENTATION ET OBJECTIFS DE L'ENQUETE MENEE 22

II.2. RESULTATS ET ANALYSE DES DONNEES 22

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DE SUPPORTS DIDACTIQUES **29**

III.1. HAPPY TIME ! CE2 : ANALYSE D'UNE SEQUENCE SUR LE CONTE CINDERELLA 29

III.1.1. Présentation du manuel et conformité aux programmes *29*

III.1.2. « Let's act Cinderella ! » : le traitement et l'exploitation du conte *30*

II.1.3. Une séquence conforme à la perspective actionnelle ? *32*

III.1.4. Les activités proposées sont-elles au service de la réalisation de la tâche finale ? *34*

III.2. POP UP ! CE2 ; ACT 10 : ANALYSE DE LA THEATRALISATION DE GOLDILOCKS 38

III.2.1. La conformité aux programmes *39*

III.2.2. L'exploitation du conte *40*

III.2.3. La séquence est-elle pilotée par la tâche finale ? *41*

CONCLUSION **44**

BIBLIOGRAPHIE **46**

ANNEXES **49**

ANNEXE 1 : DESCRIPTION DE LA SEQUENCE CINDERELLA // HERVIOU HELENE, HAPPY TIME ! CE2 : [GUIDE PEDAGOGIQUE], DIDIER, PARIS, 2011, PP. 258-259 50

ANNEXE 2 : SYNOPSIS DE LA SEQUENCE CINDERELLA // HERVIOU HELENE, HAPPY TIME ! CE2 : [GUIDE PEDAGOGIQUE], DIDIER, PARIS, 2011, PP. 260-261 51

ANNEXE 3 : SCRIPT DE CINDERELLA 53

ANNEXE 5 : EVALUATION 5 - GOLDILOCKS 56

ANNEXE 6 : FICHE DE COMPETENCES – GOLDILOCKS 57

ANNEXE 7 : CARD 19 – GOLDILOCKS 58

ANNEXE 8 : PROPOSITION DE SCRIPT DE GOLDILOCKS 59

Introduction

J'ai choisi de réaliser ce mémoire en traitant de l'enseignement d'une discipline que j'affectionne particulièrement : l'anglais. Etant passionné par cette langue et me destinant au métier de professeur des écoles, je me suis naturellement intéressé à l'enseignement de cette langue à l'école primaire. Aborder une langue vivante étrangère me semble d'autant plus intéressant avec des jeunes élèves, puisque l'on sait maintenant grâce à de nombreuses études que plus l'apprentissage d'une langue étrangère se fait tôt, plus il y a de bénéfices chez l'apprenant [1]. Cela se traduit par une maîtrise supérieure de la langue étrangère apprise, mais cela favorise également d'autres aspects comme la créativité de l'enfant et le développement cognitif. Plus l'apprentissage se fait tôt, plus cela développe un goût pour les langues étrangères et favorise donc la motivation pour apprendre d'autres langues plus tard. Il ne faut pas non plus négliger la dimension culturelle d'une langue. En plus de permettre à l'enfant de s'ouvrir à une diversité linguistique, l'enfant s'ouvre par ce biais à d'autres cultures, à d'autres coutumes. Il peut commencer à se décentrer, de manière encore relative. Cet aspect-là est d'autant plus important qu'il permet de favoriser le vivre ensemble, l'acceptation des différences ainsi que la curiosité envers l'autre.

Mes différentes expériences en stage ainsi que la découverte progressive des pratiques de classe qui peuvent être mises en place m'ont confirmé l'envie de travailler de plus près sur cette discipline. Ce qui me semblait intéressant par-dessus tout était que l'enseignement des langues étrangères se fait par une pédagogie différente des autres matières. Il m'a semblé lors de mes stages que cela suscitait une véritable motivation de la part de nombreux élèves. J'ai observé en stage que les élèves qui pouvaient être en difficulté dans d'autres disciplines comme le français et les mathématiques ne l'étaient pas nécessairement en anglais. L'anglais est donc une matière qui peut redonner la motivation à certains élèves et je pense que les effets de cette motivation peuvent également se ressentir dans les autres disciplines.

Si le choix de la discipline qu'est l'anglais me paraissait évident, il n'en était pas de même en ce qui concerne le genre littéraire. J'étais en effet peu familier avec la littérature jeunesse (et encore moins la littérature jeunesse anglophone) lorsque j'ai commencé mes recherches. Mon choix s'est rapidement porté sur le conte. Le conte est un « récit d'aventures merveilleuses ou

[1] DALGALIAN Gilbert, « L'apprentissage précoce des langues vivantes : bénéfices, conditions et perspectives », *Education et Sociétés Plurilingues* n° 12, juin 2002.

autres, fait en vue d'amuser [2] ». Ce qui m'a attiré dans ce genre littéraire, c'est son côté poétique, merveilleux, souvent irrationnel, qui me semble pouvoir correspondre à un univers enfantin. Même si ce genre date d'il y a plusieurs siècles, de nombreux contes de l'époque font encore partie de notre culture aujourd'hui. Certains sont connus par les enfants d'aujourd'hui. Cela peut être grâce à des contes qui leur sont racontés oralement, ce qui est de moins en moins fréquent. Mais plus souvent, les enfants les connaissent grâce à leurs adaptations sur grand écran, en film d'animation ou en dessin animé. Le conte est issu de la tradition orale. Cela correspond donc à l'enseignement des langues vivantes étrangère à l'école primaire qui se fait majoritairement à l'oral aujourd'hui. Je souhaitais donc étudier comment il était possible d'aborder ce genre à l'école primaire et de le mettre au service de l'apprentissage de l'anglais.

D'autre part, j'ai découvert la perspective actionnelle lors de ma formation à l'ESPE. Cette perspective m'était jusqu'alors inconnue, mais elle est recommandée à la fois par les programmes et par le CECRL. C'est pourquoi j'ai cherché à comprendre en quoi cette perspective consiste, ce qui la différencie des autres pédagogies et en quoi elle pourrait être bénéfique pour les élèves. La perspective actionnelle est une pédagogie de projet. Mon vécu en tant qu'élève en cours d'anglais me semble assez éloigné d'une pédagogie de projet, c'est pour cela qu'il me semble d'autant plus intéressant de m'intéresser à cette pédagogie pour enseigner l'anglais différemment.

Suite à cette réflexion, je me suis posé la question suivante : Comment le conte peut-il permettre l'enseignement de l'anglais dans une perspective actionnelle au cycle 2 ?

Le choix du cycle 2 n'est pas anodin. Il marque effectivement le début de l'enseignement obligatoire des langues vivantes dans la scolarité de tous les élèves depuis les nouveaux programmes de 2015 pour l'école primaire. La première Langue Vivante Etrangère est donc étudiée au plus tard en classe de CP. Cette classe est donc consacrée aux premiers apprentissages, exclusivement à l'oral, alors qu'en classe de CE2, on peut aller jusqu'à une introduction de l'écrit qui sera approfondi en cycle 3. Ce cycle 2 me paraît donc particulièrement intéressant.

Pour rapprocher cette problématique le plus possible du terrain, je me suis également intéressé aux pratiques de classe actuelles dans l'enseignement des langues vivantes. J'ai souhaité savoir si l'exploitation de littérature jeunesse et plus particulièrement du conte est

[2] LITTRE, Émile, *Dictionnaire de la langue française. Paris*, L. Hachette, 1873-1874, URL : http://www.littre.org/definition/conte

courante, de même en ce qui concerne la pédagogie de projet. J'ai également voulu m'intéresser au matériel didactique qui est mis à disposition des enseignants pour travailler l'anglais au cycle 2 à partir de l'exploitation d'un conte.

Je développerai donc d'abord les fondements scientifiques concernant le conte et la perspective actionnelle au service des LVE à l'école primaire. Grâce à ces éclairages théoriques, je présenterai et analyserai ensuite une enquête auxquels des professeurs des écoles ont répondu par rapport à leurs pratiques. Enfin, j'analyserai deux séquences pédagogiques portant sur le conte dans le cadre de la perspective actionnelle.

Première partie : Le conte dans la perspective actionnelle au service de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire

I.1. Le conte : un genre littéraire structuré adapté à l'apprentissage des LVE

I.1.1 Les origines du conte et son rôle didactique

Le conte est un genre littéraire issu de la tradition orale. Dans de nombreuses cultures, les contes se sont transmis de génération en génération uniquement par la voix, l'écriture n'étant pas encore démocratisée et réservée à une élite souvent religieuse, on ne pouvait donc en garder trace. La transmission a continué jusqu'à aujourd'hui : grâce à l'oral, à la démocratisation de l'écrit et à l'adaptation de contes à l'écran. Le terme de « littérature orale » a été introduit par Paul Sébillot en 1881. Auparavant l'oral ne pouvait pas être considéré comme littérature. C'est donc à ce moment-là que le conte a été considéré comme de la littérature et a commencé à faire l'objet de recherches et d'études. Cette tradition de l'oralité n'empêche pas selon ce chercheur une fixité relative de la forme du conte. Selon lui elle n'était non pas due à l'écriture mais à la répétition. L'absence de l'écrit ne signifie donc pas que le conte ne peut pas avoir une forme relativement fixe. C'est plus tard que l'on trouvera des versions écrites des contes comme les contes traditionnels de Perrault (*Peau d'Âne, Le Chat Botté, La Belle au Bois Dormant,*) ou des frères Grimm. (*Le Petit Chaperon Rouge, Hansel et Gretel…)*

Le conte est aujourd'hui toujours très présent dans la littérature jeunesse et est porteur de valeurs et de morales pour les enfants : *« Cette fonction didactique (certains diront : propagandiste) n'est pas nouvelle : les contes traditionnels, souvent décrits comme transmettant une sagesse ancienne de génération en génération (Gougaud, 2008), sont ainsi porteurs des valeurs d'une société (Jean-Baptiste BING)*[3] *»*. Le conte est donc depuis longtemps un moyen de transmission pour les générations futures, un moyen ludique et compréhensible pour les enfants d'intégrer les valeurs de la société qui les entoure, de leur transmettre ce qui est « bien » et ce qui ne l'est pas. Les contes n'ont pas toujours été destinés

[3] LEVY, Bertrand. « Géographie, mythe, conte, archétype : une introduction. » *Le Globe*, tome 154, 2014, p. 7.

aux enfants, auparavant ils se racontaient lors de veillées, mais les enfants étaient bien souvent également présents. Peut-être est-ce pour cela que derrière l'aspect enfantin des contes se cache en réalité des histoires beaucoup plus adultes qui traitent de thèmes moins appropriés aux jeunes enfants ?

Les contes étant très divers mais ayant également des points communs, on a longtemps essayé de les classifier. Différentes méthodes de classement ont été utilisées. Antti Aarne, au début du XXème siècle, a classé tous les différents contes qui ont pu être répertoriés dans différentes cultures selon 550 contes-types. Ils ont été classés selon le type de conte (merveilleux, conte d'animaux, conte religieux etc…) mais aussi selon les personnages et leurs caractéristiques. Outre toutes les différences et les variations que Aarne a pu trouver, il a également conclu que les contes, de n'importe quelles traditions, ont un point commun, « *More than any other branch of folklore, the popular tale is international.*[4] »[5]. Le conte est donc présent dans de très nombreuses cultures, et c'est en ce sens qu'il est universel. Même s'il y a une grande diversité dans ce genre littéraire.

I.1.2 L'universalité du conte : une structure spécifique et un genre littéraire présent dans toutes les cultures

Selon Vladimir Propp[6], l'étude méthodologique et rigoureuse de la structure des contes populaires est possible, mais seulement applicable aux contes merveilleux. Qu'est-ce donc qu'un conte merveilleux ? D'après le chercheur Eddy Trèves, un conte merveilleux est un conte qui a un pouvoir de séduction, c'est un conte qui est en rupture avec nos lois rigides et cartésiennes, un monde de rêves dans lequel on rentre, *« où la contradiction ne gêne plus […], où règne une logique jusqu'au-boutiste, celle du rêve*[7] *»*.

D'après Propp, on peut construire une morphologie du conte, alors que celui-là même s'affranchit de nos règles comme le souligne Trèves. La réflexion de Propp reste un ouvrage de

---

[4] TENEZE, Marie-Louise. « Introduction à l'étude de la littérature orale : le conte. » *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n°5, 1965, p. 1112.

[5] Traduction personnelle : (« Plus que toute autre branche du folklore, le conte populaire est international »

[6] PROPP, Vladimir, *Morphologie du conte*, Editions du Seuil, Paris, 1965.

[7] TREVES, Eddy, « Le conte merveilleux », *L'Homme et la société*, n°69-70, 1983, p. 201.

référence encore aujourd'hui, bien que d'autres chercheurs aient depuis publié des travaux qui ont simplifié sa classification. Le fait que le conte ait une morphologie fixe est d'ores et déjà intéressant dans un but pédagogique, puisqu'une fois que les élèves connaissent la structure d'un conte, l'organisation du récit ne sera plus un problème et l'on pourra se concentrer sur le contenu.

Propp a analysé une centaine de contes traditionnels russes et a mis en évidence des variables et des constantes qu'il a appelées la base de la morphologie du conte. Parmi les variables on retrouve les noms et les attributs des personnages, alors que les constantes sont le rôle qu'ils jouent au sein du récit et leurs fonctions. Les fonctions répertoriées sont au nombre de 31, elles ne sont pas toutes présentes dans un conte mais seules ces 31 fonctions peuvent être présentes dans un conte. Leur succession et leur enchaînement est identique d'un conte à l'autre dans la chronologie du récit. Les 31 fonctions sont elles-mêmes organisées en trois « séquences » : une séquence préparatoire, une deuxième avec le nœud de l'intrigue et une troisième après le retour du héros. Ci-dessous les 31 fonctions mises en parallèle avec un conte traditionnel pour illustrer les propos de Propp : *Le Petit Chaperon Rouge* de Charles Perrault

Tableau 1 : Les 31 fonctions de Propp, appliquées au conte Le Petit Chaperon Rouge

Séquence préparatoire	1. Un des membres de la famille s'éloigne de la maison *Le Petit-Chaperon Rouge va chez mère-grand.* 2. Le héros se fait signifier une interdiction 3. L'interdiction est transgressée 4. L'agresseur essaye d'obtenir des renseignements *Le loup demande si mère-grand habite loin.* 5. L'agresseur reçoit des informations sur sa victime *Elle habite loin, par-delà le moulin…* 6. L'agresseur tente de tromper sa victime pour s'emparer d'elle ou de ses biens *Le loup court en passant par le chemin le plus court* 7. La victime se laisse tromper et aide ainsi son ennemi malgré elle *En indiquant le chemin au loup.*
Première séquence	8. L'agresseur nuit à l'un des membres de la famille ou lui porte préjudice

Elle commence avec ce qui déclenche le mouvement du conte	*Le Loup dévore mère-grand* 9. La nouvelle du méfait ou du manque est divulguée, on s'adresse au héros par une demande ou un ordre, on l'envoie ou on le laisse partir 10. Le héros-quêteur accepte ou décide d'agir 11. Le héros quitte sa maison 12. Le héros subit une épreuve, un questionnaire, une attaque, etc., qui le préparent à la réception d'un objet ou d'un auxiliaire magique 13. Le héros réagit aux actions du futur donateur 14. L'objet magique est mis à la disposition du héros 15. Le héros est transporté près du lieu où se trouve l'objet de sa quête 16. Le héros et son agresseur s'affrontent dans un combat 17. Le héros reçoit une marque 18. L'agresseur est vaincu
Deuxième séquence : Se termine à la réparation du méfait initial	19. Le méfait initial est réparé ou le manque comblé 20. Le héros revient 21. Le héros est poursuivi 22. Le héros est secouru 23. Arrivée incognito du héros chez lui ou dans une autre contrée 24. Un faux héros fait valoir des prétentions mensongères 25. On propose au héros une tâche difficile 26. La tâche est accomplie 27. Le héros est reconnu 28. Le faux héros ou l'agresseur, le méchant, est démasqué 29. Le héros reçoit une nouvelle apparence 30. Le faux héros ou l'agresseur est puni 31. Le héros se marie et monte sur le trône

Comme l'on peut voir avec l'exemple du *Petit Chaperon Rouge*, certes les éléments essentiels du conte se retrouvent dans les fonctions de Propp, mais beaucoup de fonctions ne sont pas retrouvées. C'est pour cela que plus tard, A-J Greimas [8] réduira le nombre de ces

[8] GREIMAS, Algirdas Julien, *Sémantique structurale*, Larousse, Paris (1966).

fonctions à vingt. Par la suite, le chercheur Larivaille [9] , dans la continuité des travaux de Propp et de Greimas, simplifiera encore le modèle de la structure du récit afin qu'il corresponde au maximum de contes possibles. Il arrive ainsi à construire un modèle plus large et moins contraignant que les deux autres. Tous les contes peuvent d'après lui rentrer dans ce schéma de récit :

- Un état initial à l'équilibre précaire	Avant
- Un déclenchement, une provocation	Pendant
- Actions / aventures	
- Sanctions / conséquences	
- Etat final	Après

L'état final se caractérise par sa stabilité : il s'agit d'un retour à l'ordre dû à un élément réparateur. On revient à l'état initial, ou à un état initial amélioré, mais dans tous les cas à une situation stable, ce qui est rassurant au niveau affectif et émotionnel pour l'enfant. De manière générale, la situation d'équilibre est retrouvée grâce au héros sauvé, ou à l'ennemi qui est éliminé.

