



HAL
open science

Comment l'utilisation d'albums en anglais permet-elle de développer les compétences de compréhension orale des élèves ?

Marion Tusseau

► To cite this version:

Marion Tusseau. Comment l'utilisation d'albums en anglais permet-elle de développer les compétences de compréhension orale des élèves ?. Education. 2017. dumas-02086409

HAL Id: dumas-02086409

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02086409>

Submitted on 1 Apr 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention premier degré

**Comment l'utilisation d'albums en anglais permet-elle
de développer les compétences de compréhension
orale des élèves ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master.

soutenu par

Marion Tusseau

le 17 mai 2017

en présence de la commission de soutenance composée de :

Anne Nicou, directrice de mémoire

Hervé Vandebussche, membre de la commission

Engagement de non plagiat

Je, soussignée Marion Tusseau, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tusseau', with a long horizontal stroke extending to the right.

Sommaire

I. Remerciements.	4
II. Introduction.	5
III. Cadre théorique.	7
A. Définition de la littérature de jeunesse.	8
B. La place de la littérature de jeunesse à l'école.	8
C. L'utilisation de la littérature de jeunesse en classe de langue.	9
a. Un outil rassurant et motivant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	10
b. Les apports didactiques et pédagogiques pour l'apprentissage d'une langue.....	11
c. L'utilisation de la littérature de jeunesse en anglais pour développer la compréhension orale.	13
IV. Cadre méthodologique.	15
A. Choix de la méthode de recueil de données.	15
a. Le choix de l'expérimentation.	15
b. Le lien entre le mode de recueil de données et les hypothèses.	15
B. Présentation de la procédure de recueil de données.	17
a. Présentation du terrain d'étude.	17
c. Présentation des albums utilisés.	17
d. Présentation générale des séquences.....	18
V. Les données.	20
A. Résultats des observations.	20
a. Le premier questionnaire.	20
b. Les exercices de compréhension.....	21
c. Le deuxième questionnaire.	22
d. Comparaison des deux questionnaires.	24
B. Analyse et interprétations de ces résultats.....	25
a. La place de l'image dans la compréhension.	25

b. Le rôle de l'enseignant.....	27
VI. Conclusion.....	29
A. Les réponses à nos questionnements de départ.	29
a. Les élèves peuvent-ils comprendre un album en anglais directement ?.....	29
b. Quelles stratégies des élèves de cycle 2 mettent-ils en place pour comprendre un album en anglais ?.....	30
c. En quoi cela permet-il de développer les compétences attendues en compréhension orale ?.....	31
B. Quelles hypothèses à poursuivre ?.....	32
VII. Bibliographie / Sitographie.....	34
VIII. Annexes.....	36
A. Le premier questionnaire.....	36
B. Le second questionnaire.....	37
C. Les exercices de compréhension écrits.....	38
a. Exercice pour <i>Ten in the bed</i>	38
b. Exercice pour <i>Brown Bear, Brown Bear, What do you see ?</i>	38
c. Exercice pour <i>Two little witches</i>	39
d. Fiche d'observation sur l'exercice orale pour <i>From head to toe</i>	40
D. Exemples de production d'élèves.....	41
a. Exemples de premier questionnaire sur l'album <i>Brown bear, brown bear, What do you see ?</i> pour illustrer les trois types d'élèves déterminés.	41
b. Exemple d'évolution de résumé sur l'album <i>Brown bear, Brown bear, What do you see ?</i>	43
E. Les tableaux avec indicateurs à l'origine des graphiques de ce mémoire.....	44
a. Les tableaux concernant le premier questionnaire.....	44
b. Les tableaux concernant les exercices de compréhension individuelle.....	44
c. Les tableaux concernant le deuxième questionnaire.....	45

Marion Tusseau - Comment l'utilisation d'albums en anglais permet-elle de développer les compétences de compréhension orale des élèves ?

d. Les tableaux concernant les évolutions entre les deux résumés produits par les élèves.....	46
IX. Quatrième de couverture.....	48

I. Remerciements.

Je souhaiterais adresser mes sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée et encouragée durant ces deux années de recherche et qui m'ont permis de rédiger ce mémoire.

Je voudrais tout d'abord remercier Madame Nicou, ma directrice de mémoire durant ma deuxième année de master. Elle s'est énormément investie et m'a beaucoup aidée et conseillée tout au long de ce travail de recherche. Je tiens également à remercier Madame De Saint-Loup qui fût ma directrice de mémoire durant ma première année de master.

Je voudrais ensuite dire merci à mes collègues de l'école dans laquelle j'ai été affectée cette année ainsi qu'à mon tuteur, Monsieur Vandebussche, pour m'avoir accompagnée et offert leur soutien et leurs conseils.

II. Introduction.

L'enseignement de l'anglais (et des langues étrangères en général) a beaucoup évolué au cours des années. En effet, j'ai pu constater lors de mes recherches, qu'il est passé progressivement d'une simple initiation à un véritable apprentissage. Cela a notamment amené à transformer les méthodes, les dispositifs pédagogiques mis en place pour favoriser son apprentissage par les élèves. Les modalités et les supports utilisés ont été repensés de manière à permettre une entrée progressive et compréhensible des élèves dans la langue étrangère. Parmi ces nouveaux supports utilisés se trouve la littérature de jeunesse. Ainsi, la priorité est donnée à l'expression et à la compréhension orale à l'école primaire à des fins de communication, ainsi qu'à l'aspect culturel (MEN, 2015 ; Conseil de l'Europe, 2001). De plus, les textes officiels insistent sur les bienfaits et sur l'utilité de prendre appui sur des documents authentiques comme la littérature de jeunesse en langue étrangère qui devient donc naturellement un outil d'apprentissage conseillé et de plus en plus utilisé en classe. Trouvant ce type de support intéressant d'un point de vue didactique, je me suis demandée dans quelles circonstances et pour quels objectifs la littérature de jeunesse pouvait être utilisée en classe de langue par les enseignants. En conséquence, j'ai décidé, dans un premier temps, d'axer ma recherche sur l'efficacité et l'utilité de son usage en classe pour favoriser l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire en me demandant notamment dans quelles circonstances la littérature de jeunesse était un bon support d'apprentissage de la langue.

La problématique d'origine a cependant évolué depuis. En effet, au cours de mes lectures et de mes recherches théoriques, qui seront présentées dans ce mémoire, j'ai compris que la littérature de jeunesse anglaise était un outil d'apprentissage riche permettant de développer de nombreuses compétences langagières aussi bien orales qu'écrites. J'ai décidé de m'intéresser plus particulièrement à son intérêt pour développer des compétences de compréhension orale. En effet, j'ai pu comprendre qu'elle offrait différentes possibilités de travail sur la langue mais surtout un certain nombre de bases et d'aides à la compréhension pour les élèves apprenants. Au travers de l'écoute de textes authentiques, ils développent des stratégies de compréhension et d'écoute englobant un ensemble de processus cognitifs leur permettant de construire du sens, en se basant notamment sur leurs connaissances antérieures, les indices extralinguistiques et les indices textuels, le contexte mais aussi leur capacité à anticiper et émettre des hypothèses.

En outre, le fait d'être admise à la session 2016 du Concours de Recrutement des Professeurs des École et d'être affectée sur un poste à mi-temps dans une classe de CE1-CE2 a également confirmé cette décision de me concentrer sur les apports de l'utilisation de la littérature de jeunesse anglaise dans le développement des compétences de compréhension orale des élèves. En effet, au regard des instructions officielles, l'expression et la compréhension orale au cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) sont une priorité et la rencontre avec l'écrit ne doit être qu'occasionnelle. Ainsi, ce mémoire et les expérimentations que j'ai réalisées en classe correspondent aux compétences langagières attendues au cycle 2.

De plus, l'album étant le type de littérature de jeunesse le plus souvent utilisé en classe et regroupant l'ensemble des caractéristiques énoncées quant aux aides possibles offertes aux élèves pour comprendre l'histoire contée, j'ai décidé d'axer ma réflexion sur ces stratégies de compréhension face à un album en anglais. Cela soulève donc les questions suivantes : les élèves peuvent-ils comprendre un album en anglais directement et sans activités de compréhension ou de préparation préalables ? Quelles stratégies les élèves de cycle 2 mettent-ils en place pour comprendre un album en anglais qui leur est raconté ? En quoi cela leur permet-il de développer les compétences attendues en compréhension orale ?

J'ai déjà émis quelques hypothèses sur ces questions. En effet, au cours de mon travail de réflexion, j'ai pu distinguer une multitude de techniques, de stratégies que pouvaient employer les élèves pour comprendre un album en anglais : faire appel à leurs connaissances antérieures de la langue, repérer des mots connus, interpréter le ton et la gestuelle de l'enseignant durant la théâtralisation de l'album, s'appuyer sur les images etc. Ainsi, l'une de mes hypothèses s'appuie sur l'idée que les élèves peuvent comprendre directement un album en anglais en s'aidant notamment des illustrations. Mon hypothèse serait donc que les images jouent un rôle primordial dans la compréhension de l'histoire et qu'elles représentent l'outil le plus souvent utilisé par les élèves lorsqu'ils sont confrontés à un album en anglais. Cependant, j'é mets également le postulat que l'enseignant peut être un soutien de compréhension important à travers sa théâtralisation de l'album (intonation, gestes, mimes etc.).

Il s'agira donc de confronter les élèves à des albums authentiques et de s'intéresser aux outils, aux aides ainsi qu'aux techniques utilisés par ceux-ci pour construire du sens et

comprendre le fil général d'une histoire. Il s'agira également de vérifier que ces techniques ont permis la compréhension de celle-ci.

Ce travail de recherche se présentera de la manière suivante : nous exposerons tout d'abord les différentes références théoriques et institutionnelles nous permettant de définir la littérature de jeunesse et sa place à l'École, ainsi que son utilisation et ses apports en classe de langue, et plus précisément dans l'apprentissage de l'anglais. Nous expliquerons, ensuite, le choix et la méthode de recueil de données utilisé. Les résultats obtenus seront, par la suite, présentés et analysés. Enfin, nous concluons en répondant à nos questionnements de départ et en validant ou non nos différentes hypothèses.

III. Cadre théorique.

Lors de mon travail de recherche, les premières lectures furent tout d'abord axées sur le thème de la littérature de jeunesse en général car il me semblait important de la définir pour pouvoir interroger sa place comme outil d'apprentissage. S'est ensuite posée la question de sa place à l'École et de son entrée progressive dans les programmes d'enseignement afin de comprendre et d'identifier les apports didactiques et pédagogiques qu'apporte la littérature de jeunesse dans l'apprentissage en général et de mieux approcher les intérêts de son utilisation en classe de langue vivante étrangère. Mes recherches se sont ensuite précisées et je me suis concentrée sur les ouvrages traitant de l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe de langue. Ainsi, cela m'a permis de comprendre que ce type de littérature, et en particulier les albums, représentaient un outil motivant et rassurant pour les élèves, qu'ils favorisaient l'entrée dans la langue étrangère et qu'ils permettaient de travailler de nombreuses compétences langagières. Enfin, je me suis intéressée plus particulièrement à son usage pour le développement des compétences de compréhension orale qui correspond à ma problématique générale. Ces différents textes sont articulés avec les instructions officielles puisque qu'il me semblait pertinent de mettre en lien ces apports théoriques avec ce qui est demandé aux enseignants en classe et ce qui est attendu des élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Le cadre théorique que j'expose ici s'organise de la même façon, c'est-à-dire qu'il suit le cheminement logique de mes recherches en partant du plus général vers le plus précis.