I.1.3. Des personnages stéréotypés

Intéressons-nous maintenant aux personnages. On garde aujourd'hui comme référence le schéma actanciel d'A-J Greimas, développé dans les années 1960. Celui-ci a élargi le modèle d'analyse de Propp mais a également introduit la notion de « actant », qui définit un personnage en fonction de la place qu'il tient dans le récit. Il existe quatre actants dans un conte :

- Le **destinateur**, qui envoie le héros vers sa quête en lui confiant une tâche difficile.
- Le **destinataire**, qui est le héros bénéficiaire de la quête

[9] LARIVAILLE, Paul, *« L'analyse (morpho)logique du récit »*, Poétique, 19, 1974.

- L'**adjuvant**, qui est l'auxiliaire magique et donateur à la fois
- L'**opposant**, celui qui veut du mal au héros

Un actant peut être joué par deux personnages différents ou plus. Le schéma actanciel est le suivant :

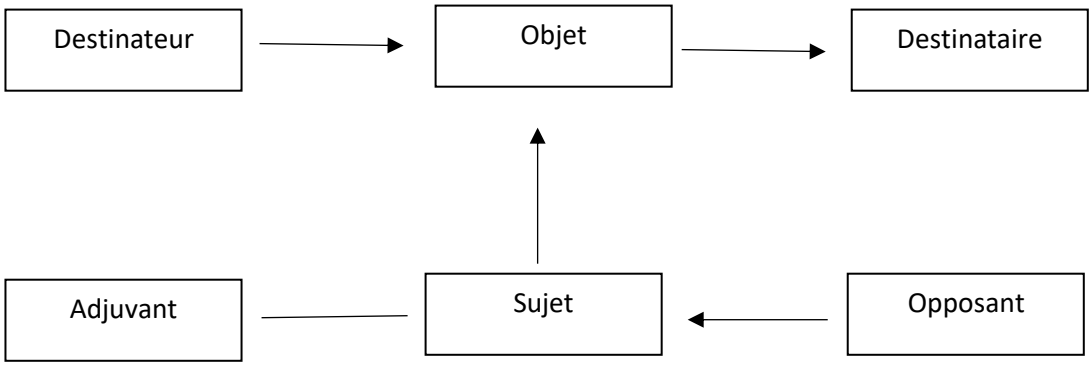


Figure 1 : le schéma actanciel selon A-J Greimas

Avec des types de personnages aussi caractéristiques que cela, et une structure narrative répétitive, le conte est un genre littéraire qui est utilisé à l'école primaire. Il peut être exploité non seulement en français, mais il peut également être mis au service de l'apprentissage de l'anglais. En effet, si les élèves connaissent le fonctionnement d'un conte, lorsque le même conte sera abordé en anglais, les élèves pourront faire des liens entre les deux. Cela favorise la compréhension. De plus les dimensions fantastique, magique ou irréelle de ce genre permettent le développement de l'imaginaire et l'entrée dans la fiction, ce qui figure dans les programmes de l'école primaire. En quoi le conte peut-il être l'expression d'une culture s'il est universel ?

I.1.4. Le conte : une structure universelle qui sert l'expression d'une culture

Le conte est certes universel dans sa structure comme vu précédemment, mais il est également local dans le sens où il est le reflet d'une culture traditionnelle, souvent rurale. C'est la richesse d'une culture populaire. Ce genre littéraire étant présent dans de très nombreuses cultures, il peut représenter une entrée culturelle intéressante à l'école. François Le Tollec,

chercheur ayant étudié la tradition orale, est parvenu à résumer une grande partie des aspects culturels que le conte peut permettre d'aborder :

> *« La tradition orale et populaire, synonyme de patrimoine culturel et linguistique, témoin des superstitions, croyances ou tout simplement des faits naturels existant dans un pays, une région ou encore un village, a été transmise de génération en génération afin que nous puissions la découvrir à notre tour […]. [Ce passé] est la preuve de l'identité d'un peuple, il démontre les savoirs, les habitudes, l'art de vivre, et démontre à travers toutes les représentations traditionnelles ou autres, ce qui doit être préservé. La tradition orale est ainsi en relation avec les aspects du pays, de la région à laquelle elle correspond, qu'elle soit en relation avec le peuple, la langue utilisée par ce dernier, les coutumes, les croyances, les activités, et bien d'autres aspects, lesquels appartiennent à notre environnement.*[10] *»*

Le conte, utilisé comme support à l'école primaire, rend possible l'apprentissage d'une langue grâce à une entrée culturelle extrêmement riche. Il transmet les données essentielles de la culture abordée : cela peut aller des coutumes du pays concerné, aux habitudes alimentaires, en passant par les superstitions et les croyances. Le conte permet d'expliciter ces croyances et de mieux comprendre la société qui nous entoure. D'autre part, cela permet aux élèves de s'ouvrir à la diversité culturelle et de favoriser ainsi une certaine ouverture d'esprit en multipliant différentes entrées culturelles. Néanmoins, on peut nuancer cette dimension culturelle : tous les contes ne comportement pas d'éléments culturels spécifiques à un pays ou à un peuple, comme par exemple le conte *Cendrillon*. Nous avons donc vu les bénéfices de l'exploitation d'un conte, le sujet que je traite étant l'apprentissage de l'anglais par le conte dans une perspective actionnelle, qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

I.2. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle est une approche didactique mise en avant par l'Education Nationale, répondant donc aux attentes du CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues).

[10] LE TOLLEC François, « De la tradition orale à la préservation de l'expression. Transmission ou interprétation d'un langage », Collection Préprint de l'ISHS-UBO Transmission 1, 2013.

Christian Puren [11], didacticien des langues et des cultures, a suivi l'évolution de la didactique des langues à la fois dans le domaine de la recherche et de la didactique mais également au niveau des pratiques de classes. Il a remarqué que les objectifs sociaux de référence et les objectifs langagiers ont évolué au cours du temps et au fil des pédagogies mises en œuvre. Il s'est donc intéressé à la perspective actionnelle, qui appartient au modèle constructiviste (l'élève construit ses savoirs), en opposition au modèle transmissif. Avant de voir par quels moyens le conte peut être travaillé selon cette perspective, nous allons voir davantage dans le détail ce qu'est la perspective actionnelle, et ce qu'elle peut apporter.

I.2.1 Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?

Le CECRL définit la perspective actionnelle comme suit :

> *« […] 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.* [12] »

Avec cette perspective, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est de « agir avec ». Il s'agit de former des acteurs sociaux. L'apprenant interagit avec les autres. Pour ce faire, il faut des actions collectives ou individuelles qui mènent à une même finalité qui doit être réelle et non fictive (une tâche), afin que celle-ci puisse être déclencheur de motivation chez l'apprenant. Pour arriver au but fixé, l'apprenant va utiliser des activités langagières à la fois de réception et de production, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, mais également des activités d'interaction.

Selon Puren, la perspective actionnelle marque un changement radical puisqu'elle considère l'apprenant comme un citoyen qui devra être actif au sein d'une démocratie. Avec cette démarche, on ne recourt donc plus à des simulations de situations de la vie réelle pour utiliser le langage, on utilise le langage en fonction de ce que l'on veut faire, et donc dans un

---

[11] PUREN Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 2004, pp. 10-26.

[12] CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Les Éditions Didier, 2005, p. 15.

but particulier. Dans la perspective actionnelle, on appelle « tâche » l'action ou l'ensemble d'actions qui permet d'arriver à la finalité.

Néanmoins, cette notion de tâche semble plus difficile à définir que cela, le *CECRL* la définit ainsi : *« visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* [13] *»*. La tâche serait donc en quelques sortes un but concret, et c'est le processus qui permet d'arriver à cette tâche finale qui permet l'apprentissage

Le CECRL précise encore cette notion :

> *« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* [14] *».*

La tâche peut donc être collective ou individuelle, et pour la réaliser il ne faut pas seulement mobiliser des savoirs mais différents types de compétences. La mobilisation des compétences affectives signifie que cette tâche peut jouer sur la motivation de l'apprenant. On voit bien ici qu'on considère l'acteur social au sens large et pas uniquement l'élève dans sa sphère scolaire. Puren donne une définition bien plus large, selon lui, c'est une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage [15] », ce qui peut prêter à des interprétations bien différentes.

Pour réaliser une tâche, les apprenants peuvent utiliser cinq activités langagières différentes :

- La compréhension orale
- La compréhension écrite
- La production orale en continu

[13] *ibid*. p. 16.

[14] *ibid*. p. 15.

[15] PUREN Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 2004, pp. 10-26.

- La production orale en interaction (avec les autres apprenants, et non pas avec l'enseignant)
- La production écrite

Enfin, par la tâche finale, la perspective actionnelle se rapproche d'une pédagogie de projet visant ainsi la motivation de l'élève. Ce projet doit également avoir une dimension sociale, comme par exemple présenter le fruit de ce projet à une autre classe voire à une autre école ou aux parents. Les projets peuvent être divers et en liens interdisciplinaires avec d'autres enseignements, comme le français, les arts visuels, la musique, les outils informatiques, etc… Prenons par exemple le français. La spécialiste de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire Jocelyne Accardi [16], a fait un travail sur *Le Petit Chaperon Rouge* simultanément en français et en anglais. L'étude de ce conte en français est faite pour comprendre la structure du conte, ce qui permet parallèlement de travailler le lexique et les structures syntaxiques dans la langue étrangère sans avoir besoin de passer par la traduction. Cette séquence a abouti sur un dialogue basé sur ce conte qui a été joué lors du spectacle de fin d'année.

Concrètement, comment peut être mis en place projet alliant le conte et la perspective actionnelle ?

I.2.2. La perspective actionnelle et le conte

Marie Potapushkina-Delfosse, professeure des écoles et auteure d'une thèse sur une approche de l'anglais à l'école primaire grâce aux contes, aux gestes et au théâtre, a mis en place un projet de théâtralisation [17] de *The Gingerbread Man* (*Le Petit Bonhomme de Pain d'épices,* conte traditionnel anglais), elle nous montre la pertinence de travailler le conte grâce à une approche orale dans une perspective actionnelle.

Premièrement, les enfants sont plus réceptifs à un conte qu'à un cours plus « conventionnel » et structuré car ils sont au stade de la conscience mythologique. De plus ils

[16] ACCARDI Jocelyne, « Le conte en LM et LVE à l'école primaire », 7ème Biennale de l'Education et de la Formation, 2004.

[17] POTAPUSHKINA-DELFOSSE Marie, « Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débuter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire », *Voix Plurielles*, 10.2 (2013)

peuvent s'identifier aux différents personnages. En outre, les contes leurs apprennent à être courageux tout en les rassurant. Ce genre littéraire est intéressant sur le plan psychologique, mais aussi sur les plans sémantique et culturel. Il ne s'agit pas de l'enseignement d'une langue mais d'une langue-culture. Dans *The Gingerbread Man*, un bonhomme de pain d'épice créé par un couple prend miraculeusement vie, il fait plusieurs rencontres dangereuses et finit par se faire manger par un renard. Sur le plan sémantique, le conte est une mise en garde pour les enfants à ne pas vouloir grandir trop vite et une mise en garde envers les parents (on élève les enfants pour qu'ils deviennent indépendants). L'apprentissage de la langue joue un rôle dans la construction identitaire de l'enfant. Marie Potapushkina-Delfosse a pensé à la mise en œuvre de petites pièces de théâtre à partir de contes car le théâtre réunit des composantes psychologiques et linguistiques.

Pour la mise en pratique, Marie Potapushkina-Delfosse propose d'abord des lectures thématiques en cours de français pour mieux comprendre le sens du conte, étape importante pour pouvoir travailler ce même conte en anglais en parlant uniquement dans la langue étrangère. Le projet final est de réaliser une adaptation en pièce de théâtre pour le spectacle de fin d'année. Elle propose ensuite une séquence type qui se déroule en quatre étapes afin de théâtraliser un conte.

- La première est l'entrée dans la gestuelle. Il faut d'abord jouer la pièce seule en anglais en interprétant tous les personnages et en associant des gestes jusqu'à la jouer qu'avec les gestes et sans paroles, on arrive à une image kinesthésique de la pièce. Les contes fonctionnent sur des répétitions donc forcément les gestes clés vont se répéter et les enfants vont pouvoir déduire le sens de l'histoire. Ils devront ensuite mettre en mots l'histoire (en français) pour voir s'ils ont bien compris l'histoire en anglais.

- La deuxième étape est celle de la verbalisation des gestes clés en anglais. En quelque sorte on passe par les gestes pour traduire du français à l'anglais. Quelques exemples de gestes/ actions : signe de la main pour dire "hello", sauter pour "jump", courir pour "run"...

- Lors de la troisième étape, on fait des groupes et on répartit les personnages pour que la pièce puisse être jouée et que les élèves puissent être à tour de rôle acteurs et spectateurs.

- La quatrième étape consiste en la création de nouvelles histoires à partir de la structure du conte. Cela permet d'apprendre du vocabulaire (par exemple *The Gingerbread Man*

devient *The Chocolate Lady)*. On favorise sa mémorisation avec des images ou des marionnettes.

Après analyse de cette expérience, les résultats seraient probants. Tout d'abord sur le plan phonétique puisque cela est basé sur l'oral et que les phonèmes les plus compliqués sont travaillés et répétés. Les résultats étaient convaincants parce que le projet était motivant pour les élèves : ils rejouaient d'eux-mêmes des saynètes à la maison, dans la cour de récréation… De plus, on peut observer que le passage par le geste est très utile. En effet lorsque l'enfant a un blanc ou un blocage, il retrouve le bon mot en faisant le geste qui lui est associé. Le geste est un déclencheur mnésique. D'ailleurs elle a pu observer que lorsqu'un élève a oublié son texte et les gestes, les autres "soufflent" juste en faisant les gestes et cela suffit à l'élève pour retrouver le fil de la pièce. Lorsque le texte est bien maîtrisé, les gestes chez les enfants se font plus discrets et moins exagérés, cela prouve qu'ils ont moins besoin des gestes et qu'ils ont été utiles pour faciliter la mémorisation. Cela permet également de comprendre le sens des mots, par exemple un élève ne retrouve pas le mot "pull" (tirer) mais se souvient d'un geste similaire pour « move », donc utilise « move ». Ce n'est certes pas le même sens mais dans le contexte c'est la même idée.