A. Définition de la littérature de jeunesse.

Certaines de mes lectures m'ont tout d'abord permis de définir la littérature de jeunesse en général. De fait, il est difficile de définir précisément celle-ci. En effet, comme le souligne Elisabeth Bussienne (Cahiers pédagogiques, 2008), elle était parfois appelée « littérature enfantine », ce qui tendait à faire penser que ce n'était pas de la littérature en tant que telle mais plutôt une version simplifiée d'œuvres pour les enfants. Pourtant, les spécialistes démontrent que les frontières entre littérature (autrement dit pour adultes) et littérature de jeunesse (principalement définie comme étant dédiée aux enfants et aux adolescents) sont poreuses et évoluent en permanence. Danielle Thaler et Alain Jean-Bart (2002, cité par Belyasova, 2011) expliquent qu'il existe différentes définitions de la littérature de jeunesse selon que l'on se place du point de vue des auteurs, des éditeurs ou de l'institution scolaire. Pourtant, si l'on se place du côté du lecteur, Ganna Ottevaere-van Praag définit celle-ci comme « toute narration à caractère littéraire capable d'emporter l'adhésion des enfants et des adolescents, qu'elle soit ou non écrite à leur intention » (2000, cité par Belyasova, 2011, p.142). La littérature de jeunesse correspondrait donc à l'ensemble des écrits étant destinés ou pouvant être appréhendés par les enfants et adolescents. Celle-ci touche différents genres littéraires tels que le récit, la poésie ou encore le théâtre et se présente sous différentes formes comme le roman de jeunesse, la bande dessinée, les contes mais la plus illustre reste l'album (Lagache, 2006).

Ces écrits permettent donc d'établir que la littérature de jeunesse n'est pas une littérature à part entière. En effet, il ne s'agit pas d'œuvres uniquement destinées aux enfants mais d'écrits pouvant leur être accessibles. Ainsi, l'histoire et le langage utilisé dans les œuvres dites « de jeunesse » ne sont pas systématiquement simplifiés ou infantilisés, le but étant, pour les enfants, de rencontrer le langage écrit et oral en contexte mais aussi de développer leur culture littéraire et langagière. Ce qui explique notamment l'intérêt de son utilisation à l'école. En effet, la plupart de ces sources théoriques retracent également l'histoire de la littérature de jeunesse et notamment sa progressive entrée dans l'enseignement.

B. La place de la littérature de jeunesse à l'école.

La littérature de jeunesse n'est inscrite dans les programmes de l'École que depuis une quinzaine d'années. Sa place a été longtemps questionnée au vu de l'enseignement de la

lecture puis elle a progressivement été incorporée dans les classes, tout d'abord dans le but d'offrir des lectures dites « gratuites » ou « plaisir » aux élèves puis, comme support d'apprentissage de la lecture. C'est à partir des programmes de 2002 qu'elle devient une discipline, un « objet d'appropriation et d'étude en tant que tel » (Lagache, 2006, p.5). Son importance et son intérêt dans les apprentissages à l'École sont donc reconnus et ils sont notamment illustrés par le fait que le ministère de l'Éducation nationale publie une liste de livres recommandés, mais également par le fait qu'elle est citée comme support de travail et de réflexion dans différentes disciplines. En effet, la littérature de jeunesse est non seulement utilisée dans l'enseignement du français (lecture, compréhension, expression...) mais également dans d'autres domaines tels que l'enseignement moral et civique où elle sert de support pour les débats et pour éduquer à la citoyenneté ou à la tolérance par exemple (MEN, 2015). Gail Ellis et Jean Brewster illustrent également cette notion de transdisciplinarité de la littérature de jeunesse en donnant des exemples de thématiques disciplinaires pouvant être abordées avec des albums. Elles expliquent aussi l'intérêt de ce support en classe dans la mise en œuvre de compétences transversales telles que l'écoute ou l'établissement de stratégies d'apprentissage par les élèves (2007). Cependant, en plus de fournir une base à une multitude d'activités, la littérature de jeunesse est également un outil d'apprentissage motivant et attrayant pour les élèves de par son aspect (ex : les illustrations dans les albums) mais aussi par le fait qu'elle suscite leur intérêt en traitant de thèmes qui les touchent et en les amenant à imaginer (ex : les contes, les histoires fantastiques...) (Ellis & Brewster, 2007). Les élèves seraient donc plus impliqués, ce qui favoriserait l'acquisition et la mémorisation de connaissances nouvelles puisque les éléments présentés dans l'histoire leur serviraient de références sur lesquelles ils pourraient s'appuyer.

La littérature de jeunesse, dans toutes ses formes, occupe donc une place importante à l'école primaire et a un intérêt reconnu dans les apprentissages, notamment en classe d'anglais.

C. L'utilisation de la littérature de jeunesse en classe de langue.

Au travers de mes lectures, j'ai pu, par la suite, constater l'intérêt et les bienfaits de l'utilisation de la littérature de jeunesse en classe d'anglais d'un point de vue psychologique tout d'abord mais également d'un point de vue didactique et langagier.

a. Un outil rassurant et motivant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ainsi, l'utilisation d'histoires en langues étrangères joue sur la dimension psychologique des élèves apprenants. En effet, elle offre une entrée positive et rassurante dans la langue étudiée. La littérature de jeunesse est un élément familier pour les élèves puisque c'est un support dont ils ont l'habitude, pour la plupart (Ellis & Brewster, 2007 ; Martinez, 2014). C'est également un support qu'ils côtoient depuis l'école maternelle et qui fait donc partie de leur environnement scolaire (Choquet & Thieffry, 2013). Par conséquent, c'est un outil rassurant pour eux car, malgré la barrière de la langue, les élèves peuvent, dès le plus jeune âge, être en capacité de comprendre un texte authentique en anglais. De fait, ils peuvent s'aider de leurs connaissances préalables sur la littérature et les histoires qu'ils connaissent déjà, celles-ci présentant souvent entre elles des caractéristiques communes dans la structure ou bien dans le contenu. Ils peuvent également s'appuyer sur le support et les illustrations notamment lorsqu'il s'agit d'albums ou de bandes-dessinées (Ellis & Brewster, 2007 ; Choquet & Thieffry, 2013 ; Choquet & Thieffry, 2012). Comme l'explique l'éditeur Alan Maley, les élèves connaissent la « grammaire » commune à toutes les histoires et sont donc capables de comprendre le sens global du texte sans saisir la signification de tous les mots (Wright, 1995). Ceci influe donc sur l'affect des élèves puisqu'ils sont amenés à se rendre compte qu'ils peuvent comprendre un énoncé en anglais sans avoir toutes les connaissances linguistiques, ce qui les met en confiance et leur donne envie d'apprendre (Martinez, 2014 ; Wright, 1995). En outre, comme énoncé dans un paragraphe précédent, la littérature de jeunesse est un outil stimulant de par les illustrations et le contenu des histoires. Cela renforce donc une attitude positive des élèves envers la langue et la culture anglophone, ce qui est un déterminant essentiel pour son apprentissage (Choquet & Thieffry, 2013 ; Martinez, 2014). Cet aspect est souligné dans les programmes de l'école maternelle qui évoquent un « éveil à la diversité linguistique » au travers d'activités ludiques comme le contage, la lecture en langue étrangère (notamment en anglais) d'histoires déjà connues en français qui permettront de donner du sens à la langue pour les élèves puisqu'ils pourront s'appuyer sur leur connaissance de l'histoire ou sur les images, si le support en propose (MEN, 2015). Enfin, la littérature de jeunesse est également un outil de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité des élèves notamment en classe de langue. En effet, les histoires visent des publics de niveaux différents puisque chacun peut les comprendre à une échelle différente

(Martinez, 2014). Gail Ellis et Jean Brewster citent, par ailleurs, les « différents types d'intelligences » de Gardner afin de démontrer que la littérature de jeunesse s'adapte au niveau et à l'intelligence de chacun par le contenu des histoires, par les illustrations mais également par la diversité des activités qui peuvent être mises en place lors d'un travail sur un album (2007). Les histoires en langues étrangères permettent donc de développer la curiosité, l'attention, l'écoute et la confiance en soi qui font partie des comportements nécessaires à développer dans l'apprentissage d'une langue et qui doivent se construire dès le cycle 2 (MEN, 2015).

Par conséquent, la littérature de jeunesse en anglais est un outil favorable à l'entrée positive des élèves dans l'apprentissage de la langue parce qu'elle rassure les élèves quant à leurs compétences mais aussi, car elle développe leur curiosité envers la langue et la culture anglophone et favorise leur motivation. Ils seraient plus attentifs et plus impliqués et donc plus à même d'apprendre. Cela confirme ainsi l'une des idées de départ consistant à dire que la littérature de jeunesse anglaise et en particulier les albums constituent un outil adapté favorisant l'apprentissage de l'anglais. Cependant, en plus d'avoir un intérêt psychologique au niveau de l'approche de la langue étrangère, la littérature de jeunesse est également un support langagier riche permettant de travailler différents aspects de la langue ainsi que des compétences attendues par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

b. Les apports didactiques et pédagogiques pour l'apprentissage d'une langue.