Maintenant que l'on a vu qu'il est possible d'apprendre l'anglais grâce à un conte dans une perspective actionnelle, nous allons voir dans quelle mesure cela est possible dans le cadre des Instructions Officielles.

I.3. La place du conte dans le CECRL et dans les Instructions Officielles

L'enseignement des langues vivantes étrangères a été introduit en 1950 à l'école primaire, il est depuis devenu obligatoire et a évolué de manière extrêmement importante. Aujourd'hui, depuis les programmes de l'école élémentaire des Instructions Officielles de 2015, l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales est obligatoire dès le début du cycle 2 c'est-à-dire à partir du CP. Avant cela, il est possible de faire un éveil aux langues en cycle 1. L'apprentissage de la langue étrangère commence à l'oral en cycle 2, l'écrit est introduit uniquement à partir du cycle 3, en laissant toujours une place prépondérante à l'oral. Nous allons ici nous concentrer sur les programmes du cycle 2, particulièrement intéressants puisqu'il s'agit de l'entrée dans la langue, point de vue qui sera également privilégié lors de l'analyse de

supports didactiques dans les deux parties suivantes. Mais avant cela il s'agit d'analyser la place de la littérature dans sa globalité au sein du CECRL, puisque les programmes mis en place par l'Education Nationale reprennent les recommandations de ce cadre.

I.3.1. La place de la littérature dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Dans le CECRL, la place laissée à la littérature n'est pas prépondérante mais elle n'est toutefois pas mise de côté. Le *Cadre Européen* lui confère un rôle culturel, au service du développement des compétences interculturelles : *« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer".* [18]» L'importance de la littérature est donc reconnue, et son exploitation dans l'apprentissage des langues est encouragée. Les textes littéraires sont principalement évoqués pour *« l'utilisation esthétique ou poétique de la langue* [19]», néanmoins il est précisé que l'on peut utiliser des textes issus de la littérature pour d'autres raisons qu'une *« utilisation esthétique »* : *« Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.*[20] »

Le CECRL conseille différents supports pour mettre en place les apprentissages, parmi ceux-ci différents types de textes : que ce soit à l'oral (conversations, spectacles, discours, etc…) ou à l'écrit (lettres, messages, journaux, etc…) La littérature ne fait pas partie des genres de textes recommandés pour travailler l'oral, alors qu'elle est mise en avant pour l'écrit.

I.3.2 Le conte dans les Instructions Officielles

Tout d'abord, il est inscrit dans les IO que *« la langue orale est la priorité* [21] ». Les élèves sont dans l'apprentissage de l'écrit en français au cycle 2. L'introduction de l'anglais par

[18] CONSEIL DE L'EUROPE, *op. cit*. p. 47.

[19] *ibid*. p. 47.

[20] loc.cit.

[21] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 », 2015, p. 29.

l'écrit pourrait entraîner des problèmes de confusion entre les systèmes phonologiques français et anglais. Au cycle 2, les élèves doivent savoir *« suivre une histoire très courte* [22] *»* adaptée à leur âge, un travail sur le conte peut également travailler cette compétence.

D'autre part, *« le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture »*. Comme vu précédemment, le conte est un genre littéraire qui appartient à la culture traditionnelle, il permet donc d'aborder l'aspect culturel dans le même temps que l'aspect linguistique, ce qui permet de *« découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère* [23] *»* et par conséquent développer la sensibilité à la différence, de sensibiliser à la diversité culturelle en abordant différents pays et différentes régions par le conte.

Enfin, les programmes notent l'importance du développement de l'imaginaire chez les élèves. Le conte, avec ses éléments magiques, irréels, ses mondes fictifs avec des animaux qui parlent, des objets magiques, … est un genre littéraire idéal pour faire travailler l'imaginaire. Le monde imaginaire soit recommandé comme thématique au cycle 3 comme au cycle 2, puisque l'univers enfantin est une entrée obligatoire : *« L'entrée dans la langue étrangère ou régionale se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire* [24]*»*. Les contes et les légendes sont en effet mentionnés explicitement en tant que supports littéraires. L'élève apprend donc à parler anglais en parlant de son univers proche, de soi, de sa famille, de l'école, dans un premier temps mais aussi grâce à un univers enfantin imaginaire comme le conte. De plus, le conte lui-même est également utile et peut servir d'introduction à un lexique et à des structures syntaxiques qui permettront à l'élève de parler de lui et de l'école.

Le conte peut également être un support à la production d'oral, *« au CE1, les élèves ont la capacité de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire »*, et au CE2, *« après entraînement, ils lisent à haute voix des textes brefs et racontent une histoire courte et stéréotypée en s'aidant de quelques images* [25]*»*.

Le conte est donc un genre de la littérature de jeunesse qui est adapté pour les élèves de l'école primaire grâce aux éléments didactiques qu'il permet d'exploiter. C'est également un

---

[22] *ibid*. p. 32.

[23] *ibid*. p. 30.

[24] *ibid*. p. 31.

[25] *ibid*. p. 33

genre qui est conforme aux programmes du BO 2015, programmes qui se fondent sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Dans la partie suivante, il va s'agir de rendre compte des pratiques de classe et de les analyser en regard de notre problématique.

Deuxième partie : Enquête sur les pratiques de classe

II.1. Présentation et objectifs de l'enquête menée

J'ai réalisé une enquête qui a été diffusée en ligne auprès de professeurs des écoles exerçant dans tous les cycles (disponible à l'adresse URL suivante : https://goo.gl/forms/RcXcjGHBCfdWzHjo1). Cette enquête avait pour but de voir si les professeurs des écoles utilisaient le conte et travaillaient dans une pédagogie de projet en langues vivantes étrangères. Le mémoire concerne l'enseignement de l'anglais, mais il m'a semblé intéressant d'élargir l'enquête à l'enseignement langues vivantes étrangères ou régionales car j'avais émis l'hypothèse qu'il était plus facile pour les enseignants de trouver des supports pour enseigner l'anglais, en comparaison avec d'autres langues moins enseignées à l'école primaire. Il me semblait également pertinent de croiser les données de l'enquête avec le cycle où les professeurs des écoles exercent. J'avais en effet fait l'hypothèse qu'il serait par exemple plus complexe d'avoir des supports adaptés pour les élèves de cycle 2 en comparaison avec le cycle 3, étant donné que l'écrit n'est pas abordé en cycle 2. Le nombre d'années d'expérience des professeurs des écoles a également été observé, puisqu'il est possible que les pratiques diffèrent selon les formations qui ont été suivies par les enseignants, qui ont beaucoup évolué au fil des dernières années et des dernières décennies.

De plus, j'ai cherché à savoir pour quelles raisons ne pas aborder les langues vivantes par le conte, s'il s'agissait simplement d'une préférence, ou s'il était difficile de trouver des manuels et des supports didactiques qui choisissent cette entrée.

D'autre part, j'ai également voulu analyser, dans le cas où des contes étaient exploités en classe, s'il arrivait que cela soit fait de manière interdisciplinaire (avec le français, l'éducation musicale, les arts visuels ou d'autres disciplines). Enfin, la perspective actionnelle étant une pédagogie de projet, j'ai également voulu savoir si l'enseignement de l'anglais était, dans la pratique, articulé autour d'un projet menant à une tâche finale. Cela permet également d'identifier les projets les plus couramment menés.

II.2. Résultats et analyse des données

43 professeurs des écoles ont participé à cette enquête, ce qui ne permet pas de dresser un portrait des pratiques de classe, loin de là, mais cela reste un échantillon correct afin d'avoir une première approche des pratiques de ces professeurs.

Commençons par identifier les professeurs des écoles qui ont été interrogés, ainsi que la ou les langue(s) vivante(s) qu'ils enseignent (voir *Figure 2 et Figure 3* ci-dessous). La répartition de l'ancienneté des enseignants est à peu près équitable, tous étant représentés. Tous les cycles sont également étudiés lors de cette enquête (voir *Figure 4* page suivante). Pour le cycle 1 cela concerne donc l'éveil à la diversité linguistique. On s'aperçoit que la langue très majoritairement enseignée est l'anglais. On peut également noter que par exemple un(e) professeur(e) des écoles travaille la diversité linguistique en cycle 1 par quatre langues différentes. En ce qui concerne les cycles 2 et 3, à chaque fois une seule langue est enseignée.

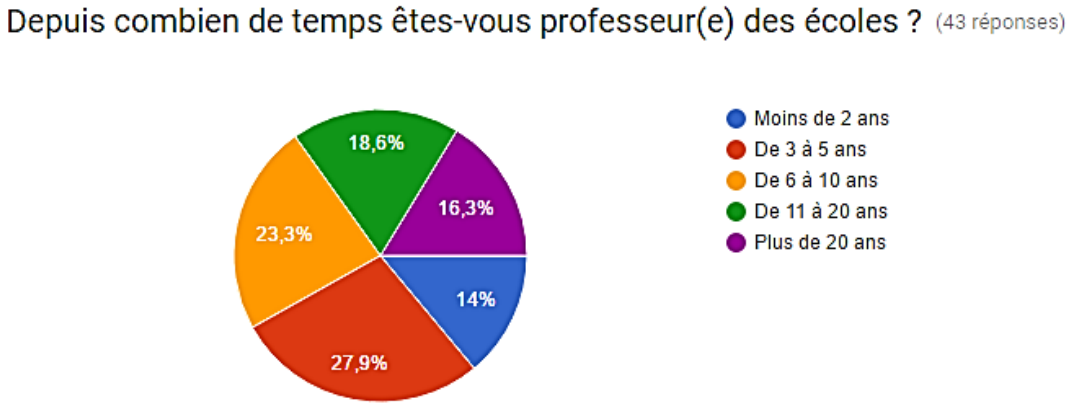


Figure 2 : nombre d'années d'expérience

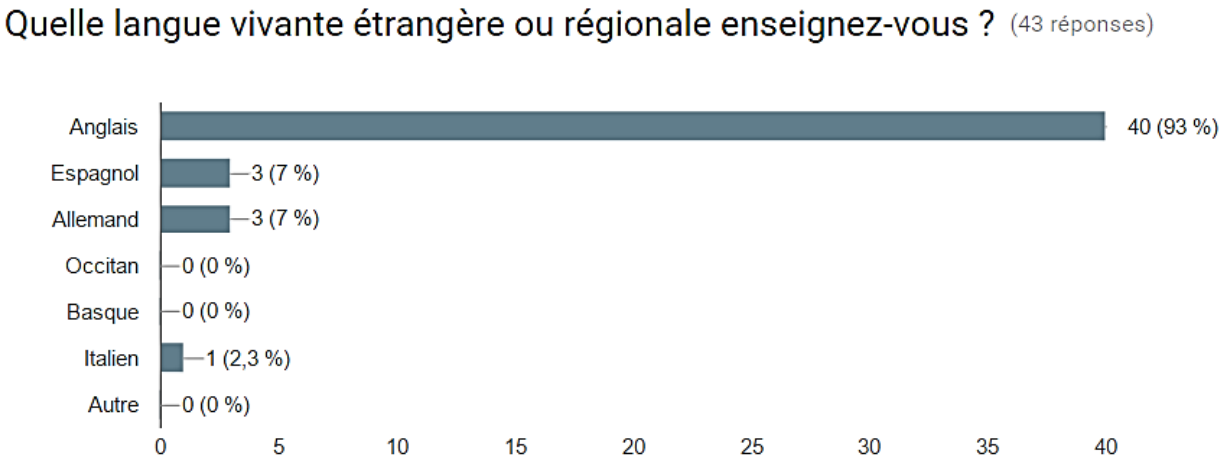


Figure 3 : LVE enseignée

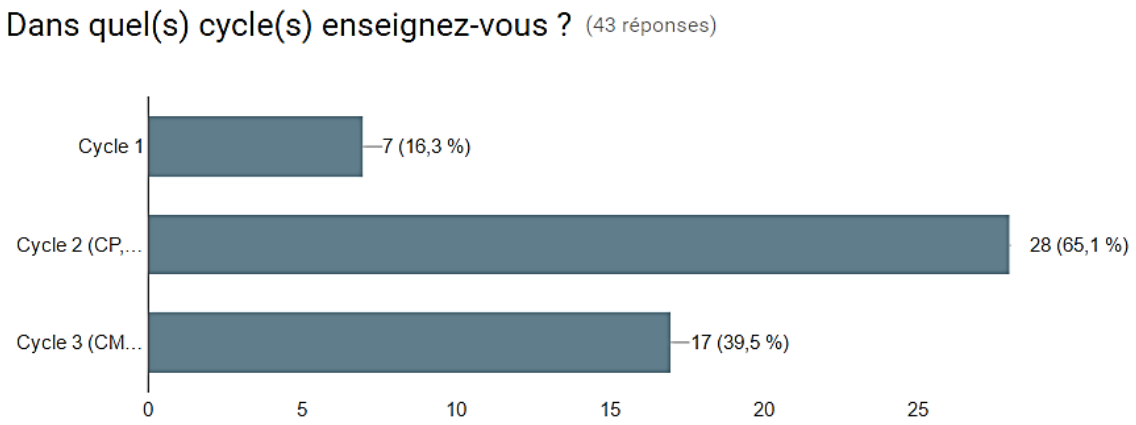


Figure 4 : cycles d'enseignement

Figure 5 : exploitation de la littérature de jeunesse

On observe qu'une très grande majorité des enseignants utilisent la littérature de jeunesse (37 sur 43). On peut néanmoins constater que c'est en cycle 3 que la littérature jeunesse est la moins utilisée (24% de ces enseignants). Cela est peut-être dû à une représentation de la littérature jeunesse qui serait destinée à des enfants plus jeunes, ou à la difficulté de trouver des supports qui seraient plus destinés à ce public. Par ailleurs, la donnée de l'ancienneté dans le métier n'est pas pertinente ici, puisque on ne trouve pas de lien entre l'utilisation de la littérature jeunesse et le nombre d'années d'ancienneté. Ce qui invalide une des premières hypothèses.