Les programmes des cycles 2 et 3, effectifs depuis la rentrée 2016, valorisent l'utilisation des histoires, des livres en langues étrangères dans la perspective de répondre aux attentes du niveau A1 du CECRL concernant notamment la compréhension orale voire écrite (en cycle 3 principalement) mais aussi l'expression orale. De fait, ce support est favorable à un travail général sur les compétences de compréhension mais également d'expression parce qu'il permet de développer des connaissances phonologiques, lexicales et syntaxiques. En effet, étant des documents authentiques, les histoires en anglais permettent d'aborder la langue en contexte avec les élèves. Ils sont donc confrontés à l'écoute d'un flux langagier continu et sont amenés à observer les sonorités, le rythme et l'accent de l'anglais ainsi que les différentes intonations (Choquet & Thieffry, 2013 ; Wright, 1995). La littérature de jeunesse anglophone permet donc de sensibiliser les élèves

aux sons de la langue mais aussi de « jouer » avec ceux-ci puisque l'étude d'une histoire permet d'étudier et d'apprendre aux élèves à prononcer des mots, des formulations par le biais de la répétition mais aussi par le biais du texte en lui-même qui peut jouer sur les rimes, les récurrences etc. De plus, ce travail sur la phonologie à partir d'un ouvrage authentique permettrait aux apprenants d'être sensibilisés aux manières de dire un énoncé en anglais, aux différentes intonations et ainsi de comprendre que celles-ci peuvent servir de support à la compréhension, puisque la prosodie permet à l'énonciateur d'inférer du sens (Choquet & Thieffry, 2013). Cela suppose donc que l'enseignant fasse attention à son intonation et à sa prononciation et donc qu'il prépare sa lecture en amont ou alors, qu'il fasse appel à d'autres supports, notamment des supports audio (ex : CD). La littérature de jeunesse en anglais permet également de travailler sur le lexique et la syntaxe. De fait, les auteurs l'assimilent à un réservoir de langue (Albert & Souchon, 2000 ; Wright, 1995) servant de support à l'introduction d'un vocabulaire ou d'un aspect langagier spécifique, à partir d'ouvrages se concentrant sur un champ lexical ou un élément syntaxique particulier (ex : les animaux, les questions etc.). Elle permet également de favoriser l'acquisition de nouveaux mots ou de nouvelles formulations puisque, par le biais de leur récurrence mais aussi de l'association entre le texte et l'image, les élèves comprennent le sens du mot ou de l'expression et le mémorisent progressivement (Ellis & Brewster, 2007 ; Tierney & Dobson, 1995). En effet, la récurrence des formulations fait que les élèves « absorbent » inconsciemment la structure ou le vocabulaire répété (Watts, 2006). La littérature de jeunesse est donc favorable au développement des connaissances lexicales et syntaxiques puisque, comme il l'a été souligné précédemment, elle présente la langue en contexte et permet aux élèves de se familiariser avec des mots ou expressions anglaises et de se les approprier progressivement. Par ailleurs, le CECRL ainsi que les programmes insistent également sur le fait que l'apprentissage de la langue ne doit pas être séparé de celui de la culture. L'utilisation de documents authentiques, qui est préconisée par ces textes officiels, vise donc également le développement de connaissances culturelles. Ainsi, comme le souligne Françoise Lagache (2006), lire une œuvre originale étrangère permet d'apprendre à connaître la culture du pays concerné à travers les références qui sont faites à celle-ci, à l'intérieur de l'histoire. Cela permet d'apporter un autre regard sur la culture de ce pays ou de cette civilisation et donc « de faire évoluer les représentations des élèves quant à des stéréotypes qu'ils auraient sur la culture en question » (Eliott, 2005, p. 150). De plus, utiliser des œuvres littéraires étrangères permet non seulement de développer une culture commune à l'échelle mondiale, favorable au principe du vivre-ensemble, mais aussi la

construction d'une compétence interculturelle. Les élèves vont être amenés à comparer leur culture à celle de l'auteur, de comparer l'univers de l'auteur à celui d'un autre mais aussi de comparer leur langue maternelle à celle de l'auteur et ainsi de prendre conscience de la notion de plurilinguisme.

La littérature de jeunesse est donc un support d'apprentissage de l'anglais dans toutes ses dimensions puisqu'elle aborde, en contexte et au travers de différentes activités, des aspects de la langue qui sont nécessaires à l'acquisition de celle-ci par les élèves. En effet, elle développe des comportements favorables à l'apprentissage mais également des connaissances lexicales, syntaxiques, phonologiques. C'est donc un bon support d'enseignement de l'anglais, notamment pour développer des compétences en compréhension orale.

c. L'utilisation de la littérature de jeunesse en anglais pour développer la compréhension orale.

Comme énoncé précédemment, la littérature de jeunesse en anglais permet de travailler la compréhension orale qui fait partie des compétences à développer dans l'enseignement des langues vivantes étrangères au cours de l'école primaire. Dans les programmes, il est indiqué que les élèves de cycle 2 et 3 doivent être capables d'écouter et de comprendre des énoncés oraux simples et notamment des histoires lues par l'enseignant, plus ou moins courtes selon le niveau. Au cycle 2, il s'agit essentiellement d'utiliser des supports comme les albums pour exposer les élèves à la langue étrangère et qu'ils comprennent le fil de l'histoire avec des « aides appropriées » (MEN, 2015). Au cycle 3, en revanche, il s'agit également de mémoriser des mots et des expressions par le biais d'une écoute attentive et répétée, de repérer des éléments particuliers dans un énoncé oral mais aussi d'utiliser ses connaissances et les indices « extralinguistiques » tels que l'image ou le son (intonation, accent etc.) afin de comprendre l'histoire ainsi que le sens des mots ou des expressions inconnus (MEN, 2015). En fin de cycle 3, les élèves doivent avoir atteint le niveau A1 dans du CECRL dans les cinq activités langagières et le niveau A2 dans au moins deux d'entre elles. Ainsi, le niveau A1 en compréhension orale correspond au fait de comprendre le fil d'une histoire simple accompagnée d'aides appropriées. Les aides apportées seront moins nombreuses au niveau A2 (MEN, 2015). Par conséquent, les programmes inscrivent la littérature de jeunesse en anglais comme un support

d'apprentissage de la compréhension orale et font référence à des stratégies de compréhension mises en place par les élèves avec l'aide ou non de l'enseignant.

Il est souligné que, pour comprendre un texte qui est lu dans une langue étrangère, les élèves vont utiliser des indices qui leur sont donnés afin d'inférer du sens. Les élèves peuvent faire appel à leurs connaissances acquises concernant la structure narrative d'un récit, qu'Alan Maley prénomme la « grammaire » commune à toutes les histoires (Wright, 1995), qui leur permet d'avoir des repères et donc de mieux comprendre l'histoire. En outre, le fait d'utiliser des histoires déjà connues par les élèves dans leur langue maternelle peut leur permettre de comparer et d'utiliser ce qu'ils savent de l'histoire pour se concentrer sur le sens des mots (Kervran, 2000 ; Tierney & Dobson, 1995). Les connaissances lexicales, syntaxiques voir culturelles déjà acquises par les élèves peuvent également les aider à construire du sens. Les indices peuvent aussi être d'ordre visuel puisque les élèves peuvent se baser sur les illustrations qui accompagnent l'histoire ainsi que sur la gestuelle de l'enseignant, si celui-ci mime ou théâtralise (Sprenger, 2005). Enfin, il peut aussi s'agir d'indices sonores à travers les éléments prosodiques tels que l'intonation qui permettent aux élèves de déduire les sentiments ou l'intention du locuteur ainsi que le sens du message. La compréhension orale est donc un mécanisme cognitif complexe qui fait interagir deux types d'opérations : les processus dits de « haut niveau », se basant sur la recherche de sens à partir d'indices audiovisuels, et les processus dits de « bas niveau », se basant sur les connaissances des élèves concernant la structure, la syntaxe et les mots (Choquet & Thieffry, 2012, p.13). Dans leur synthèse des recherches liées à la compréhension orale, Claudette Cornaire et Claude Germain emploient les termes de « stratégies cognitives » pour évoquer les démarches employées par l'auditeur pour construire du sens. Ce type de stratégie engloberait différentes activités mentales telles que l'anticipation, l'utilisation de ses connaissances antérieures, le fait de s'appuyer sur le contexte du message oral ou d'utiliser les inférences, et donc les indices présents, et correspondrait à la démarche descendante de construction du sens (1998). La littérature de jeunesse en anglais permettrait donc de développer des stratégies de lecteur et de compréhension chez les élèves, dans le but de construire du sens. Les élèves seraient amenés à apprendre à percevoir et repérer des éléments dans un énoncé oral ainsi qu'à s'appuyer sur des indices et des aides qui leur sont apportés pour construire, déduire du sens et anticiper la suite de l'histoire (Kervran, 2000 ; Watts, 2006 ; Wright, 1995).

Ces lectures étayent donc les questions centrales de ce mémoire à savoir : des élèves de cycle 2 peuvent-ils comprendre directement un album en anglais malgré les barrières linguistiques ? Quelles stratégies d'aides à la compréhension mettent-ils en place ? En quoi cela leur permet-il de développer les compétences attendues en compréhension orale ? Les hypothèses émises quant à l'importance, voir l'unanimité de l'image mais également, quant à la place de l'enseignant en tant que soutien de compréhension nécessaire, vont être testées lors de la réalisation du recueil de données et vont permettre de confirmer ou d'infirmer nos questionnements.

IV. Cadre méthodologique.

A. Choix de la méthode de recueil de données.

a. Le choix de l'expérimentation.

Le recueil de données à mettre en place doit permettre de comprendre quelles stratégies les élèves adoptent pour comprendre les albums qui vont leur être lus et de déterminer un ordre de priorité à ces stratégies utilisées, afin de savoir celles que les élèves utilisent le plus ou prioritairement. Il s'agit également de pouvoir constater la compréhension générale de l'histoire par les élèves. C'est pourquoi, la méthode me semblant la plus adaptée est l'expérimentation en classe, à travers des séquences d'apprentissage autour de plusieurs albums. En effet, il me semble pertinent de confronter les élèves à différents ouvrages authentiques en langue anglaise et de les questionner sur ce qu'ils ont compris et ce qui a pu les aider à comprendre, pour déterminer les techniques et aides utilisées par les élèves mais également pour savoir s'ils peuvent appréhender et déchiffrer un album directement. Mon recueil de données consiste donc essentiellement en plusieurs questionnaires donnés aux élèves, qui seront présentés par la suite, ainsi qu'en exercices individuels écrits ou oraux de compréhension intervenant en fin de séquences. Ces différentes données seront ensuite analysées et mises en relation et me permettront de valider ou non mes hypothèses et de répondre à mon questionnement de départ.

b. Le lien entre le mode de recueil de données et les hypothèses.

Après avoir lu différentes sources théoriques affirmant que l'album était un support connu, rassurant et motivant pour les élèves qui offrait de nombreuses aides leur

permettant de comprendre facilement le fil d'une histoire, j'avais émis le postulat que des élèves pouvaient comprendre directement un album en anglais et notamment grâce à l'image. Pour pouvoir confirmer ou non cette supposition, j'ai choisi de comparer la compréhension de l'histoire par les élèves à partir des images seules (sans lecture préalable) avec la compréhension de celle-ci après avoir lu et travaillé l'album. Cela permettrait de déterminer si les illustrations seules peuvent aider à saisir le sens de l'histoire ou au contraire, si les élèves ont besoin d'aides supplémentaires. C'est pourquoi, j'utilise deux types de documents qui me serviront de recueil de données : une fiche-résumé de compréhension des images que les élèves remplissent en début de séquence et un questionnaire de fin de séquence, dans lequel il leur est demandé de faire à nouveau un résumé de l'histoire (cf. annexes pp 34-35). Ces deux résumés seront donc comparés pour constater si l'histoire interprétée à partir des images seules est la même que celle comprise en fin de séquence ou si, au contraire, elle diffère. De plus, ces deux types de « questionnaires » serviront aussi à éprouver un autre de mes postulats.

En effet, ma seconde hypothèse porte sur l'importance de l'image mais également de l'enseignant (ton, théâtralisation) comme outil de compréhension d'un album et je suppose que le support visuel (les illustrations) est l'aide la plus souvent utilisée par les élèves pour appréhender l'ouvrage. Les auteurs que j'ai pu lire et citer faisaient référence à la richesse de l'album comme support d'apprentissage de l'anglais, et particulièrement de la compréhension, parce qu'il proposait un ensemble d'aides permettant aux apprenants d'inférer du sens et de suivre le fil de l'histoire. Ainsi, comparer les deux fiches citées, notamment les résumés que les élèves ont faits en début et fin de séquences, peut aider à déterminer si les illustrations seules permettent de comprendre l'histoire. Cela pourrait prouver que les images sont une aide à la compréhension, ou au contraire, qu'elles ne suffisent pas. En outre, dans le questionnaire de fin de séquence, les élèves doivent également énoncer les outils qu'ils pensent leur avoir été utiles pour comprendre l'histoire parmi une certaine liste : les images, les gestes ou le ton de l'enseignant lors de la lecture, les activités autour de l'album pendant la séquence (jeux, manipulations avec des flashcards), le lexique déjà connu ou un autre type d'aide (cf. annexe p.35). Ainsi, il sera possible de constater les aides les plus utilisées par les élèves et donc de déterminer quelle place l'image et l'enseignant occupent dans la compréhension d'un album.

Cela peut également permettre de répondre, en partie, à l'une de mes interrogations de base quant à l'efficacité de l'album pour développer des compétences de compréhension

orale, en mettant l'analyse de ces fiches en corrélation avec les réponses ou la production des élèves durant l'exercice de compréhension individuelle qui leur est donné en fin de séquence. En effet, l'incorporation de cet exercice à mon recueil de données permettrait d'évaluer leur compréhension fine de l'album en termes de « validé » ou « non validé » et donc leur capacité à suivre le fil d'une histoire courte en anglais. Cela pourrait confirmer l'idée selon laquelle la lecture et le travail de compréhension autour d'un album authentique permet de valider des compétences de compréhension orale, à savoir : « Suivre le fil d'une histoire courte. » (MEN, 2015).

B. Présentation de la procédure de recueil de données.

a. Présentation du terrain d'étude.

Comme énoncé précédemment, mon recueil de données consiste en des expérimentations en classe. Étant en poste en tant que professeur des écoles stagiaire cette année, j'ai pu mener mes expérimentations dans une classe de CE1-CE2. Elle se compose de 24 élèves et, plus particulièrement, de 17 CE1 et de 7 CE2. Ils viennent de classes différentes : une partie de la classe étaient en GS-CP l'année dernière, alors que l'autre était en CP-CE1 mais ils ont tous déjà pratiqué l'anglais dans leur classe respective.

Étant enseignante stagiaire en responsabilité à mi-temps dans cette classe, j'ai réalisé mes séquences pendant les temps prévus pour l'anglais à la fréquence de une à deux séances par semaine. Ces séquences étaient intégrées à la progression que nous avons établie avec l'enseignante qui assure l'autre mi-temps, ce qui a influencé mes choix d'albums à lire à la classe.

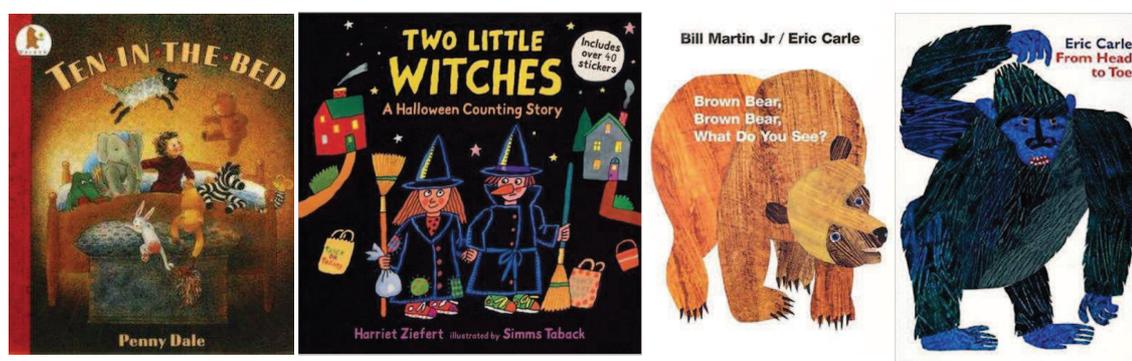
c. Présentation des albums utilisés.

J'ai pu réaliser, au cours de l'année, quatre séquences autour de quatre albums authentiques : *Ten in the Bed* de Penny Dale, *Two Little Witches : a Halloween Counting Story* d'Harriet Ziefert et Simms Taback, *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ?* de Bill Martin et Eric Carle et *From Head to Toe* d'Eric Carle.

Ce choix d'albums est notamment justifié par les objectifs d'apprentissage fixés par période dans la classe. Ainsi, l'album *Ten in the Bed* est intervenu en première période afin de retravailler sur les nombres en anglais. Ce travail sur les nombres a pu être renforcé en deuxième période par l'étude d'un second album : *Two Little Witches* qui reprenait les

nombres en anglais et permettait aussi d'aborder le vocabulaire d'Halloween et notamment celui des déguisements et donc d'offrir une entrée dans la culture anglophone. L'album *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ?* a été travaillé durant la séquence sur les couleurs et les animaux, en troisième période. Enfin, l'album *From Head to Toe* a été présenté en quatrième période, durant la séquence sur les parties du corps et a également permis de travailler sur certains verbes d'actions liés au corps. De plus, ces albums sont adaptés à une utilisation en cycle 2 et étaient donc accessibles aux élèves de la classe.

Ce choix d'albums est aussi dû aux hypothèses que j'ai pu émettre. Ainsi, en lien avec mon hypothèse sur le rôle de l'image dans la compréhension d'un album, les illustrations dans ces ouvrages représentent ce qui est raconté, ce qui est écrit. Il y a donc un lien direct entre le texte et les images.



Premières de couverture des albums étudiés.

d. Présentation générale des séquences.

Chacun de ces albums est travaillé au sein d'une séquence suivant la même organisation générale. En effet, chaque séquence se compose d'environ cinq séances visant la compréhension orale fine de l'album par les élèves. Elle vise aussi à répondre à mes différents questionnements et à vérifier mes hypothèses de recherche.

Ainsi, la première séance consiste à présenter les illustrations des albums sans lecture préalable, sans texte ni étayage. Les élèves doivent, après observation attentive des images, remplir une fiche sur laquelle ils doivent écrire l'histoire qu'ils imaginent à partir de ces illustrations, ce qu'ils pensent être l'histoire de l'album d'où proviennent ces images. Ceci représente le premier recueil de données et permet de constater le rôle de l'image dans la compréhension d'un album, comme il l'a été expliqué précédemment.

La deuxième séance a pour objectif la lecture théâtralisée et illustrée de l'album par l'enseignant pour faciliter la compréhension par les élèves.

Les deux séances suivantes consistent en des activités de compréhension autour de l'album. La première est une séance collective avec utilisation de *flashcards* des personnages ou des couleurs par exemple. Il s'agit de mémoriser les noms des éléments puis de les manipuler au tableau en même temps que l'enseignant relit l'histoire. Cette activité de manipulation collective est différente en fonction de l'album étudié. En effet, pour l'album *Ten in the Bed*, les élèves doivent faire basculer les personnages du lit dessiné au tableau, au fur et à mesure de la lecture, en répétant après l'enseignant. La manipulation autour de l'album *Two Little Witches* est similaire puisque les élèves doivent ajouter ou enlever un personnage au groupe en fonction de la lecture. Pour l'album *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See ?*, les élèves doivent associer la *flashcard*-animal à la *flashcard*-couleur correspondante puis faire « se regarder » les personnages entre eux, en fonction de ce qui est lu. Enfin, la manipulation autour de l'album *From Head to Toe* consiste à reconnaître et désigner l'animal énoncé puis à mimer les actions.

La dernière de ces deux séances est aussi une activité de compréhension, mais individuelle cette fois-ci, et vise également à évaluer la compréhension fine des élèves à travers un exercice ou une production. Ainsi, pour les deux premiers albums, les élèves doivent recoller les personnages dans l'ordre de la lecture (cf. annexes pp 36-37). En ce qui concerne l'album *Bear, Brown Bear, What Do You See ?* les élèves doivent remettre les personnages dans l'ordre de la lecture puis les colorier avec la bonne couleur (cf. annexe p.36). Enfin, l'exercice individuel autour de l'album *From Head to Toe* est différent puisqu'il ne s'agit pas d'une activité écrite mais d'une séance « orale » de mimes ressemblant à celle proposée lors de la séance précédente. Celle-ci consiste en un jeu de rôle où chaque élève est un personnage. Il doit se reconnaître et réaliser l'action lorsque son tour arrive, au fur et à mesure de la lecture de l'album. (cf. annexe p.38). Ces différents exercices et productions de compréhension individuelle seront donc analysés, dans la suite de ce mémoire, afin de constater si les élèves ont compris l'histoire qui leur a été lue et s'ils atteignent la compétence « Suivre le fil d'une histoire courte » (MEN, 2015).

Enfin, la dernière séance de la séquence correspond au dernier recueil de données : le second questionnaire. Les élèves font une nouvelle fois un résumé de ce qu'ils pensent être l'histoire de l'album, après l'avoir travaillé sur plusieurs séances. Ils y indiquent également

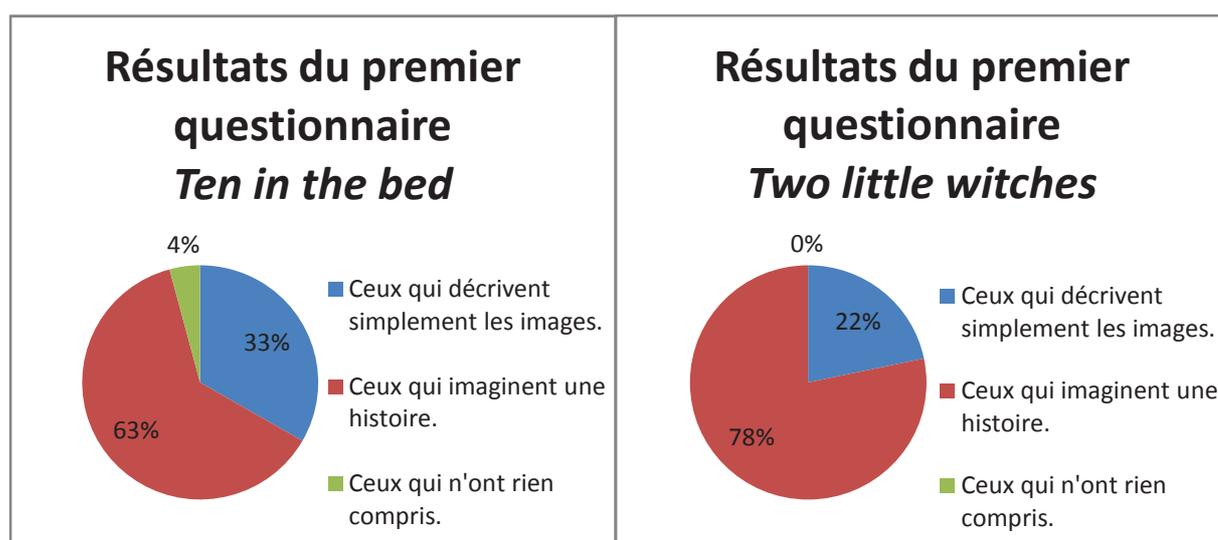
les outils qui les ont aidés à comprendre : illustrations, ton ou gestuelle de l'enseignant, mots déjà connus etc. Ce recueil sera comparé au questionnaire initial donné en début de séquence et permettra de déterminer la place donnée à l'image mais aussi aux autres aides dans le déchiffrement de l'album.