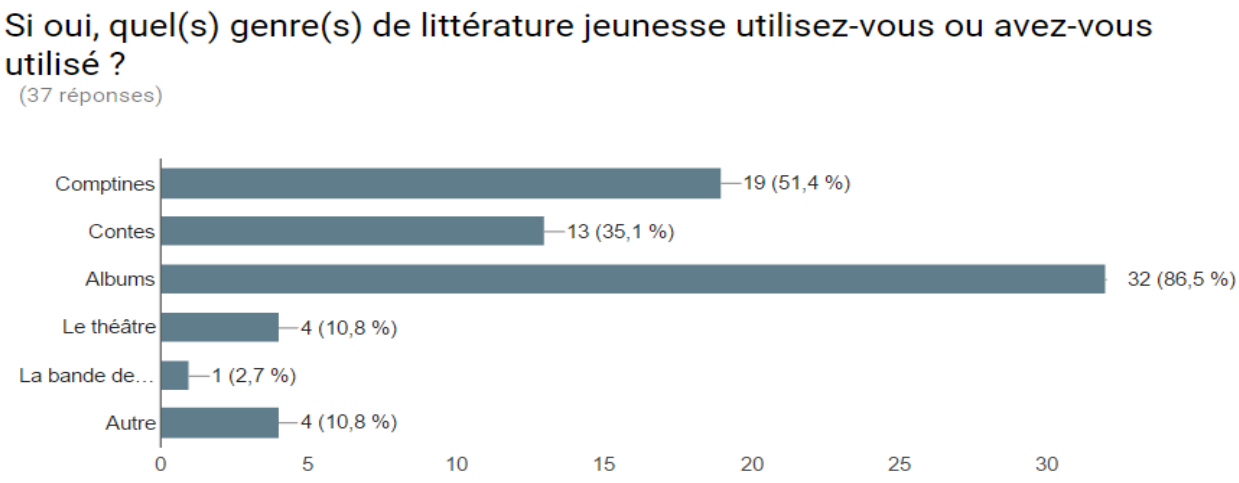
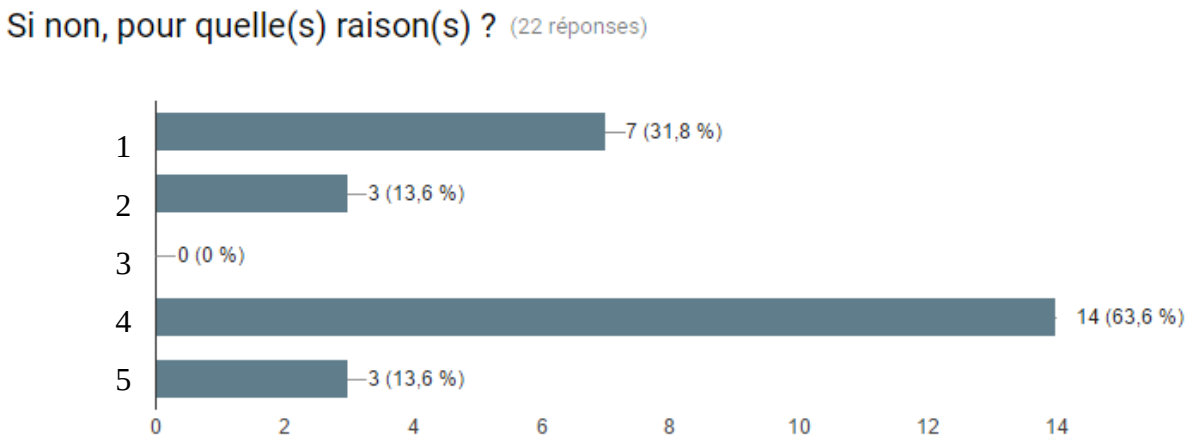


Figure 6 : genres de la littérature de jeunesse

D'après la figure 6 ci-dessus, le genre le plus utilisé est donc l'album. 82% des enseignants travaillant sur la littérature de jeunesse en exploitent. On peut supposer que c'est dû à la variété de ce genre de supports. Arrivent en deuxième les comptines, et pas uniquement en cycle 1. D'autres supports sont également utilisés, comme des chansons traditionnelles en cycle 1, des romans simplifiés en cycle 3 et un dessin animé en lien avec un album (ici il s'agissait *de Boucle d'Or*). Le conte, lui, a été exploité par 13 des 43 répondants, ce qui représente également 37% de ceux qui travaillent avec de la littérature jeunesse. Ce genre littéraire est donc moins privilégié que les albums et les comptines. C'est pour cette raison que j'ai voulu savoir les raisons qui font que le conte n'est pas davantage exploité en LVE (voir *Figure 7* ci-dessous).



Légende du graphique :

1 : Je n'y avais jamais pensé

2 : Je n'en connais pas dans la langue que j'enseigne

3 : Je l'ai déjà fait par le passé et cela n'avait pas bien fonctionné

4 : Difficulté à trouver des contes adaptés aux élèves

5 : Autre

Figure 7 : Les freins à l'exploitation de contes

La première raison (pour 14 répondants) concerne donc la difficulté à trouver des contes adaptés aux élèves. Nous verrons dans la troisième partie qu'il existe des supports destinés à l'exploitation de contes, mais il est vrai que cela n'est pas le support le plus fréquent dans les manuels d'anglais. L'exploitation d'un conte peut en effet sembler plus complexe que l'exploitation de l'album, car il faut choisir sur quel support on veut travailler : est-ce qu'on choisit un conte sous forme d'album ? Comment modifier l'histoire originale du conte afin de le didactiser pour les élèves ? Pour 7 répondants, c'est tout simplement parce qu'ils n'y avaient jamais pensé. De plus, aucun répondant n'en utilise plus parce qu'il n'a pas été convaincu lors d'une précédente exploitation, ce qui peut signifier que lorsqu'un enseignant travaille à partir du conte, il en voit les bénéfices.

Au contraire, 14 répondants ont déjà utilisé le conte, parmi ceux des plus utilisés, on retrouve *Le Petit Chaperon Rouge*, mais on trouve également d'autres contes *: Jack et le Haricot Magique, The Enormous Turnip,* ainsi *que Le Loup et les Sept Chevaux, Dame Hiver* et *Les musiciens de Brême* pour l'allemand. On constate donc que parmi les 43 enseignants, seulement 9 ont travaillé à partir d'un conte en LVE (14 ont répondu qu'ils avaient exploité un conte, mais il s'agissait en fait d'albums pour certains). Cette pratique de classe ne semble donc pas très fréquente, et nous avons vu juste au-dessus quelles en sont les principales raisons.

Environ la moitié des enseignants exploitant un conte l'ont fait dans un travail d'interdisciplinarité (voir *Figure 8*). Parmi les disciplines croisées, on trouve le français en tête, puis les arts visuels et la découverte du monde. Le travail en pédagogie de projet est lui encore moins fréquent. En effet, 35% des répondants ayant exploité un conte seulement (5 sur 14) l'ont fait dans une pédagogie de projet (voir *Figure 9*).

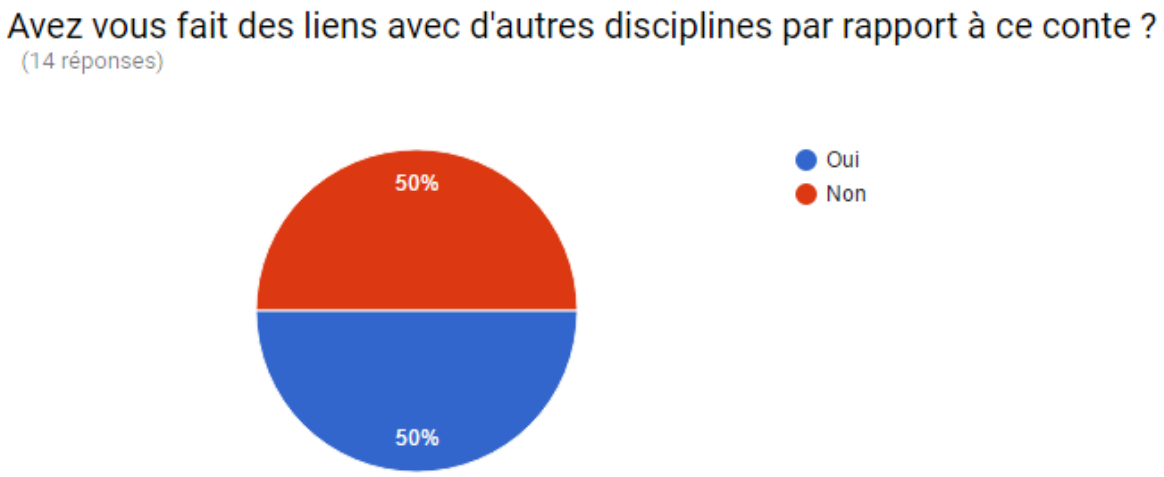


Figure 8 : travail en interdisciplinarité

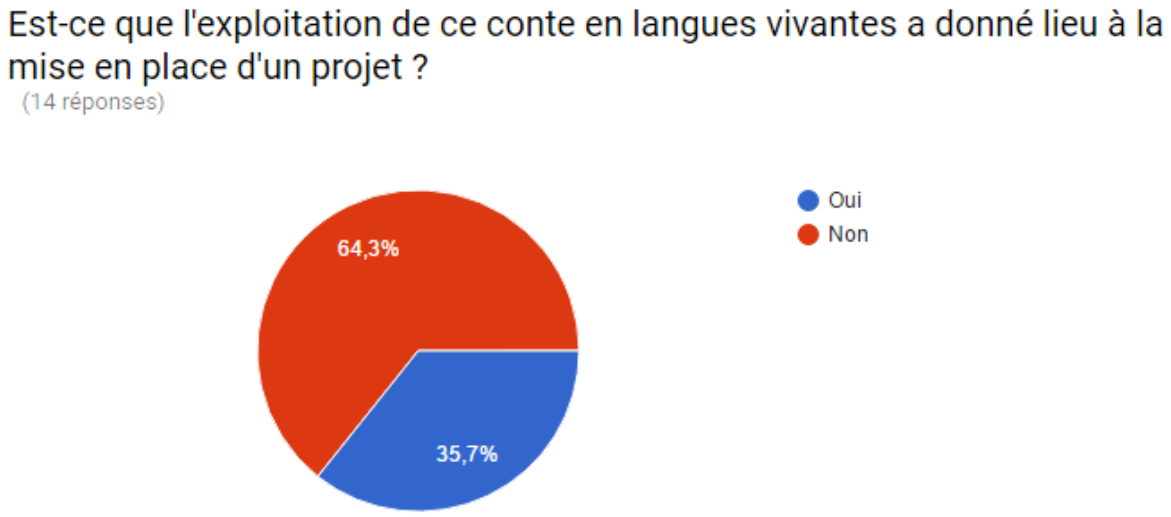


Figure 9 : pédagogie de projet

La pédagogie de projet (une des caractéristiques principales de la perspective actionnelle) est un axe de travail peu fréquent, puisque 5 enseignants sur 43 travaillent dans cette perspective avec le conte. Les projets mis en place vont de la réécriture (pour le cycle 3), à l'illustration et la mise en scène du conte (ou un projet comptant plusieurs de ces éléments). Néanmoins, avec cette enquête nous ne pouvons pas savoir si les professeurs des écoles travaillent en pédagogie de projet dans d'autres matières. Autrement dit, on ne sait pas si le fait de peu travailler en pédagogie de projet est spécifique à l'anglais, ou si c'est généralisé pour les autres matières. En effet, la pédagogie de projet en LVE n'est pas encore totalement entrée dans

les pratiques de classe en anglais, et parfois même dans les autres disciplines. On peut de plus remarquer que la perspective actionnelle est très peu connue des enseignants du premier degré.

En conclusion, cette enquête nous montre que la littérature jeunesse est très fréquemment utilisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Le conte n'est pas l'élément privilégié, souvent car les enseignants n'arrivent pas à trouver de support didactisé adéquat. C'est pour cela que lors la troisième partie, j'analyserai deux séquences didactiques présentant l'exploitation de deux contes différents. Nous avons pu voir grâce aux répondants que l'interdisciplinarité était certes présente mais que la pédagogie de projet est par contre relativement peu mise en place dans ce contexte. On verra donc comment ces exploitations de contes peuvent être faites dans une perspective actionnelle.

Troisième partie : Analyse de supports didactiques

Dans cette dernière grande partie, il va s'agir d'analyser deux différentes manières d'aborder le conte dans les manuels en regard des éléments théoriques apportés en première partie. Les manuels et les guides pédagogiques sont des outils très utilisés par les professeurs des écoles. Est-ce que ces documents permettent de travailler le conte dans une perspective actionnelle tout en respectant les programmes ? Et si oui, comment ?

La première analyse portera sur une séquence du manuel *Happy Time ! CE2* [26]qui exploite le conte *Cinderella* (*Cendrillon)* de Charles Perrault. Le second document didactique [27] étudié sera un travail sur le conte *Goldilocks* (*Boucle d'Or et les Trois Ours).* Ces deux séquences aboutissent sur le même type de tâche finale : la théâtralisation du conte.

III.1. *Happy Time ! CE2* : analyse d'une séquence sur le conte *Cinderella*

III.1.1. Présentation du manuel et conformité aux programmes

Cet ouvrage contient un guide pédagogique destiné à l'enseignant, un *pupil's book* pour l'élève, ainsi que des documents audios et vidéos (CD et DVD). Cette méthode a été publiée en 2011, et a donc été pensée conformément aux programmes de 2008 du cycle 3. Lors de l'analyse critique, il faudra donc prendre en compte le fait que dans les programmes de 2015, ce niveau appartient au cycle 2, et voir quelles sont les conséquences de ce changement de cycle.

Le guide pédagogique précise en introduction que « *Happy Time*! » propose de conduire progressivement les élèves de l'école élémentaire vers la maîtrise du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) [28] ». Ce manuel suit donc les instructions du CECRL. Le niveau A1 est celui d'un « utilisateur élémentaire » ou stade « introductif ou découverte », d'après ce cadre une personne ayant acquis ce niveau :

> *« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.*

26 HERVIOU Hélène, *Happy time! CE2: pupil's book*, Didier, Paris, 2011.

27 GABOREAU Sophie, GEOFFROY Michèle, *POP UP ! CE2*, Editions Belin, Paris, 2014.

28 HERVIOU Hélène, *Happy time ! CE2 : [guide pédagogique]*, Didier, Paris, 2011, p. 4.

Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. [29] »

D'après les programmes en vigueur : « *Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).* [30]» Le niveau A1 doit être atteint à la fin du cycle 2 en ce qui concerne les activités langagières de l'oral (compréhension orale, production orale en continu et production orale en interaction). D'autre part, l'écrit est présent dans chaque séquence du manuel. La place de l'écrit est définie comme suit d'après les programmes : « *un premier contact avec l'écrit […] lorsque les situations langagières le justifient* ». Il ne s'agit pas donc de complètement bannir l'écrit des séquences d'anglais, surtout en fin de cycle 2, puisque l'écrit sera travaillé par la suite en cycle 3. Nous verrons donc par la suite si la place de l'écrit dans la séquence étudiée est toujours compatible avec les programmes de fin de cycle 2 de 2015.

La séquence que je vais étudier en détail et analyser (« *Let's act Cinderella* ») est l'unique de cette méthode à choisir le conte comme entrée, il s'agit de la neuvième et dernière de ce manuel. Elle se partage en 7 à 9 séances de 45 minutes (Voir le tableau descriptif de la séquence en **annexe 1** p.51). Le projet associé est la mise en scène d'un conte traditionnel : *Cendrillon*. Le guide pédagogique explicite très clairement les objectifs de la séquence, les compétences qui sont en jeu concernant chaque activité langagière, les objectifs de formulation, de structures syntaxiques, ainsi que les objectifs culturels et lexicaux. Le synopsis résumé de la séquence se trouve en **annexe 2** (pp. 52-53).

III.1.2. « Let's act Cinderella ! » : le traitement et l'exploitation du conte

Tout d'abord, le conte a été remanié, adapté, et didactisé de façon à ce qu'il serve au mieux les apprentissages des élèves (voir le script en **annexe 3**). Cette version est disponible

[29] CONSEIL DE L'EUROPE *op. cit.*, p .25

[30] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *op. cit.* p.29.

sur le CD audio qui accompagne le manuel. Parmi les choix opérés, on peut notamment remarquer que le narrateur n'est maintenant présent qu'en début du conte. Tout le reste du conte se fait sous forme de dialogues. Le narrateur sert uniquement à introduire le cadre de l'histoire. De plus, on peut remarquer l'introduction de certaines structures de phrase qui ne sont pas présentes dans la version originale, comme *: « What's your name ? «, « My name is… »*, lorsque Cendrillon se présente au prince, ou bien *« Can I have a red dress ? »*, lorsque celle-ci s'adresse à *« the fairy »* (et non à *« the fairy godmother »*, comme dans la version originale, cela a été simplifié pour les élèves). Il s'agit là d'une modification puisque dans l'histoire de Perrault, ce n'est pas Cendrillon qui demande si elle peut avoir une robe ou un carrosse. Le script se base sur la répétition de structures : *« Hello ! What's your name? », « Who are you? », « Can I have a …?", « Is this your…? », « Yes, this is… », « No, it isn't… »* Cela permet de limiter le nombre de structures à apprendre pour les élèves. La répétition est également un des moyens principaux pour parvenir à la mémorisation de ces structures. On peut également remarquer la présence du lexique des couleurs, pas présent non plus dans l'histoire originale, pour correspondre aux attentes de l'école primaire *: « black », « red », « blue »*. Enfin, quelques bruitages sont là pour aider à la compréhension, comme les douze coups de minuit au mot *« midnight »* par exemple.