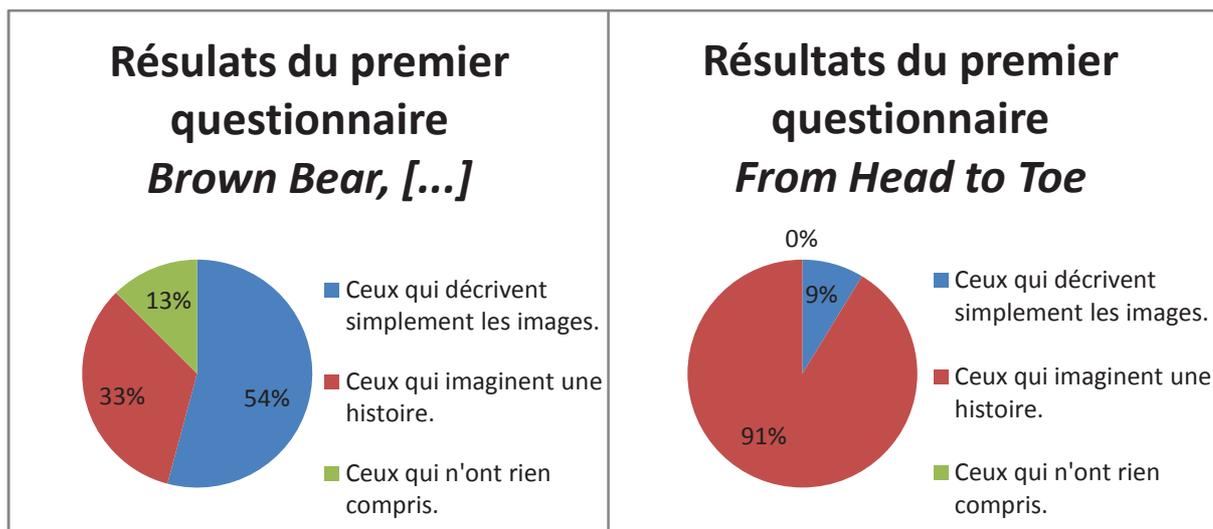
V. Les données.

A. Résultats des observations.

a. Le premier questionnaire.

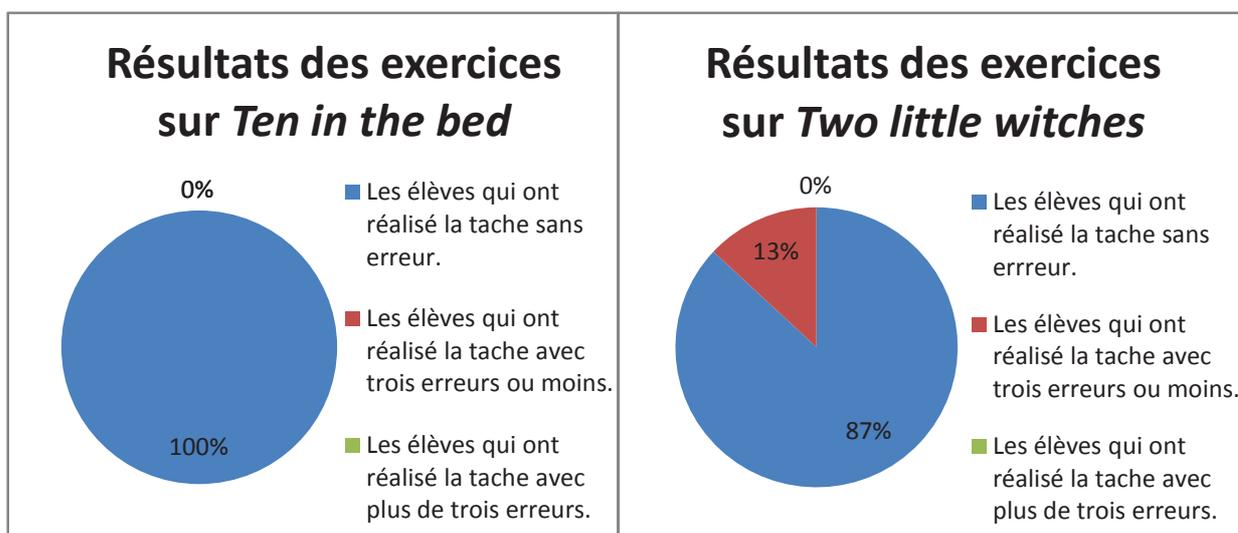
Pour rappel, le premier questionnaire faisait suite à la projection et à l'observation des images de l'album sans texte, lecture ou étayage préalable de la part de l'enseignante. Il était demandé aux élèves de raconter ce qu'ils pensaient être l'histoire de l'album (cf. annexe p.34). Ainsi, en comparant les différents questionnaires, j'ai pu observer des récurrences dans les réponses des élèves. En effet, trois types d'élèves ont émergés : les élèves qui décrivent simplement les images sans faire de liens entre elles et sans imaginer d'histoire particulière ; les élèves qui, à l'inverse, imaginent une histoire possible ; et enfin, les élèves qui n'ont pas compris et n'ont pas réussi à dégager du sens aux images qu'ils ont vues.





b. Les exercices de compréhension.

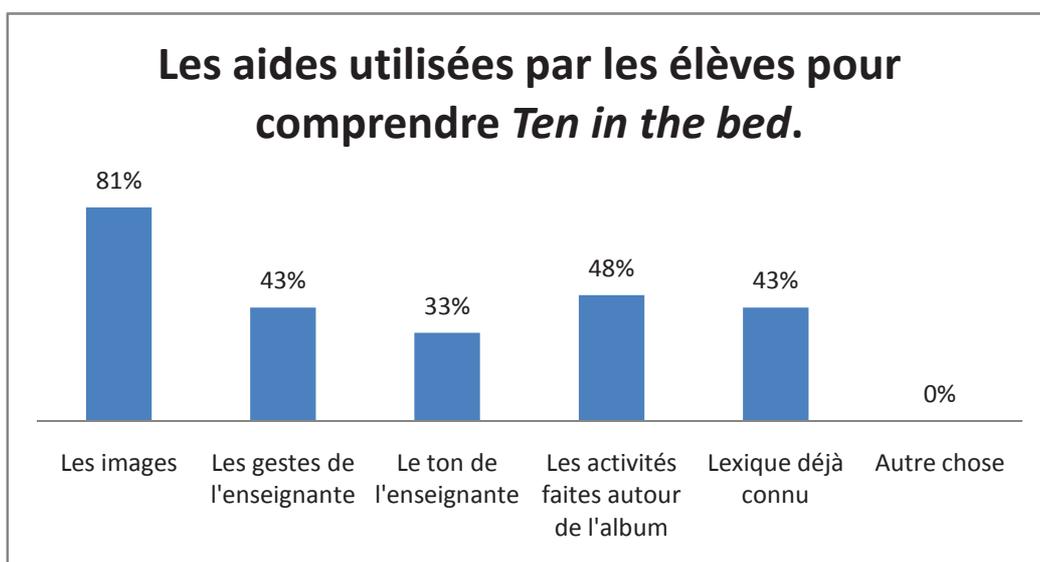
Comme cela a été énoncé précédemment dans ce mémoire, les exercices de compréhension se déroulaient à la fin de la séquence. Ils étaient de différents types selon l'album étudié et visaient à constater et à évaluer les compétences de compréhension orale des élèves. Ainsi, après quelques activités de rebrassage, les élèves devaient réaliser une production (ex : remettre les illustrations de l'album dans l'ordre de lecture de l'enseignante, colorier les images selon la couleur énoncée, se lever et mimer l'action lorsque le personnage attribué était appelé) en même temps que l'enseignante lisait l'histoire, sans montrer les images. Il s'agissait d'une production écrite pour les trois premiers albums et d'une production orale pour l'album *From head to toe* (cf. annexes pp 36-38).

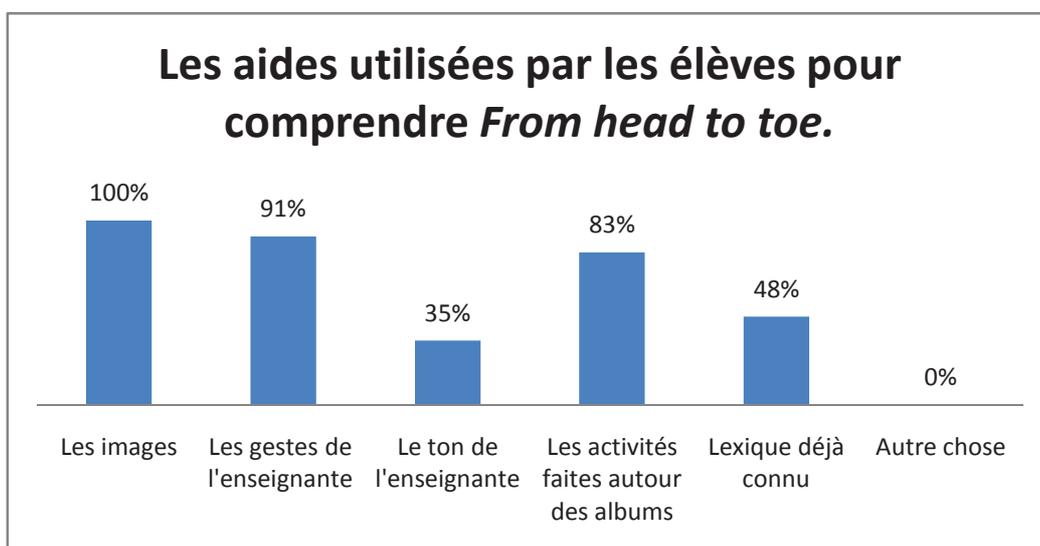
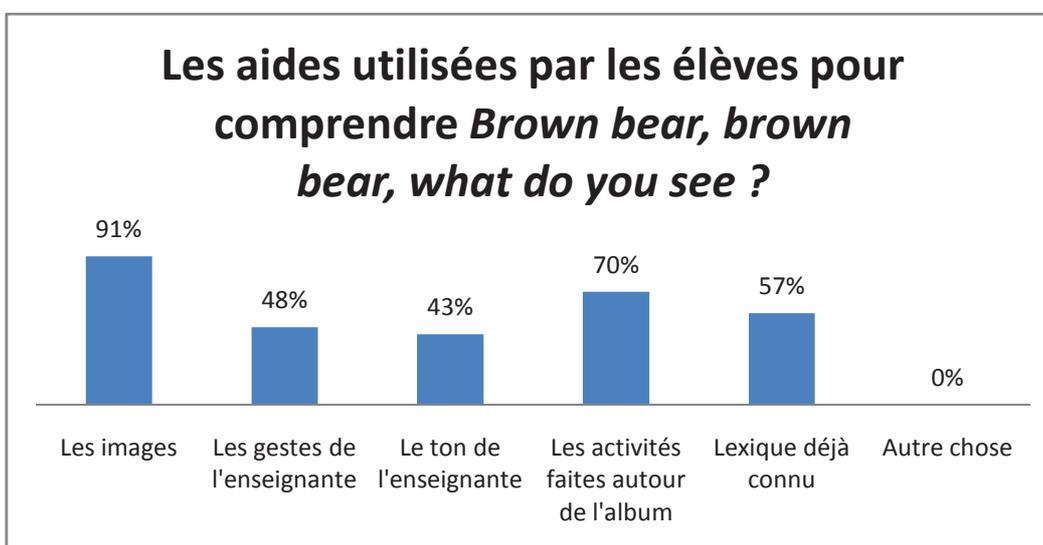
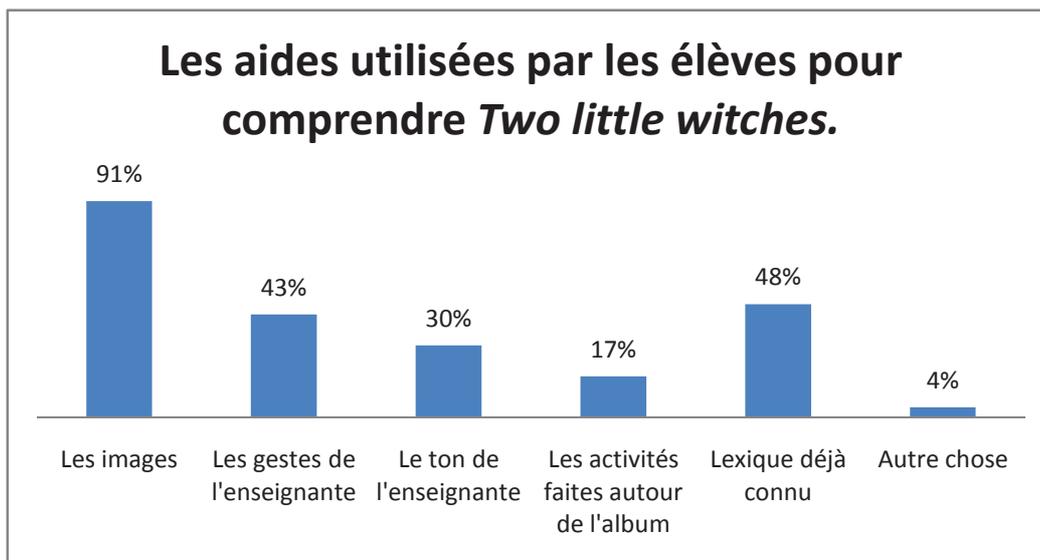




c. Le deuxième questionnaire.

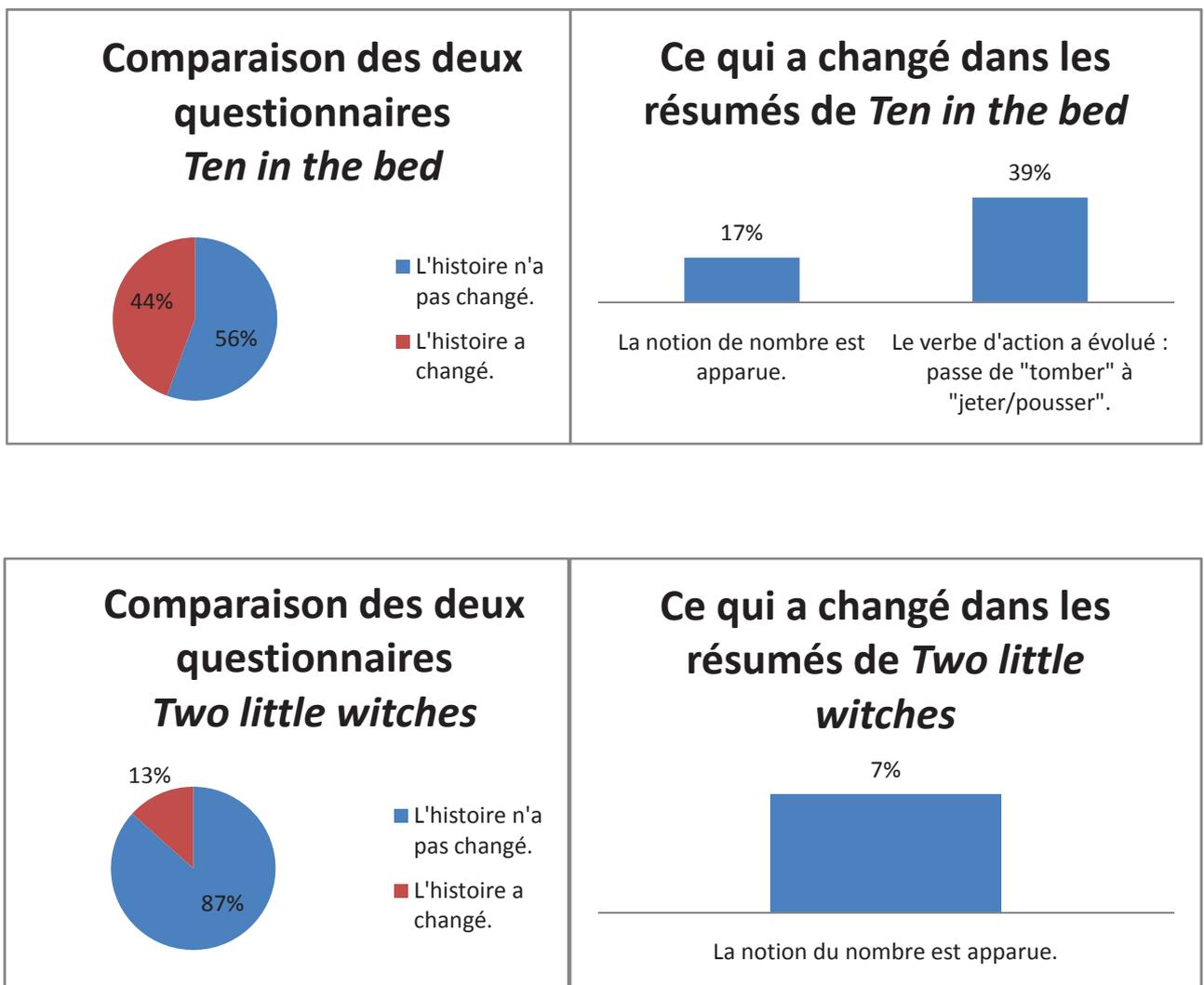
Ce dernier questionnaire intervenait lors de la dernière séance sur l'album. Il consistait en une série de questions. Ainsi, après avoir fait un résumé de l'histoire qu'ils pensaient avoir comprise, les élèves étaient amenés à sélectionner ce qui les avait aidés à comprendre parmi plusieurs possibilités : les illustrations, le ton ou les gestes de l'enseignante pendant la lecture, les activités faites autour de l'album pendant la séquence, des mots déjà connus ou autre chose. Les élèves pouvaient, s'ils le voulaient, expliquer en quoi cela avait pu les aider (cf. annexe p.35). À la lecture de ces questionnaires, j'ai ensuite pu établir des histogrammes permettant de constater les aides utilisées par les élèves, pour chaque album.

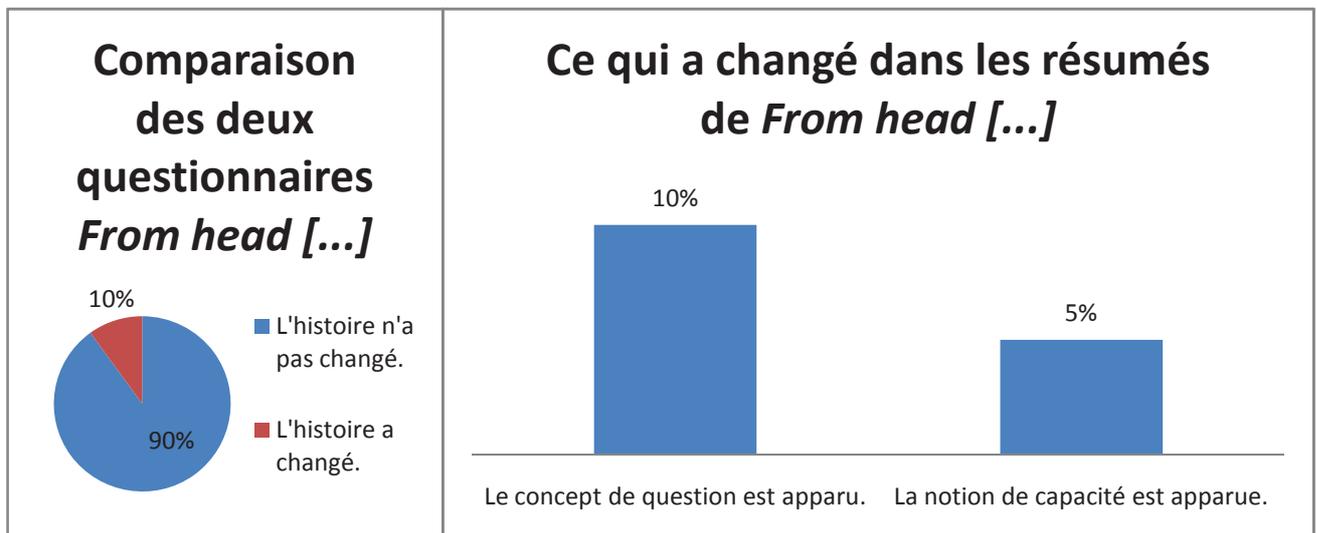
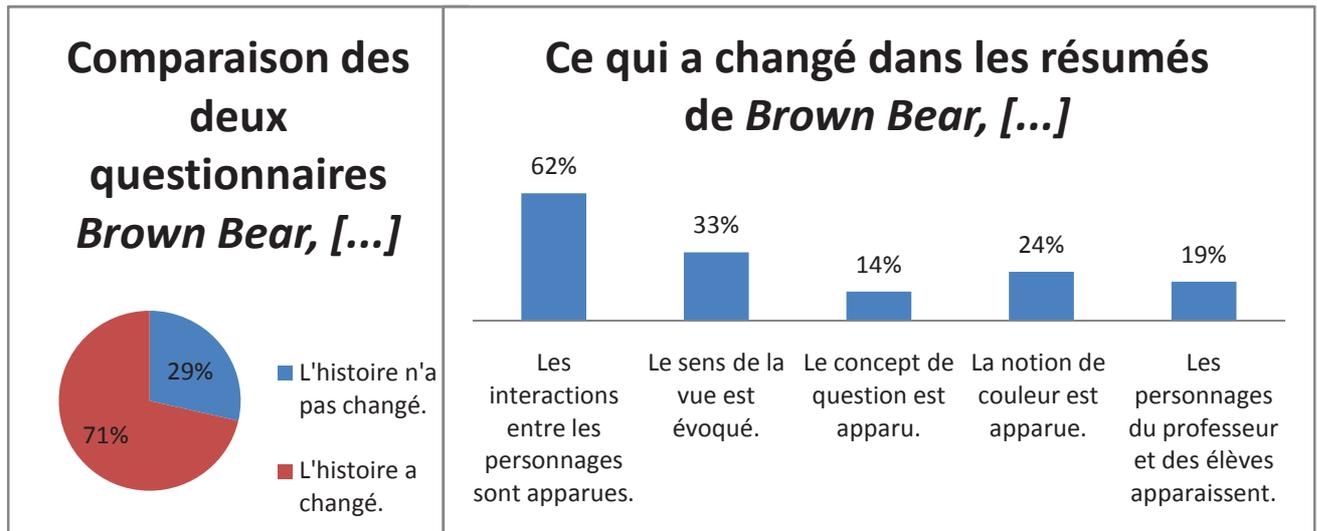