Nous avons vu dans la partie théorique que le conte était une entrée propice à une découverte culturelle. Dans le guide pédagogique, les objectifs d'ordre culturels sont explicités comme ceci : *« éléments principaux des contes traditionnels : « prince / princesse / fée / baguette magique / château »*. Les éléments culturels se résument donc au conte lui-même. Nous avions vu en première partie que le conte pouvait traiter d'éléments spécifiques comme les habitudes alimentaires, l'habillement, le style de vie, les croyances, etc… Ce n'est pas présent ici. Effectivement, *Cendrillon* n'est pas un conte que l'on pourrait qualifier de représentatif d'une culture en particulier, c'est plutôt un conte occidental. Afin d'introduire davantage d'éléments culturels, un autre choix de conte aurait peut-être été judicieux. D'autres contes comme par exemple *The Gingerbread Man* auraient apporté davantage de contenu spécifique à une culture, ne serait-ce que le bonhomme de pain d'épices.

La phase de découverte, c'est-à-dire la toute première écoute ou lecture du conte est ici particulièrement intéressante. Il n'est pas dit aux élèves que l'on va leur faire écouter *Cendrillon*, ni que l'on va leur raconter un conte. Ce sont eux qui vont faire des hypothèses (en français) après cette première lecture/ écoute, puis après une seconde où ils auront des images séquentielles sous les yeux (voir la p.58 en **annexe 4**). Les hypothèses se font à nouveau en

français. On peut remarquer par la même occasion que dans ce manuel, enseigner une langue vivante ne signifie pas bannir totalement le français de la séance. Ce qui est également intéressant dans cette phase de découverte, c'est le parallèle qui est fait entre le conte en français et le même en anglais. Il n'est pas lu en français, mais les élèves, pour la plupart, le connaissent sans doute, ce qui va aider à la compréhension du texte en anglais, sans avoir besoin de passer par la traduction. Comme mentionné dans la première partie, c'est une stratégie également adoptée par Jocelyne Accardi, spécialiste de l'enseignement des langues vivantes par le conte.

Enfin, le conte a ici l'avantage de faire apparaître « *la langue moins comme un assemblage de mots mais plutôt comme un tout cohérent* [31]». Le fait de découvrir un texte dans son intégralité, alors que l'élève en connaît déjà la version française permet de se rendre compte qu'apprendre une langue étrangère est plus complexe que d'apprendre simplement du lexique.

II.1.3. Une séquence conforme à la perspective actionnelle ?

Plusieurs caractéristiques de la perspective actionnelle (qui ont été détaillées en première partie) sont présentes au sein de cette séquence. Le manuel en lui-même est présenté comme correspondant à cette perspective en introduction du guide pédagogique :

> « *La démarche […] prend appui sur la perspective actionnelle, préconisée par le CECRL, en proposant aux élèves un apprentissage organisé autour de projets. […] Les projets ont été conçus pour être facilement mis en œuvre dans la classe et s'inscrivent dans la perspective actionnelle : l'utilisation de la langue par un acteur ayant des tâches à accomplir.* [32] »

Tout d'abord, cette perspective appartient à une pédagogie de projet. La mise en scène de Cinderella est en effet la tâche finale, concrète, et les apprentissages devraient être utilisés dans ce but. Cette tâche a une dimension sociale. C'est une caractéristique importante de la perspective actionnelle. L'aspect social n'est pas spécifié dans le guide pédagogique, mais une

[31] FOLLMANN Anna, « L'approche interdisciplinaire des apprentissages en langue vivante étrangère : l'exemple d'un projet articulé autour du conte », Education, 2013, p. 47.

[32] HERVIOU Hélène, *Happy time ! CE2 : [guide pédagogique]*, Didier, Paris, 2011, p. 4.

représentation théâtrale a de fortes chances d'être réalisée pour un public. La pièce pourra donc être mise en scène pour une autre classe, ou bien pour les parents d'élèves. La dimension de projet est renforcée par l'interdisciplinarité. Les décors, la mise en scène, les costumes sont faits en lien avec les arts.

Il y a également des micro-tâches, elles sont au nombre de trois et elles aussi sont réalisées en utilisant l'anglais comme outil. Chaque *step* est en fait construit avec comme but la réalisation d'une micro-tâche. Pour le *step* 1, il s'agit d'ordonner des images sous la dictée. Pour le *step* 2, il s'agit de jouer au jeu du labyrinthe, et pour le dernier *step*, il s'agit de jouer au jeu des familles de Cendrillon. Les situations proposées sont des situations authentiques, autant qu'elles peuvent l'être dans le cadre scolaire. Dans tous les cas, on ne trouve pas au sein de cette séquence de dialogue simulé, ce qui serait contraire à la perspective actionnelle, et qui appartiendrait davantage à une pédagogie communicative des langues. La langue est un outil qui permet d'arriver à la réalisation de cette tâche, et n'est pas le but en soi, ce qui respecte les principes de la perspective actionnelle.

L'élève est acteur dans les activités qui lui sont proposées mais également plus généralement dans sa démarche d'apprentissage. Par exemple, après avoir annoncé le projet en début de séquence et suite à une première lecture de *Cinderella*, les élèves sont amenés à exprimer les savoirs qu'ils ont déjà et dont ils auront besoin pour mettre en place ce projet (on attend ici qu'ils évoquent les nombres et les couleurs). Il leur est demandé de trouver ce qu'ils devront apprendre en plus de ces apprentissages : ici il s'agit de *« utiliser le vocabulaire du conte », « mémoriser les phrases importantes du conte (questions et réponses) » et de « lire l'histoire »*. En ce qui nous concerne, ce dernier apprentissage pourra être laissé de côté afin de correspondre aux attentes des programmes actuels, on s'arrêterait donc à une mémorisation de quelques phrases du conte, et à une introduction de l'écrit (par exemple une reconnaissance des mots). De plus, vers la fin de séquence, avant la tâche finale, les élèves font le bilan, l'auto-évaluation de leurs apprentissages et des difficultés qu'ils ont rencontrées et qu'ils peuvent encore avoir.

Le manuel utilise un apprentissage spiralaire : on utilise les savoirs acquis pour en introduire de nouveaux. Par exemple, au sein de cette séquence, on utilise les couleurs déjà apprises dans une unité d'apprentissage précédente pour les introduire en tant qu'adjectifs. Et ainsi travailler la position de l'adjectif devant le nom. Pour que la démarche respecte complètement la perspective actionnelle, il faut que les activités proposées permettent de travailler la langue (lexique et structures) pour réaliser la tâche finale. Il faut également que la

tâche détermine le contenu de la séquence qui la précède. Ces deux questions seront posées dans la prochaine sous-partie.

III.1.4. Les activités proposées sont-elles au service de la réalisation de la tâche finale ?

Tout au long de cette séquence, des activités extrêmement variées sont proposées afin de travailler les compétences associées aux différentes activités langagières. Ces activités permettent de travailler la mémorisation par différents procédés et par la stimulation de différents sens et de différents types de mémoires. Les trois activités langagières de l'oral sont organisées de manière progressive. Elles se chevauchent et se travaillent l'une avec l'autre, mais on peut remarquer que la compréhension orale arrive en premier, ce qui amène la production orale en continu pour enfin arriver à une production orale en interaction. Cela semble logique puisque pour être capable de produire oralement en interaction, il faut savoir produire et comprendre à la fois pour pouvoir passer du rôle de locuteur à celui d'interlocuteur et inversement au cours d'une « interaction » langagière.

L'introduction de l'écrit arrive quant à elle à la fin de la séquence. L'écrit n'est introduit qu'en fin d'étape 2, c'est-à-dire lors de la deuxième moitié de la séquence. Cela concerne à chaque fois des structures et du lexique appris à travers plusieurs activités orales auparavant. Les activités de l'écrit suivent de manière générale la progression suivante : on commence par l'unité mot pour aller vers l'unité phrase puis vers le texte (ici un couplet). De plus, la compréhension écrite précède l'expression écrite. Dans ce sens, plusieurs types de situations sont proposées : associer flashcard et mot, reconstituer un mot (par exemple l'activité 7 p. 60 en **annexe 4**), reconstituer des phrases, faire des mots croisés, utiliser des étiquettes-mots pour écrire un couplet succinct. Les programmes mentionnent une introduction à l'écrit comme dit auparavant, mais ne donnent pas plus de détails à ce sujet. Le CE2 est la dernière année du cycle 2 et le cycle 3 exige un apprentissage de l'écrit. De plus, la séquence analysée est la dernière de l'année dans la progression, l'écrit se justifie donc. Néanmoins, par rapport aux programmes, l'écrit semble prendre trop de place puisque c'est ici plus qu'une simple introduction. Il faudrait peut-être se limiter à l'identification de mots, voire de quelques structures. La production écrite pourra être laissée au cycle 3.

La tâche finale se déroule comme suit. La mise en scène du conte se fait par groupes de six élèves et reprend le script que les élèves ont étudié depuis le début (en **annexe 3**). Cela nécessite plusieurs étapes :

- La fabrication du livret en suivant les consignes.
- Associer les illustrations et les textes écrits. Cette étape-là serait à modifier aujourd'hui, puisqu'on ne demande pas de savoir lire l'anglais en fin de cycle 2.
- Mémorisation. Ici aussi, la mémorisation devrait se faire uniquement par l'oral.
- Représentation.

➢ Est-ce que les activités de la séquence permettent de travailler la totalité du lexique et des structures présentes dans le script ?

Pour commencer, de nombreux mots et structures sont un réinvestissement de ce qui a été travaillé lors des séquences précédentes :

- Les différentes manières de se saluer (*« Hello », « Good evening »*) et *« What's your name ? »* ont été vues (ou revues) dans les Act 1 et 2.
- Les remerciements et quelques couleurs ont été vus dans l'Act 4.
- Des couleurs supplémentaires, l'adjectif « *tired* », ont été vus durant l'Act 5.
- L'act 6 a permis d'apprendre les structures *« has got »/ « I have got »*, ainsi que *"This is*", qui sera utile ici car les élèves vont apprendre la forme interrogative correspondante.
- L'act 7 a permis de travailler la structure *« Can I have… »*

Un *« rituel des consignes »* [33] est proposé en début de séquence. Lors de cette phase, l'enseignant énonce une consigne, et les élèves doivent la mimer. Ces consignes sont donc connues des élèves lorsque les consignes leur sont données lors de la tâche finale. Cela rappelle la pédagogie de la Total Physical Response, théorisée par l'Américain James J. Asher [34]. Ce

[33] HERVIOU Hélène, *Happy time ! CE2 : [guide pédagogique]*, Didier, Paris, 2011, p. 7.

[34] ASHER James J., *Learning Another language through actions*, Sky Oaks Productions, 1977.

chercheur s'est en effet fondé sur la manière dont les enfants apprennent leur langue maternelle. Selon lui, associer le dire et le faire permet une meilleure mémorisation à court et à long terme. D'après lui, le système sensoriel et la mémoire kinesthésique (la mémoire des sensations) favorisent la motivation de l'apprenant et donc la rapidité d'assimilation de l'information.

Différentes activités permettent d'acquérir le vocabulaire et les structures syntaxiques. Par exemple, l'activité 2 p.59 (voir **annexe 4**) fait travailler la compréhension orale du lexique suivant : *pumpkin, shoe, dress, cat, midnight clock, mice.* Les élèves doivent désigner du doigt le mot énoncé. Cette activité permet à l'élève d'avoir l'image mentale de ce qui est désigné en même temps que l'image sonore, afin de favoriser la mémorisation. On peut faire ici un parallèle avec ce qui est pratiqué en maternelle pour apprendre des nouveaux mots dans la langue maternelle, sans avoir accès à l'écrit. La compréhension orale est également travaillée par l'activité *« stop »,* où un mot est énoncé, et où l'enseignant montre successivement les flashcards jusqu'à ce que les élèves disent « stop » quand ils pensent que le mot correspond à la flashcard. L'activité 4 p.59, également en **annexe 4**, développe la même activité langagière : d'abord en identifiant des mots de vocabulaire, puis de manière progressive en introduisant l'adjectif placé avant le nom. Ici l'élève doit colorier le dessin correspondant avec la couleur énoncée. Ce principe de position de l'adjectif (pour l'instant uniquement de couleur) sera réinvesti lors de la tâche finale. On trouve en effet dans le script les groupes nominaux suivants : *« a yellow pumpkin », « a black cat », « white mice », « a red dress », « blue shoes ».*

Après la compréhension orale, le vocabulaire se mémorise grâce à la production orale. Parmi les activités, on trouve le *« What's missing ? »,* où l'enseignant cache une flashcard et les élèves doivent dire de laquelle il s'agit. La mémorisation du vocabulaire se fait d'abord par la répétition de la part de l'enseignant mais ensuite par la répétition par l'élève.

La question *"Is this your… ?",* et la réponse *"Yes, this is my…"* sont présentes à plusieurs reprises dans le script. Pour que les élèves aient mémorisé ces structures, elles sont étudiées en particulier grâce à un chant. Dans un premier temps, les élèves ne chantent que le lexique appris ; *dress, cat, shoe*. L'apprentissage est une nouvelle fois progressif : plus tard dans la séquence, la chanson est reprise et les élèves chantent également la réponse à chaque fois : « *Yes this is my shoe. My blue shoe.* ». Un support est proposé (voir activité 3 p. 59 en **annexe 4**), mais il est précisé qu'il ne serait à utiliser que plus tard, lorsque le vocabulaire aurait été vu à l'écrit. Nous avons vu que l'écrit était à éviter pour le cycle 2 aujourd'hui. On pourrait proposer une succession de flashcards illustrant la chanson à la place de l'écrit : une chaussure bleue, une robe rouge puis un chat noir ; de manière à ce que les élèves aient tout de même un support

sans avoir recours à l'écrit. La chanson permet de réinvestir la construction « adjectif de couleur + nom commun », cette fois-ci en production orale. L'intelligence musicale est donc stimulée. De nombreux chercheurs, dont Anna Corral Fulla[35], font des parallèles entre l'apprentissage d'une langue étrangère et la musique. En effet, ces deux apprentissages se recouperaient, puisque la langue, aussi bien que la musique, est marquée par un phrasé, un système phonologique, un rythme, des intonations, un accent, un rythme, …

- L'activité langagière dominante de la tâche finale est la production orale en interaction. Est-ce que les élèves sont préparés à cette activité lors de la séquence ?

Ce type d'activités intervient nécessairement après les activités de compréhension orale et de production orale en continu, puisqu'il faut être capable de comprendre et de produire pour pouvoir interagir. La première activité de ce type se trouve en fin de première étape.

La première activité de production orale en interaction est la première micro-tâche. Les élèves doivent être capables de dicter à un camarade une suite de « vignettes-images », que celui-ci doit placer dans le même ordre. Cette situation permet aux élèves de se rendre compte de leurs compétences et de leurs connaissances par eux-mêmes puisqu'elle est auto-validante.

Une autre activité partant du même principe de dictée en binôme est également proposée lors de l'étape 2 afin de travailler en même temps sur le vocabulaire des objets vus dans le conte, la taille et les couleurs (voir activité 8 p. 60 en **annexe 4**). Les élèves doivent tracer un chemin entre les différents dessins/mots/couleurs, le dicter à leur voisin qui doit le reproduire. La situation est également auto-validante.

Néanmoins, l'interaction au cours de ces activités est limitée, puisque un élève parle et l'autre doit certes l'écouter, mais il ne doit pas lui répondre, et donc réagir oralement aux propos du premier élève.

En conclusion, cette séquence suit donc pleinement une perspective actionnelle dans tous ses aspects, comme cela est recommandé par les programmes. La tâche finale pilote toute

[35] CORRAL FULLA Anna, « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE », GERFLINT, *Synergies Espagne*, n°1, 2008.

la séquence. Elle est réalisable car le lexique, les différentes structures, et la production orale en interaction ont été vus lors de la séquence. Une grande variété d'activités est proposée. Il est explicitement détaillé comment mener ces activités (la séquence est détaillée sur 30 pages dans le guide pédagogique). Cela pourrait être un frein à l'appropriation de la séquence par l'enseignant, mais il est libre de s'en inspirer, de faire certaines parties différemment, etc. On peut également remarquer que les durées des activités semblent plutôt optimistes, certaines d'entre elles ne dépassant pas les trois minutes. Néanmoins, puisque cette séquence est la dernière de l'année de CE2, les élèves devraient être habitués à ce mode de travail et aux consignes (si cette méthode a été utilisée depuis le début de l'année ou même avant). De plus, de nombreuses activités réinvestissent des structures et du lexique étudiés au cours de l'année. La mise en œuvre sera facilitée si le conte est abordé auparavant en français, comme le préconise Jocelyne ACCARDI citée auparavant. Les enseignants disposent ici de nombreuses idées d'activités dédiées à toutes les activités langagières, ils pourront les réutiliser dans le cadre de cette séquence ou en dehors et ainsi mieux se les approprier.

Passons maintenant à l'analyse d'un autre support didactique, destiné au même niveau, mais il va s'agir du conte *Boucles d'Or et le Trois Ours*.

III.2. *POP UP ! CE2* ; Act 10 : analyse de la théâtralisation de *Goldilocks*

Cette méthode a été commercialisée en 2014, elle répond donc comme le support didactique précédent aux programmes du cycle 3 de 2008. Elle est composée d'un livre du professeur, d'un CD et d'un manuel pour les élèves. En observant le sommaire, on voit que la partie « Civilisation & culture » est détachée des séquences. La première partie est appelée « Act ». Différents points sont détaillés pour chaque séquence dans cette première partie : « connaissances et compétences », « lexique », « syntaxe », « projet ». Néanmoins on peut remarquer que du lexique est également abordé dans la partie « culture et civilisation ». Chaque « act », mais également chaque point de civilisation mène à la réalisation d'une tâche finale, ce qui est une des caractéristiques de la perspective actionnelle.

Comme pour *Happy Time ! CE2*, une évaluation est proposée, sauf qu'ici elle se fait par une fiche distribuée aux élèves, qui permet ced'évaluer les compétences et les connaissances acquises au cours des deux séquences d'apprentissage qui auront précédé (voir fiche

d'évaluation pour les act 9 & 10 en **annexe 5**). On trouve également une « fiche de compétences » destinée à évaluer les compétences (voir **annexe 6** p. 58).

J'ai choisi d'analyser la dixième et dernière séquence puisqu'elle porte sur un conte : *Goldilocks*. C'est le seul abordé dans cette méthode. La séquence se divise en six séances, la dernière étant l'apprentissage du script et la mise en scène. Le projet final est le suivant : « préparer la mise en scène et jouer dans une pièce de théâtre ».

III.2.1. La conformité aux programmes

« La langue orale est la priorité. » [36] : la langue orale est bien présente mais l'écrit est très présent également. Cela est dû au fait que ce manuel, publié en 2014, respecte les programmes du cycle 3 de 2008. La place de l'écrit serait donc à revoir si l'on veut mettre en place cette séquence au CE2 aujourd'hui. L'écrit est effectivement présent dès le début de la séquence, où l'enseignant écrit « BIG » et « little » au tableau. Ce sont juste deux mots de vocabulaire, mais cela montre l'importance de l'écrit au sein de cette séquence. C'est principalement en fin de séance que l'écrit a une place trop importante. Par exemple, il est demandé à l'élève de compléter une fiche en autonomie en fin de séance 1 (voir card 19 en **annexe 7**). C'est un principe qui est répété à chaque séquence, donc les élèves devraient en être capables, mais cela ne correspond plus aux programmes d'aujourd'hui. Dans tous les cas, si on veut laisser de la place à l'écrit, il faudrait laisser un temps plus important à l'oral en amont.

« Au CE2, […] Après entrainement, ils lisent à haute voix des textes brefs ». Ici c'est l'entraînement qui semble ne pas prendre assez de place. Les élèves sont confrontés aux nouveaux mots écrits rapidement, et un entraînement à la lecture n'est pas proposé. Cela est pourtant important pour la prononciation et pour ne pas confondre les deux systèmes phonologiques.

« Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture ».[37] Ici, la construction même du manuel n'est pas adaptée aux programmes, puisque la culture est traitée en dehors des séances de langues. Néanmoins, le conte constitue une entrée culturelle. C'est une entrée par le *« monde imaginaire »*[38]. Cela constitue également *« [un grand repère culturel] des élèves du*

[36] MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *op. cit.* p.29.
[37] *loc. cit.*
[38] *ibid*. p. 31.

même âge dans les pays ou régions étudiés »[39] Nous verrons dans la prochaine sous-partie les éléments culturels qu'apporte le conte *Goldilocks*.

III.2.2. L'exploitation du conte

Premièrement, Goldilocks permet de travailler deux thématiques qui sont précisées dans les programmes : l'enfant et l'univers enfantin. Et en particulier les éléments suivants :

- La famille : *Mommy Bear, Daddy Bear, Baby Bear*
- Sensations, goûts, sentiments : *It's too hot. It's too cold. I'm tired. I'm sad. I'm angry. I'm scared.*
- La maison : *a house, a table, a bowl, …*

Le conte est également un élément culturel en soi, mais les apports culturels en plus de cela sont assez limités : on peut noter la présence du « porridge », typique des pays anglo-saxons et qui est probablement peu connu par les élèves en France. Il est cependant proposé de le remplacer par « soup » dans le script.

Le conte a dû être didactisé pour pouvoir imaginer une mise en scène possible avec des élèves de ce niveau (voir script en **annexe 8** p. 59). Il faut noter que le manuel propose d'élaborer le texte avec les élèves lors d'une séance. Le script est donc indicatif, c'est un exemple de ce vers quoi il faut tendre. Plusieurs choix ont été opérés lors de cette didactisation :

- Le narrateur a été supprimé, afin de laisser place uniquement aux dialogues pour que les élèves soient en interaction.
- Les phrases sont courtes, simples grammaticalement avec une seule proposition.
- Les structures répétitives ont été conservées. C'est une des raisons qui rendent ce conte intéressant à aborder à l'école primaire. La répétition permet d'avoir moins de structures à apprendre et favorise la mémorisation.
- Le rôle de la famille Ours a été modifié. Dans le conte original, Boucles d'Or essaie tous les bols, toutes les chaises et tous les lits, et ensuite les trois ours arrivent et le

[39] *loc. cit.*

remarquent. Ici, à chaque fois que Boucles d'Or essaie quelque chose appartenant aux ours, ceux-ci font directement la remarque. Il est précisé dans la mise en scène que *« les trois ours sont sur le côté de la scène, et regardent Goldilocks de loin »*. Comme si les ours voyaient ce qui se passait au loin, sans que Goldilocs les remarque. Cela permet de répartir les dialogues, avec une alternance Goldilocks, les trois ours, au lieu d'avoir Goldilocks qui parle la première partie, et les ours dans la deuxième. Cela permet également une simplification des structures. En effet, dans le conte original, lorsque les ours se rendent compte que quelqu'un s'est introduit chez eux, ils utilisent la formule suivante : *« Someone's been eating my…»*. Cette formulation est trop complexe pour des élèves de CE2. Même en la reformulant de manière plus simple, il aurait fallu employer du present perfect ou du prétérit : « someone has eaten… » ou « someone ate… » Alors que la version didactisée par le manuel permet d'utiliser une formule beaucoup plus simple, adaptée aux élèves et aux structures qu'ils doivent savoir utiliser : *« It's MY … »* Ainsi, les élèves utilisent le pronom neutre « it », le présent du verbe « be », ainsi que l'adjectif possessif.

Après avoir analysé les apports du conte, nous allons voir si le module d'apprentissage proposé respecte les principes de la perspective actionnelle, puisque le manuel est *« conforme au CECRL »*.

III.2.3. La séquence est-elle pilotée par la tâche finale ?

Tout d'abord, nous avons vu que la pédagogie de projet est un élément de motivation pour l'élève. Or ici, telle que la séquence est détaillée, le projet final n'est pas expliqué aux élèves en début de séquence. Si l'on compare avec le support didactique précédent, où tout un travail était fait sur le projet final, ce que l'on devrait savoir faire pour le mener à bien, ici ce travail ne peut pas être fait. Cela peut être regrettable puisque le fait pour l'élève de savoir qu'il va jouer dans une pièce de théâtre en anglais, avec des costumes, avec ses camarades peut l'encourager dans ses apprentissages et le rendre plus acteur. Le manuel ne fait pas non plus mention d'une dimension sociale de cette tâche, alors qu'il suffirait de jouer la pièce pour une autre classe par exemple. Néanmoins, si l'enseignant travaille généralement dans une pédagogie de projet en anglais, et en particulier s'il a mis en place plusieurs séquences de ce manuel au cours de l'année, les élèves savent qu'ils travaillent dans cette perspective.

Ce qui caractérise d'abord la perspective actionnelle, c'est le pilotage par la tâche. *« Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »* [40] : il faut que les élèves aient tout le lexique et les structures nécessaires à l'apprentissage du script pour la mise en scène. Le script de la pièce est à construire avec les élèves, c'est un moyen d'engager les élèves. Avec ce principe, on peut penser qu'une bonne partie du script viendra de connaissances et de compétences qu'ils ont déjà acquises. Mais est-ce en accord avec le principe du pilotage par la tâche ? Le pilotage par la tâche signifie que la tâche détermine le contenu. Or ici, la tâche n'est pas clairement définie, l'enseignant ne sait pas exactement quelles structures de phrases, quels mots de vocabulaire les élèves vont vouloir utiliser. Pour que les élèves utilisent les structures que l'enseignant vise, il faudrait qu'il les guide de manière très cadrée lors de la rédaction du texte. On peut se demander si cela est vraiment possible en classe, et s'il ne serait pas préférable d'avoir un script bien défini afin de travailler tout au long de la séquence son contenu.

Concernant les activités langagières, les cinq sont présentes : compréhension orale, écrite, production orale en continu et en interaction et production écrite. Nous ne reviendrons pas sur les activités langagières de l'écrit, puisqu'on a vu auparavant qu'elles ne correspondent plus aux programmes actuels du cycle 2. Comme pour la séquence étudiée précédemment, le mime est utilisé (ici pour aider à la mémorisation des émotions), ainsi que le chant (ici pour mémoriser la construction *big bear / little bear*).

Pour que la tâche finale corresponde le plus possible à la séquence, il faut que l'activité langagière dominante de la tâche soit largement pratiquée auparavant. Au premier abord, la production orale en interaction semble celle qui est majoritaire dans le script. Mais est-ce vraiment le cas ? Car il n'y a en réalité pas de dialogue entre les personnages. Boucles d'Or et les ours parlent en effet par alternance mais ils ne s'adressent pas directement la parole, ils ne se répondent pas. Pour être en interaction, il faut comprendre l'autre, et produire une réponse, même si cela est obligatoirement simulé lors d'une mise en scène. Néanmoins, l'élève doit comprendre l'autre pour savoir quand réagir et dire sa réplique.

Enfin, la grille d'évaluation (voir **annexe 6** p. 58), évalue les élèves en fonction de leurs compétences et de leur savoir-faire, de manière assez générale. Les élèves sont évalués sur des compétences qui peuvent leur être utiles en tant qu'acteurs sociaux : « Je suis capable de décrire

[40] CECRL, *op. cit*. p. 15.

des vêtements », « Je suis capable de décrire les sentiments de quelqu'un », etc. Cela n'est pas précisé dans *le Livre du professeur*, mais l'on peut penser que cela est destiné à évaluer les compétences orales, puisque les compétences écrites sont évaluées par la fiche d'évaluation en **annexe 5**.

En conclusion, cette séquence exploite le conte *Goldilocks* en l'adaptant pour des élèves de CE2, en prenant des éléments dans le conte d'origine afin de les travailler dans le cadre des programmes. Ce projet contient bien une tâche finale, mais elle ne semble pas totalement piloter le contenu de la séquence. Néanmoins, tous les éléments du script sont travaillés par diverses activités langagières. On retiendra que si l'on veut mettre cette séquence en place en CE2, il faudra réduire considérablement la place de l'écrit.

Conclusion

A travers ce mémoire, je souhaitais apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment le conte peut-il permettre l'enseignement de l'anglais dans une perspective actionnelle au cycle 2 ?

J'ai voulu étudier ce qu'apportent le conte et la perspective actionnelle dans l'apprentissage de l'anglais. Le conte est un genre littéraire rassurant pour l'enfant par sa structure, qui peut être vecteur d'éléments culturels. La perspective actionnelle est mise en avant par les programmes de l'Education Nationale. Elle voit l'apprenant comme un acteur social à part entière, et pas seulement comme un élève. Elle cherche à ce qu'il puisse agir avec les autres dans une langue étrangère. A travers différentes recherches, j'ai constaté qu'il était possible de travailler ce genre littéraire dans le cadre de cette perspective. Je me suis intéressé uniquement au conte, mais il va de soi que tous les autres genres de la littérature jeunesse peuvent être exploités à l'école primaire : les albums, les comptines, le théâtre, des romans courts en cycle 3.

Grâce à la participation d'une quarantaine de professeurs des écoles, j'ai pu démontrer que malgré les avantages du conte par la perspective actionnelle, cette pratique de classe n'était pas la plus répandue. Le conte est un genre de littérature jeunesse moins exploité par les enseignants que les albums par exemple. Cela est accentué par le fait que peu de manuels proposaient de travailler sur le conte. J'ai cependant pu constater que depuis les programmes de 2015 qui donnent de l'importance à la littérature jeunesse en langues vivantes, les publications de manuels proposant des exploitations de conte étaient de plus en plus nombreuses. Cela démocratisera peut-être le travail sur les contes dans les écoles.

En étudiant des supports didactiques, j'ai analysé comment exploiter un conte dans la perspective actionnelle puisque ce genre littéraire me semblait assez complexe à aborder en classe. J'ai donc appris que plusieurs étapes sont nécessaires y parvenir. Il faut d'abord didactiser le conte, dégager les éléments intéressants en fonction des objectifs de lexique et de structures grammaticales que l'on s'est fixés. Il faut également simplifier le conte pour que tous ses éléments puissent être étudiés avec les élèves avant la tâche finale. Ce script pilotera tout le déroulement de la séquence. Celle-ci permettra à travers des activités langagières variées telles que la compréhension orale, la production orale en continu et en interaction, la compréhension et la production écrites (à introduire après l'oral) aux élèves de maîtriser toutes les compétences

nécessaires pour mener à bien la tâche finale. Savoir construire une séquence à partir d'un conte, sans nécessairement utiliser un manuel ou sur une séquence prête à mettre en place, peut être intéressant afin d'exploiter des contes moins connus, qui ne sont pas présents dans les manuels d'anglais.