d. Comparaison des deux questionnaires.

À la fin de chaque séquence, j'ai pu confronter les deux questionnaires et comparer les deux résumés émis par les élèves, afin de constater s'il y avait des changements entre ce qu'ils pensaient avoir compris en début de séquence et ce qu'ils ont compris à la séance finale, après avoir travaillé sur l'album. Lorsque des changements s'opéraient dans les résumés, je les évaluais de manière qualitative et je notais les récurrences afin de comprendre quels types d'informations pouvaient être retranscrites par les élèves à la suite de la lecture et de l'étude de l'album et qui n'avaient pas été détectées à l'observation des images seules.





B. Analyse et interprétations de ces résultats.

a. La place de l'image dans la compréhension.

À l'observation de ces résultats, nous pouvons constater tout d'abord une corrélation entre la clarté de l'image et la compréhension de l'histoire. En effet, au regard des réponses au premier questionnaire, lorsque les illustrations de l'album illustrent clairement le texte, qu'il y a un lien direct avec l'histoire racontée, alors, les élèves sont en capacité d'en saisir le sens et d'interpréter l'histoire. Ainsi, pour les albums *Ten in the bed*, *Two little witches* et *From head to toe*, on constate qu'une grande majorité d'élèves, voir la quasi-totalité d'entre eux, imaginent une histoire. Cela signifie que les images sont suffisamment claires pour permettre aux élèves de se projeter et pour leur permettre d'imaginer les actions et les

interactions entre les personnages. Cette observation est, par ailleurs, renforcée par la comparaison entre les résumés faits lors de la première et la dernière séance. On constate que 56% des résumés n'ont pas changé en ce qui concerne l'album *Ten in the bed* et ce chiffre ne fait qu'augmenter pour les albums *Two little witches* (87%) et *From head to toe* (90%). En conséquence, ce que les élèves pensent avoir compris à la projection des images seules serait similaire à l'histoire assimilée après la lecture de l'album et les activités de compréhension faites autour de celui-ci. Cela semble signifier qu'au travers des images, les élèves ont déjà tous les éléments nécessaires à la compréhension et que les illustrations seules peuvent parfois suffire au déchiffrement total d'une histoire. Ceci vient donc étayer ce qui était suggéré par plusieurs de nos sources théoriques à savoir, que les élèves peuvent comprendre un texte authentique en anglais tel qu'un album parce que c'est un support qui leur est familier mais également, parce qu'il présente de nombreuses illustrations facilitant la compréhension de l'histoire (Ellis & Brewster, 2007 ; Choquet & Thieffry, 2013). L'image a donc un rôle très important dans le déchiffrement d'un album en anglais.

De plus, on peut observer une corrélation entre la clarté des illustrations et la réussite lors des exercices de compréhension individuelle. En effet, la compréhension étant facilitée par le rapport à l'image, les élèves assimileraient et mémoriseraient plus aisément les différents éléments de l'histoire. Ils associeraient un mot à une image. Ainsi, 100% des élèves ont été en mesure de ranger les images séquentielles de l'album *Ten in the bed*, en fonction de l'ordre de la lecture de l'enseignante, parce qu'ils ont associé le nom du personnage à l'image qui le représente. Il en est de même pour l'album *Two little witches*, où 87% des élèves ont également réussi à remettre les personnages dans l'ordre de lecture, et pour l'album *From head to toe*, où 97% des élèves ont réussi à reconnaître le personnage qu'on leur avait associé et à réaliser l'action demandée parce qu'ils auraient retenu le lien texte-image. Ces chiffres confirment l'idée émise par Gail Ellis et Jean Brewster (2007) ainsi que Daniel Tierney et Patricia Dobson (1995), cités dans le cadre théorique de ce mémoire, selon laquelle un album en anglais est un réservoir de langue qui favorise l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire ou de nouvelles formulations grâce à son aspect rassurant et l'association texte-image. Par conséquent, les illustrations sont un outil de compréhension conséquent car elles permettent aux élèves d'assimiler plus facilement du lexique nouveau puisqu'il est associé à une image (ex : les noms d'animaux, les couleurs etc.).

Enfin, à l'observation du deuxième questionnaire et des réponses des élèves quant aux aides utilisées pour comprendre l'histoire, on constate que, pour les quatre albums, l'aide la plus citée comme étant utilisée est l'image. En effet, 81% des élèves disent que les illustrations de l'album de *Ten in the bed* les ont aidés à comprendre l'histoire ; 91% lorsqu'il s'agit des albums *Two little witches* et *Brown bear, brown bear, What do you see ?* et 100% pour l'album *From head to toe*. L'image représente donc, pour les élèves, le support à la compréhension le plus important.

Ces différentes observations corroborent donc deux des hypothèses émises dans ce mémoire. La première, concernant la compréhension directe d'un album par des élèves de cycle 2. Grâce aux images, les élèves peuvent capter les éléments essentiels, voir tous les éléments, de l'histoire. En outre, cela nous permet également de distinguer une première stratégie de compréhension utilisée par les élèves qui était, par ailleurs, suggérée par différentes de nos sources théoriques : le recours à l'image. Ceci nous permet ainsi de confirmer notre deuxième hypothèse quant à l'idée que l'image était l'outil de plus important et le plus utilisé pour la compréhension d'un album en anglais, par les élèves. Cependant, les résultats obtenus, et notamment ceux concernant l'album *Brown bear, brown bear, What do you see ?*, nuancent la place de l'illustration et mettent en exergue le rôle important de l'enseignant comme soutien à la compréhension.

b. Le rôle de l'enseignant.

En effet, au travers de nos lectures théoriques, nous avons émis le postulat que l'enseignant de part sa gestuelle, son intonation et sa démarche pédagogique autour de l'album, était également une aide pour permettre aux élèves de comprendre un album en anglais. À l'analyse de nos différents résultats, nous pouvons constater que seulement 33% des élèves ont réussi à imaginer une histoire à partir des images de l'album *Brown bear, brown bear, What do you see ?* Nous pouvons donc affirmer que les illustrations de cet ouvrage, malgré le fait qu'elles illustrent l'histoire racontée, ne sont pas suffisamment claires pour permettre aux élèves de déchiffrer seuls l'histoire. Cela nous permet de mettre en évidence le rôle de l'enseignant dans le processus de compréhension. Ainsi, nous pouvons observer que lorsqu'il s'agit d'un album où les images n'ont pas permis aux élèves d'imaginer l'histoire (ex : *Brown bear, brown bear, What do you see ?*), la théâtralisation de l'album par l'enseignant (gestes et ton) et les activités faites autour de celui-ci sont sources de sens pour les élèves qui indiquent qu'elles leur ont été d'une

grande aide. En effet, on peut constater une augmentation du nombre d'élèves déclarant que le ton et les gestes de l'enseignant ainsi que les activités de compréhension les ont aidés à saisir le sens de l'histoire. Par exemple, 70% des élèves disent que les activités autour de l'album les ont aidés à comprendre l'histoire de *Brown bear, brown bear, What do you see ?* contre 48% pour l'album *Ten in the bed* et 17% pour l'album *Two little witches*. Par ailleurs, ce constat est renforcé par les résultats obtenus lors de la comparaison entre les deux résumés faits par les élèves, au début et à la fin de la séquence. Alors que, pour les trois autres albums, l'histoire reste majoritairement inchangée, pour l'album *Brown bear, brown bear, What do you see ?*, 71% des élèves ont changé leur histoire parce que l'aide apportée par l'enseignant au cours de la séquence leur a permis de comprendre. Par conséquent, l'enseignant est une aide à la compréhension lorsque les images ne permettent pas aux élèves de déchiffrer l'histoire seuls.

De plus, en parallèle avec l'aide apportée par les images, l'enseignant permet également d'affiner la compréhension de l'histoire. On peut ainsi remarquer que, pour chaque album, non seulement les histoires ont été modifiées mais des détails ou informations nouvelles ont été apportés au résumé d'origine. Par exemple, concernant l'album *Two little witches*, 7% des élèves ont fait apparaître la notion de nombre contre 17% pour l'album *Ten in the bed*. Ce détail n'apparaissant pas dans les résumés initiaux, cela implique que les élèves l'auraient compris à la suite des lectures théâtralisées et des activités proposées autour de l'album. C'est donc l'enseignant qui permet une compréhension fine de l'histoire. Cette idée est également appuyée par les résultats obtenus sur *Brown bear, brown bear, What do you see ?*. En effet, on constate qu'à la fin de la séquence, 71% des élèves ont modifié le résumé qu'ils avaient produit. De nombreuses informations ont été perçues avec l'aide de l'enseignant. Ainsi, par exemple, 62% des élèves ont fait apparaître l'idée d'interactions entre les personnages, et 33% ont évoqué le sens de la vue. Ces interactions n'étant pas clairement illustrées par l'album (chaque double page n'est composée que de l'image d'un seul personnage), c'est l'enseignant qui a permis de les détecter. Par conséquence, même si les images permettent de déchiffrer le sens global de l'histoire, les élèves ont besoin de l'enseignant pour la comprendre totalement, de manière fine. Cela rejoint donc l'idée évoquée par Catherine Choquet et Armelle Thieffry (2013) selon laquelle l'enseignant est non seulement un support pour la compréhension, mais également pour le développement des stratégies de compréhension en permettant aux élèves de réaliser que les éléments prosodiques peuvent

servir à déceler le sens et les détails de l'histoire puisqu'ils infèrent du sens (ex : l'intonation de l'enseignant permet de détecter que le personnage pose une question et donc qu'il y a des interactions entre les protagonistes).