En recherchant des supports didactiques, je me suis aperçu qu'une grande partie des manuels proposent les exploitations de conte en fin d'année scolaire. Si le conte semble complexe pour l'enseignant à mettre en place, d'autres genres littéraires comme l'album peuvent permettre de commencer l'année avec les élèves, pour arriver à exploiter un conte plus tard dans la progression. J'ai moi-même eu l'occasion de vérifier que lorsque l'on ne connaît pas encore le niveau des élèves, ou lorsque l'on n'a pas encore l'habitude de travailler sur la littérature de jeunesse dans une perspective actionnelle, il était plus facile d'exploiter un album plutôt qu'un conte. En outre, j'ai remarqué que le projet qui est souvent associé au conte est souvent la mise en scène. Il serait intéressant de voir quels autres types de projets peuvent lui être associés au cycle 2.

Bibliographie

Ouvrages théoriques

Livres

ASHER James J., *Learning Another language through actions*, Sky Oaks Productions, 1977.

GILIG, Jean-Marie, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Dunod, Paris, 1997.

LARIVAILLE, Paul, « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, 19, 1974.

PROPP, Vladimir, *Morphologie du conte*, Editions du Seuil, Paris, 1965.

Articles

CALBRIS Geneviève, « Geste et parole », *Langue française*, vol. 68, n°1, 1985.

LARIVAILLE, Paul, « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, 19, 1974.

Articles consultés en ligne

ACCARDI Jocelyne, « Le conte en LM et LVE à l'école primaire », 7ème Biennale de l'Education et de la Formation, 2004.URL : http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/3001.pdf

CORRAL FULLA Anna, « Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE», GERFLINT, *Synergies Espagne*, n°1, 2008. URL : https://gerflint.fr/Base/Espagne1/fulla.pdf

DALGALIAN Gilbert, « L'apprentissage précoce des langues vivantes : bénéfices, conditions et perspectives », *Education et Sociétés Plurilingues* n° 12, juin 2002, URL : http://www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp012_6_dalgalian.pdf, consulté le 18 mars 2017.

FOLLMANN Anna, « L'approche interdisciplinaire des apprentissages en langue vivante étrangère : l'exemple d'un projet articulé autour du conte », Education, 2013. URL : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00910010/document, consulté le 1er mars 2017.

LEVY, Bertrand. « Géographie, mythe, conte, archétype : une introduction.», *Le Globe*, tome 154, 2014, p7. URL : http://www.persee.fr/doc/globe_0398-3412_2014_num_154_1_7354, consulté le 20 décembre 2016

LE TOLLEC François, « De la tradition orale à la préservation de l'expression. Transmission ou interprétation d'un langage », Collection Préprint de l'ISHS-UBO Transmission 1, 2013. URL : http://geoarchi.univ-brest.fr/sitec/ishs/24-De-la-tradition-orale-a-la-preservation-de-lexpression.html, consulté le 22 février 2017.

LITTRE, Émile, *Dictionnaire de la langue française. Paris*, L. Hachette, 1873-1874, URL : http://www.littre.org/definition/conte, consulté le 18 mars 2017.

POTAPUSHKINA-DELFOSSE Marie, "Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débuter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire", *Voix Plurielles*, 10.2 (2013). URL : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00993277/document, consulté le 21 février 2017.

PUREN Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 2004. URL : https://apliut.revues.org/3416#tocto1n3, consulté le 21 février 2017.

TENEZE, Marie-Louise. « Introduction à l'étude de la littérature orale : le conte. » *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, n°5, 1965, pp. 1104-1120. URL : http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1969_num_24_5_422116, consulté le 20 décembre 2016.

THIBERT, Rémi. « Pour des langues plus vivantes à l'école ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 58, novembre 2010. URL : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php, consulté le 19 décembre 2016.

TREVES, Eddy, « Le conte merveilleux », *L'Homme et la société*, n°69-70, 1983. URL : http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1983_num_69_1_2149, consulté le 21 février 2017.

Textes officiels

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Les Éditions Didier, 2005.

Ministère de l'Education Nationale, « Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 », 2015

Supports didactiques

GABOREAU Sophie, GEOFFROY Michèle, *POP UP ! CE2*, Editions Belin, Paris, 2014.

GABOREAU Sophie, GEOFFROY Michèle, *POP UP ! CE2 Livre du professeur*, Editions Belin, Paris, 2014.

HERVIOU Hélène, *Happy Time! CE2 : pupil's book*, Didier, Paris, 2011.

HERVIOU Hélène, *Happy Time! CE2 : [guide pédagogique]*, Didier, Paris, 2011.

Annexes

Annexe 1 : Description de la séquence *Cinderella* // HERVIOU Hélène, *Happy Time ! CE2 : [guide pédagogique]*, Didier, Paris, 2011, pp. 258-259.

9 LET'S ACT CINDERELLA!

PROJET : Mettre en scène un conte	*Pupil's book* pp. 58 à 61	n° 1 pistes 71 à 78 n° 2 pistes 52, 53 et 84	7 à 9 séances de 45 minutes

Remarque : cette unité 9 à dominante « lecture et théâtre » est construite un peu différemment des autres. En effet, le découpage en *Steps* ci-dessous n'apparaît pas dans le *Pupil's book*.
Il nous a pourtant semblé nécessaire de faire ce découpage dans le guide pédagogique afin d'aider l'enseignant à construire un parcours d'apprentissage pour ses élèves.

	MICRO-TÂCHES	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET CAPACITÉS	FORMULATIONS	CULTURE ET LEXIQUE	PHONOLOGIE	GRAMMAIRE
STEP 1	➦ Ordonner des images sous la dictée	**Comprendre à l'oral** • Comprendre des consignes de réalisation • Comprendre des mots familiers ⇨ Reconnaître le lexique du conte **Comprendre, réagir et parler en interaction orale** • Répondre à des questions et en poser sur des sujets familiers ⇨ Demander un objet ⇨ Exprimer la possession • Utiliser les formules de politesse élémentaires	– Is this your shoe? – Yes, this is my shoe, my blue shoe. – Yes, it is. – No, it isn't. – Can I have a..., please? – Here you are. – Thank you!	• Éléments principaux des contes traditionnels : prince / princesse / fée / baguette magique / château • Shoe / dress / mice / cat / pumpkin / prince / princess / midnight • Les couleurs		Groupes nominaux avec un, puis deux adjectifs : place de l'adjectif épithète (taille et couleur)
STEP 2	➦ Jouer au jeu du labyrinthe	**Parler en continu** • Reproduire un modèle oral ⇨ Reproduire des phrases simples ⇨ Reproduire un chant ⇨ Reproduire les spécificités de la langue • Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés ⇨ Demander poliment un objet				
STEP 3	➦ Jouer au jeu des familles de Cendrillon : "Cinderella's Happy families"	**Lire** • Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus ⇨ Comprendre des mots familiers ⇨ Reconstituer une phrase dont les mots sont en désordre ⇨ Lire un texte court de manière expressive ⇨ Reconstituer un texte écrit dans le désordre **Écrire** • Écrire des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus ⇨ Copier des mots isolés et des textes courts ⇨ Écrire sous la dictée des expressions connues ⇨ Compléter une phrase lacunaire				
PROJET Make your book!						
Mettre en scène un conte traditionnel : Cendrillon						

Annexe 2 : Synopsis de la séquence *Cinderella* // HERVIOU Hélène, *Happy time ! CE2 : [guide pédagogique]*, Didier, Paris, 2011, pp. 260-261.

SYNOPSIS

SEQ 1

☐ **Rituel des consignes p. 7** / ☐ **Rebrassage p. 8**

Découverte du projet

☐ Lire le conte > PB p. 58, act. 1, CD n° 1 piste 71
☐ Découvrir le nouveau module d'apprentissage : lire un texte long
☐ Découvrir la tâche de l'unité : mettre en scène un conte
☐ Recenser les apprentissages à réinvestir
☐ Recenser les nouveaux apprentissages nécessaires
☐ Recenser les compétences complémentaires

Découverte et compréhension à l'oral du lexique du conte

☐ Découvrir le lexique
☐ Écouter et montrer la flashcard *(the magic wand)* > PB p. 59, act. 2, CD n° 1 piste 73
☐ Écouter et acquiescer ou réfuter (le menteur)
☐ Écouter et dire « stop »
☐ Écouter et aller chercher *(Get)*
☐ Écouter et annoncer le prénom *(Who's got?)*
☐ Écouter et montrer la vignette-image > CD n° 1 piste 74
☐ Écouter et montrer l'image > PB p. 59, act. 2
☐ Activité complémentaire

Manipulation à l'oral du lexique du conte

☐ Dire le mot manquant (le trou phonique)
☐ Annoncer la flashcard vue très rapidement (le flash)
☐ Écouter puis chanter les mots appris > PB p. 59, act. 3, CD n° 1 piste 75
☐ Écouter et numéroter, puis colorier > PB p. 59, act. 4, CD n° 1 piste 76
☐ Écouter et ordonner sous la dictée (micro-tâche)
☐ Écouter et chanter les structures apprises > PB p. 59, act. 3, CD n° 1 piste 75

Bilan – Auto-évaluation

Remarques personnelles :

SEQ 2

☐ **Rituel des consignes p. 7** / ☐ **Rebrassage p. 8**

Let's remember!

☐ Compréhension de l'oral : écouter et montrer la vignette-image
☐ Production orale : écouter et jouer au bingo
☐ Production orale : deviner et annoncer les mots
☐ Production orale : lire sur les lèvres et annoncer le mot

Manipulation à l'oral des structures : *"Is this your...?" / "Yes, this is my..."*

☐ Écouter et répondre
☐ Écouter et répéter (le perroquet intelligent)
☐ Écouter et chanter > PB p. 59, act. 3, CD n° 1 piste 75

Compréhension et manipulation à l'oral de la structure : *"Can I have a..., please?"*

☐ Découvrir la structure > PB p. 59, act. 5, CD n° 1 piste 77
☐ Écouter et répéter avec différentes intonations

Manipulation à l'oral de groupes nominaux avec un, puis deux adjectifs

☐ Former puis annoncer des groupes nominaux avec un adjectif
☐ Découvrir la formation des groupes nominaux avec deux adjectifs (taille et couleur)
☐ Décrire des images
☐ Écouter et dessiner
☐ Dicter à son voisin
☐ Activité complémentaire

Découverte et compréhension à l'écrit du lexique du conte

☐ Lire et associer les mots et les flashcards
☐ Lire et montrer les mots
☐ Écouter, lire et colorier
☐ Activité complémentaire

Production écrite

☐ Lire et ordonner les lettres pour former des mots > PB p. 60, act. 7

Manipulation à l'oral de la structure : *"Can I have a..., please?"*

☐ Écouter et tracer le chemin (le labyrinthe) > PB p. 60, act. 8, CD n° 1 piste 78 et CD n° 2 piste 52

Production orale autonome

☐ Tracer le chemin et le dicter / Écouter et tracer le chemin dicté (le labyrinthe) (micro-tâche) > PB p. 60, act. 8

Bilan – Auto-évaluation

Remarques personnelles :

3 | 3 | 8

☐ **Rituel des consignes p. 7** / ☐ **Rebrassage p. 8**

Let's remember!

☐ Compréhension de l'oral : écouter et montrer
☐ Compréhension de l'écrit : écouter et ordonner
☐ Compréhension de l'écrit : écouter, lire et jouer au bingo
☐ Compréhension de l'écrit : écouter et écrire les mots lettre à lettre

Découverte et compréhension à l'écrit de la structure : "Can *I have a...., please?*"

☐ Lire et reconstituer des phrases au tableau
☐ Lire et reconstituer des phrases individuellement
☐ Lire et reconstituer des phrases avec le lexique appris (synthèse)

Production écrite

☐ Compléter une grille de mots croisés
☐ Lire et dessiner ou observer et écrire

Manipulation à l'oral : création artistique

☐ Chanter et inventer un nouveau couplet > CD n° 2 piste 84

Production d'écrit

☐ Écrire un nouveau couplet, l'illustrer et le chanter

Production orale autonome

☐ Jouer au jeu des 5 familles de Cendrillon (*Cinderella's Happy familles*) (micro-tâche)

Mémorisation du conte

☐ Écouter l'histoire et dire le texte > PB p. 58, act. 1, CD n° 1 piste 71

Bilan = Auto-évaluation

Remarques personnelles :

MISE EN ŒUVRE DU PROJET ET SYNTHÈSE DE L'UNITÉ

MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Réalisation du livret

☐ Fabriquer le livret > PB p. 61, CD n° 2 piste 53
☐ Associer illustrations et textes écrits > PB p. 58, act. 1, CD n° 1 piste 71
☐ Associer illustrations et textes entendus > PB p. 58, CD n° 1 piste 72

Mémorisation du texte

☐ Répéter les structures avec les différentes intonations des personnages du conte
☐ Apprendre le texte

Réalisation du projet

☐ Mettre en scène le conte *Cendrillon* (devant une classe parallèle ou lors d'un spectacle)

SYNTHÈSE DE L'UNITÉ

I remember

☐ Ranger les mots dans les maisons de sons

Bilan des apprentissages de l'unité

- Apprendre les mots du conte
- Lire le conte
- Jouer le conte : le mettre en scène avec des masques ou des marionnettes

Remarques personnelles :

Annexe 3 : Script de *Cinderella*

HERVIO Hélène, *Happy Time ! CE2 : [guide pédagogique]*, Didier, Paris, 2011, pp. 270-271.

▸ **Script CD n° 1 piste 71**

Look and listen:

Cinderella
Cinderella is a girl. She has got two horrible sisters.
She has no friends. She works hard. She is tired
and sad.

At Cinderella's house on Friday.
My name is Cinderella. I work hard. I'm tired.
Look a letter from the prince!
There's a ball on Saturday!
Great! I've got a pink dress!
Can I go to the ball, please?
You? Don't be silly! You have no dress and no shoes!
Ha! Ha! Ha!

On Saturday evening.
Hello! What's your name?
My name is Cinderella. Who are you?
I'm Fairy. How are you?
I'm sad. I want to go to the ball!
OK! Can I have a black cat, four white mice
and a yellow pumpkin?
Here you are.
Thank you. Abracadabra: a glass coach!
Thank you. Can I have a red dress, please?
Abracadabra: a red dress.
Thank you. Can I have blue shoes, please?
Abracadabra: blue shoes!
Thank you very much!

Come back before midnight!
OK! Goodbye!

Later at the ball.
Good evening. You are so pretty!
Thank you. Who are you?
I'm the prince! What's your name?

Suddenly the clock strikes midnight!
Oh! It's midnight! Goodbye!
Hey! Where are you going? What's your name?
Sorry! Goodbye! Oh, my shoe!
Oh, it's her blue shoe!
I want all the girls to try on this shoe.

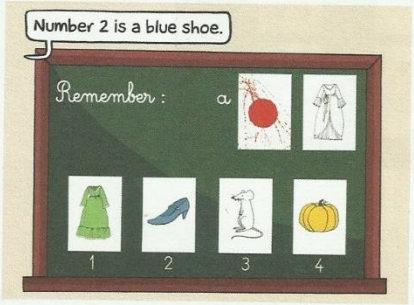
At Cinderella's house on Sunday morning.
Is this your shoe?
Yes, this is my shoe.
No, it isn't! Is this your shoe?
Yes, this is my shoe.
No, it isn't! Is this your shoe?
Yes, this is my shoe, my blue shoe.
Great! You are the princess!

At the prince's castle on Sunday afternoon.
Hello, my princess. You are very pretty!
Hello, my prince. Thank you! I'm very happy now!

The end

Annexe 4 : support pour la séquence *Let's Act Cinderella* // HERVIOU Hélène, *Happy Time ! CE2 : pupil's book*, Didier, Paris, 2011, pp. 58-61

6 Look and say.

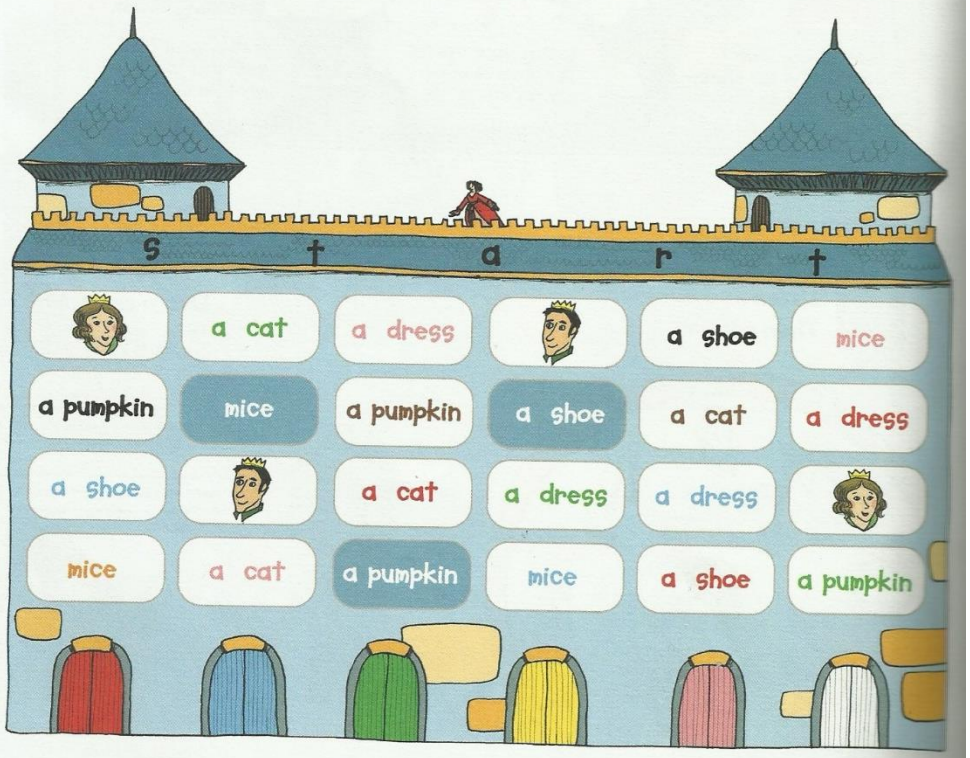


7 Read and write.

---------- ---------- ----------

8 Listen and find the way.

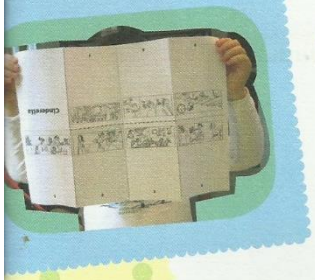
Piste 78



9 AND NOW:

Make your book!

1. Fold the paper on the lines then unfold it.



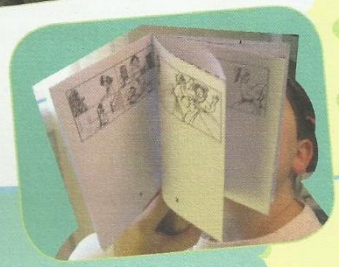
2. Fold this way then cut on the dots.

3. Unfold the paper.

4. Fold it this way.

5. Push page 1 and page 4 together to open up the square.

6. Make your book!



Let's act Cinderella!

Annexe 5 : Evaluation 5 - *Goldilocks*

GABOREAU Sophie, GEOFFROY Michèle, *POP UP ! CE2*, Editions Belin, Paris, 2014, p. 119.

POP UP ! **Évaluation 5**

Act 9 & 10 • What do you remember?

Name: Date:

1. Match the questions with the answers.

Have you got a white T-shirt? •	• I'm nine.
Who are you? •	• I'm scared.
How old are you? •	• Yes, I have.
How are you? •	• I'm Goldilocks.

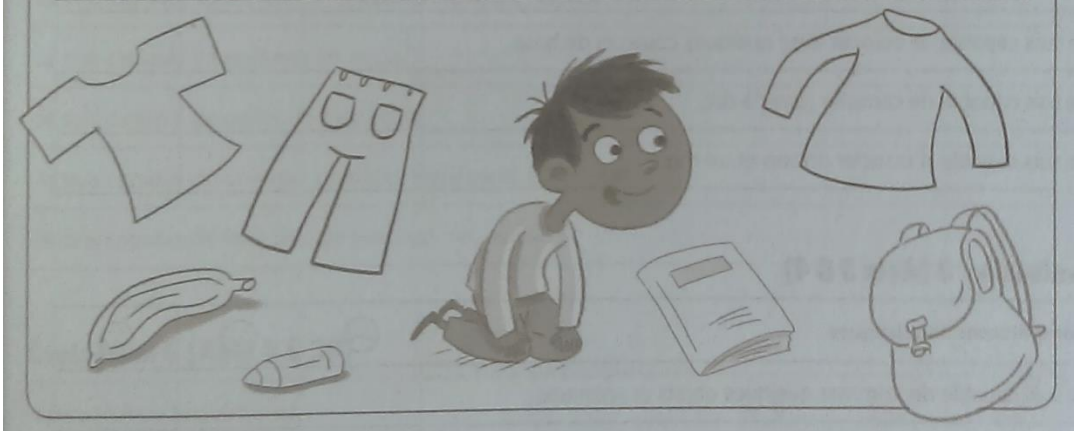
2. Colour as you like and write sentences.

Use the words: blue, backpack, pencil, green, jeans, happy, red, book, yellow, brown, sweat-shirt, banana.

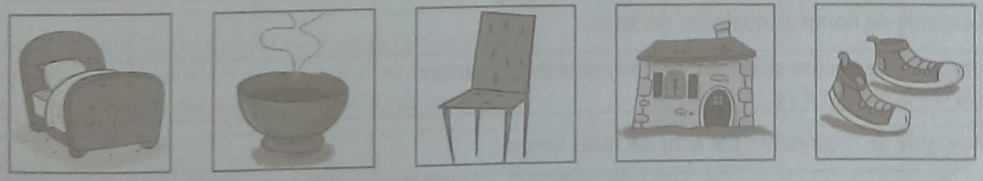
He is _____.

He's got _____

_____.



3. Match.



A little chair | A little bed | A hot soup | Shoes | A house

Annexe 6 : Fiche de compétences – *Goldilocks*

GABOREAU Sophie, GEOFFROY Michèle, *POP UP ! CE2*, Editions Belin, Paris, 2014, p. 119.

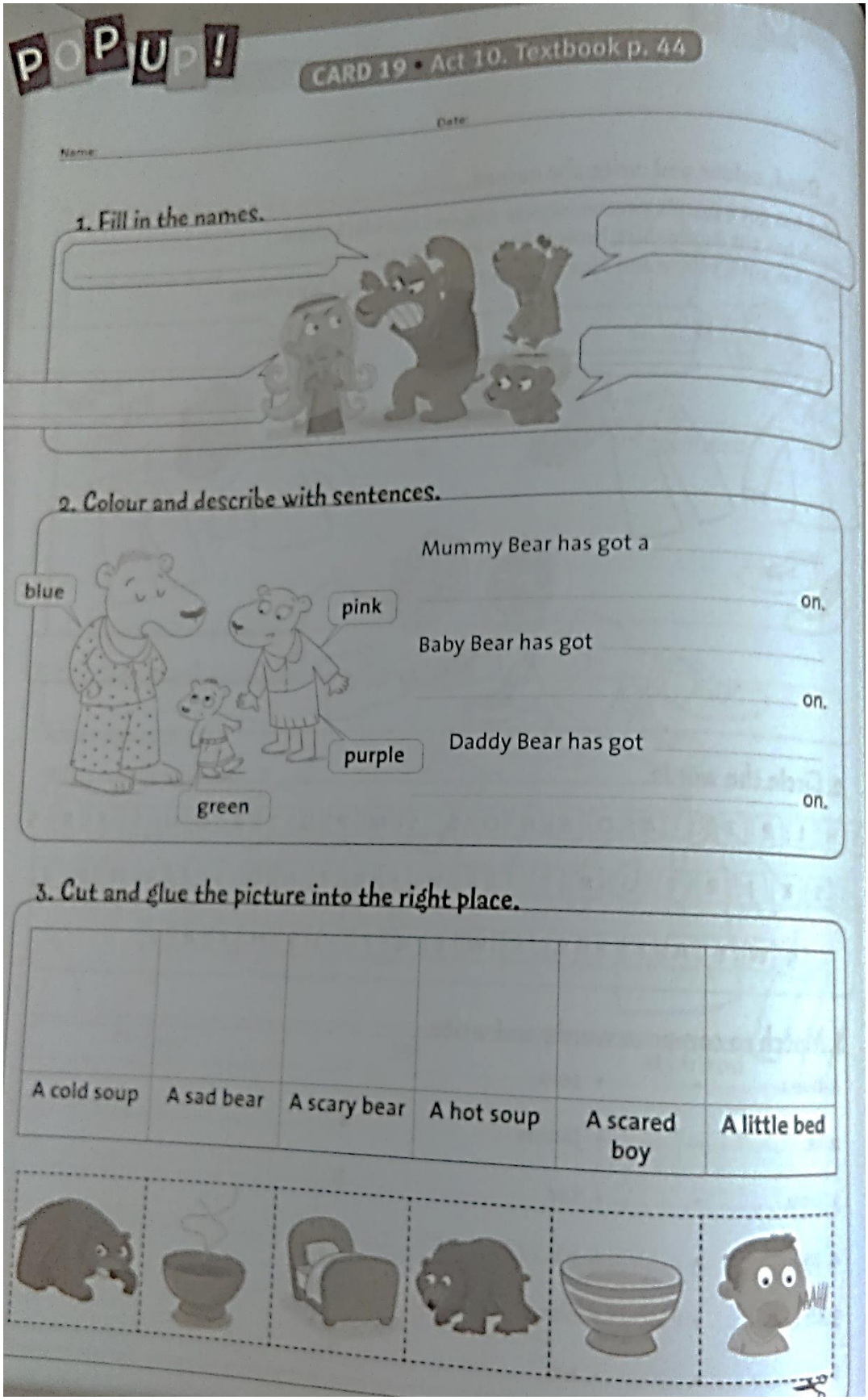
Évaluation 5 (Acts 9 & 10)

Compétences linguistiques	☹	😐	☺
Je suis capable de décrire des vêtements.			
Je suis capable de demander ce que quelqu'un porte.			
Je suis capable de décrire les sentiments de quelqu'un.			
Je suis capable de bien placer l'adjectif.			
Je suis capable de comprendre un conte traditionnel avec des aides.			

119

Annexe 7 : Card 19 – *Goldilocks*

GABOREAU Sophie, GEOFFROY Michèle, *POP UP ! CE2*, Editions Belin, Paris, 2014, p. 104.



POP UP !

CARD 19 • Act 10. Textbook p. 44

Name: Date:

1. Fill in the names.

2. Colour and describe with sentences.

blue pink purple green

Mummy Bear has got a ..... on.

Baby Bear has got ..... on.

Daddy Bear has got ..... on.

3. Cut and glue the picture into the right place.

A cold soup	A sad bear	A scary bear	A hot soup	A scared boy	A little bed

Annexe 8 : Proposition de script de *Goldilocks*

GABOREAU Sophie, GEOFFROY Michèle, *POP UP ! CE2*, Editions Belin, Paris, 2014, p. 71.

Act out

Proposition de mise en scène.

→ La pièce comporte quatre rôles. L'enseignant peut la diviser en trois parties pour faire participer plus d'élèves.

→ La scène est disposée avec la table, les chaises et les bols à gauche, les lits à droite. Les ours sont placés sur le côté dans l'ordre d'apparition. Les premiers à intervenir sont debout, les autres accroupis.

→ Goldilocks 1 est debout, Goldilocks 2 et 3 accroupies. Lorsque 1 aura terminé son rôle, elle s'accroupit, etc.

→ G. est dans le milieu de la scène. Les trois ours sont sur un côté de la scène, regardent G. de loin.

→ Filmez autant que possible les prestations si vous avez les autorisations nécessaires pour avoir un retour sur le travail.

→ Vous pouvez aussi faire travailler vos élèves en vue d'un spectacle de fin d'année.

Proposition de script

***Équipe 1**

G.: I'm Goldilocks. I'm in the big forest. I'm scared. Oh, a house !
The three bears together (*pour les spectateurs, montrant leur poitrine*) : This is OUR house!
G. *(elle fait le geste d'ouvrir la porte et d'entrer. Elle baille)* : I'm tired.
(Elle se frotte le ventre) : I'm hungry.
(Reniflant dans l'air, elle s'approche de la table. Elle goûte le grand bol) : Arrgh! It's too hot.
Daddy Bear *(pour le public)* : It's my porridge (or soup).
G. *(elle goûte le second bol)* : Yuck! It's too cold.
Mummy Bear (*pour le public*) : It's my porridge (or soup).
G. *(elle goûte le petit bol)* : Hum! It's just right.
Baby Bear *(pour le public, pleurnichant)* : It's my porridge (or soup).
G. *(en baillant)* : Hum! I feel better. I'm tired!

***Équipe 2**

G. *(elle voit trois chaises)* : A chair!
(Elle fait un grand geste pour montrer que celle de papa ours est trop grande) : It's too big.
Daddy Bear *(pour le public)* : It's MY chair!
G. *(elle fait de nouveau un grand geste pour montrer que la deuxième chaise est trop haute)* : It's too big too.
Mummy Bear *(pour le public)* : It's MY chair!
G. *(elle va vers la troisième chaise)* : It' just right!
Baby Bear *(pour le public)* : It's MY chair!
G. *(elle fait semblant de tomber par terre, la chaise est « cassée » ou elle s'est assise à côté)* : I'm VERY tired!

***Équipe 3**

G. *(elle voit un grand lit. Elle fait une grand geste pour montrer qu'il est très haut)* : A bed! It's too big.
Daddy Bear *(pour le public)* : It's my bed!
G. *(elle fait de nouveau un grand geste pour montrer que le deuxième lit encore est très haut)* : It's too big too.
Mummy Bear *(pour le public)* : It's my bed!
G. *(elle va vers le troisième lit)* : It' just right!
Baby Bear *(pour le public)* : It's MY bed!
(Goldilocks s'endort. Les trois ours entrent dans la maison.)
The three bears *(ils voient les bols et disent en chœur, les mains sur les hanches)* : I'm sad!
The three bears *(ils voient les chaises et disent en chœur, les mains sur les hanches)* : I'm sad! (*The three bears voient Goldilocks dans le lit. Bébé ours lui tapote l'*épaule. *Ele se réveille.)*
The three bears together : I'm angry!
G. *(elle part en courant)* : I'm scared!

Résumé

L'objectif de ce mémoire est de répondre à la problématique suivante : comment le conte peut-il permettre l'enseignement de l'anglais dans une perspective actionnelle au cycle 2 ?

Le conte est un genre qui a une structure de récit spécifique que l'on retrouve dans les différents contes. A l'intérieur de cette structure, il peut comporter des éléments culturels. Les programmes de l'Education Nationale pour les Langues vivantes étrangères, en accord avec le CECRL (le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), suivent la perspective actionnelle. Ce mémoire, à travers des éléments théoriques concernant le conte, la perspective actionnelle et les programmes de l'Education Nationale, apporte des éléments de réponse pour savoir comment exploiter un conte dans une perspective actionnelle en cycle 2. Une enquête auprès des professeurs des écoles permet de faire état des pratiques de classes actuelles en ce qui concerne cette problématique, et de mettre en évidence la difficulté à trouver des supports pour travailler le conte dans la perspective actionnelle. Enfin, l'analyse de deux séquences didactiques issues de différents manuels destinés à une classe de CE2, permet de comprendre comment mettre en place une séquence dans la perspective actionnelle à partir d'un conte choisi par l'enseignant, et donne les étapes nécessaires à la didactisation du conte.

Mots-clés : *didactique ; anglais ; conte ; littérature jeunesse ; perspective actionnelle ; école primaire ; cycle 2 ;*