Ces constatations étayent donc une autre de nos hypothèses quant au fait que l'enseignant représente également un support de compréhension important pour les élèves. De part sa prosodie, ses gestes et sa démarche pédagogique, il permet aux apprenants de capter des détails et des indices nécessaires à la compréhension d'un album en anglais qui ne sont pas clairement illustrés par les images. L'enseignant fait donc partie intégrante des stratégies cognitives que nous évoquions dans la partie théorique et qui sont utilisées par les élèves pour inférer du sens.

VI. Conclusion.

Ce travail de recherche nous permet donc de répondre maintenant à nos différents questionnements : les élèves peuvent-ils comprendre un album en anglais directement et sans activités de compréhension ou de préparation préalables ? Quelles stratégies les élèves de cycle 2 mettent-ils en place pour comprendre un album en anglais qui leur est raconté ? En quoi cela leur permet-il de développer les compétences attendues en compréhension orale ? Dans cette conclusion, nous chercherons tout d'abord à répondre tour à tour à chacune de ces questions au regard de nos lectures théoriques et des analyses faites à la suite du recueil de données. Puis, nous soumettrons quelques hypothèses de travail à poursuivre que ce mémoire a fait apparaître.

A. Les réponses à nos questionnements de départ.

a. Les élèves peuvent-ils comprendre un album en anglais directement ?

Au regard des différentes analyses et interprétations que nous avons recensées dans ce mémoire, il apparaît que la réponse est positive. En effet, nous constatons que des élèves de cycle 2 peuvent comprendre un album en anglais seul, sans étayage de la part de l'enseignant. Nous avons ainsi pu observer que des élèves étaient capables de saisir le sens global du texte à la lecture des images seules. Les illustrations de l'album jouent donc un rôle très important dans le processus de déchiffrage puisqu'elles représentent, dans la

majorité des cas, ce qui est dit dans le texte. Par conséquent, les élèves peuvent entrer dans l'histoire par le visuel et ainsi en capter le sens sans avoir connaissance de tous les faits de langue anglaise présent dans l'album (lexique, formulations etc.). De plus, l'intonation de l'enseignant lors de la lecture de l'album offre également des indices pour inférer du sens. En effet, cela permet aux élèves de capter des éléments essentiels à la compréhension de l'histoire comme, par exemple, les interactions entre les personnages qui peuvent être transcrites par un changement de voix de la part de l'enseignant. Les élèves de cycle 2 sont donc en capacité de comprendre un album en anglais sans que la lecture de celui-ci ait été préparée en amont au travers d'exercices de mémorisation du vocabulaire par exemple. Malgré le fait que les élèves soient nouvellement apprenants et donc que leurs connaissances de l'anglais soient variables et incomplètes, ils sont en mesure de comprendre un album en anglais et de dépasser les barrières de la langue grâce aux indices audiovisuels.

Néanmoins, cette réponse peut être nuancée. En effet, comme nous avons pu le constater au travers de l'étude de l'album *Brown bear, brown bear, What do you see ?*, les illustrations ne sont parfois pas suffisamment claires pour permettre la compréhension. Les images ne donnent pas aux élèves la capacité de déchiffrer l'histoire et d'identifier certains détails essentiels pour faire sens. Ils sont donc contraints de chercher d'autres indices pour comprendre et cela passe notamment par l'étayage de l'enseignant qui, par la mise en scène et les activités qu'ils proposent autour de l'ouvrage, va permettre aux apprenants d'identifier les protagonistes, les relations entre eux et donc l'histoire. Les élèves de cycle 2 ne peuvent donc pas tout comprendre de l'histoire directement. Ils ont besoin de l'enseignant pour assimiler certains détails nécessaires, lorsque les images ou les éléments prosodiques lors de la lecture ne le permettent pas.

b. Quelles stratégies des élèves de cycle 2 mettent-ils en place pour comprendre un album en anglais ?

Au travers de nos lectures théoriques, nous avons pu établir différents types de stratégies dont pouvaient se servir les élèves pour comprendre un album en anglais : le rapport à l'image, la prise en compte des éléments prosodiques (ton, intonation), l'observation des gestes de l'enseignant mais également la rencontre de mots familiers ou le rapprochement avec des œuvres similaires déjà connues. Nous avons pu constater que la compréhension était une opération mentale complexe mettant en œuvre un ensemble de

processus cognitifs. Le recueil de données aspirait non seulement à identifier les stratégies les plus souvent utilisées par des élèves de cycle 2 mais aussi à comprendre le rôle des illustrations et de l'enseignant dans ces processus de compréhension. Ainsi, nous avons pu observer la place importante que tenait l'image dans la recherche du sens. En effet, c'est la première aide utilisée par les élèves lorsqu'ils sont confrontés à un album dont la langue, l'anglais, leur est majoritairement étrangère. Comme nous avons pu l'expliquer plus tôt dans cette conclusion, les illustrations permettent aux élèves de déchiffrer le sens global du texte. Elles offrent donc de nombreux indices à la compréhension qui sont accessibles aux élèves de cycle 2 car ceux-ci sont visuels. Ils font également appel à la vue à travers l'observation de la gestuelle ou des mimiques de l'enseignant qui théâtralise l'album afin d'aider les élèves à comprendre. L'ouïe est, quant à elle, utilisée lorsque les élèves cherchent des indices dans la prosodie de l'enseignant. Cela relève donc de ce que nous avons cité dans le cadre théorique, à savoir que les élèves de cycle 2 utilisent dans un premier temps les processus dits de « haut niveau », c'est-à-dire les indices audiovisuels (Choquet & Thieffry, 2012, p.13) et que d'autres sources établissaient comme étant une démarche descendante de construction de sens (Cornaire & Germain, 1998). L'une des premières stratégies utilisées par ces élèves semblent donc être le rapport à l'image et à ce qui touchent les différents sens en général.

Cependant, nous pouvons maintenant établir que des élèves de cycle 2, compte tenu du fait qu'ils sont nouvellement apprenants, ont besoin de l'étayage de l'enseignant pour affiner leur compréhension et acquérir le lexique essentiel à la compréhension orale de l'album. Ce lexique n'étant pas, dans la majorité des cas, acquis avant la lecture de l'album, la stratégie consistant à inférer du sens en utilisant ses connaissances antérieures de la langue, et qui fait donc appel aux processus dits de « bas niveau » (Choquet & Thieffry, 2012, p.13), n'est pas la plus utilisée par des élèves de cycle 2. Cela confirme donc la réponse que nous donnions dans le paragraphe précédent : au cycle 2, les élèves font essentiellement appel à l'image, aux gestes et au ton de l'enseignant lors de la lecture pour comprendre un album en anglais.

c. En quoi cela permet-il de développer les compétences attendues en compréhension orale ?

Notre travail de recherche permet d'établir que la lecture et l'étude d'album, comme cela a été fait pour le recueil de données, permet de développer des compétences en

compréhension orale. En effet, par le développement des stratégies de compréhension que nous avons établies auparavant, les élèves sont amenés à comprendre que le support de l'album leur offre diverses aides pour saisir le sens de l'histoire. Ils assimilent qu'ils peuvent s'appuyer sur un certain nombre d'éléments pour surmonter les obstacles de la langue. L'album permet donc de développer la compréhension orale en développant l'affect des élèves. Comme nous l'évoquions dans ce mémoire, l'album est un support familier pour les élèves de part son utilisation à l'école. Prenant conscience que ce type d'ouvrage offre des aides à la compréhension, les élèves prennent confiance et sont rassurés quant à leurs capacités. Ils s'engagent donc plus facilement dans l'activité de compréhension et cela favorise le développement des compétences de compréhension orale. Cela va donc dans le sens de ce que les programmes d'enseignement du cycle 2 demandent, à savoir que les élèves soient capables de comprendre une histoire courte avec des « aides appropriées » (MEN, 2015). Le choix du support est donc très important puisqu'il s'agit de trouver des histoires offrant la possibilité aux élèves d'utiliser les stratégies que nous évoquions (présence d'images, possibilité de théâtraliser etc.).

En outre, l'étude d'album en anglais permet aux élèves d'assimiler du vocabulaire nouveau qui leur servira pour comprendre ce qui est dit ou lu. En effet, au regard de ce que nous avons pu lire lors de nos recherches théoriques et de ce que nous avons pu constater à l'observation des résultats concernant notamment les exercices de compréhension individuelle, on constate que les élèves ont compris les différentes histoires. Ils ont ainsi réinvesti ce qu'ils ont compris et ce qu'ils ont appris pour réaliser la tâche de compréhension orale qui leur était demandée.

B. Quelles hypothèses à poursuivre ?

Au cours de ce travail de recherche, certaines hypothèses ont émergées que ce mémoire ne permet pas de confirmer ou d'infirmer. En effet, au fur et à mesure de l'avancée du recueil de données, les élèves semblaient de plus en plus à l'aise dans l'exercice de compréhension. Ceci peut donc amener à se questionner sur la possibilité de stratégies qui seraient transférables. Comme il l'a été énoncé précédemment, le travail sur plusieurs albums permet aux élèves de comprendre que ce type de support leur offre de nombreuses aides à la compréhension que ceux-ci finissent par assimiler et réinvestir pour comprendre d'autres albums. Ainsi, de par la répétition de ce type de travail sur plusieurs ouvrages, les élèves transfèreraient les stratégies et les connaissances qu'ils ont acquises, à travers les

albums précédents, pour comprendre la nouvelle histoire. Les élèves comprendraient donc plus facilement un album en anglais au fur et à mesure qu'ils en étudieraient. Cependant, notre recueil de données ne permettant pas de le prouver, il s'agit d'une hypothèse qui pourrait donner lieu à un autre travail de recherche. Il pourrait être intéressant de questionner les élèves sur les aides et les stratégies qu'ils emploieraient, en amont de l'étude de l'album et, par la suite, de comparer avec les réponses que les élèves donneraient à la fin de la séquence. De plus, afin de savoir si les élèves réinvestissent les stratégies et les connaissances qu'ils ont acquises dans d'autres albums pour comprendre celui qui leur est présenté, nous pourrions travailler sur un réseau d'albums portant sur un même thème, ayant une structure syntaxique similaire ou employant le même lexique. Cela permettrait peut-être de constater si la compréhension des élèves est simplifiée par les ressemblances et les relations qui peuvent être faites entre les livres.

L'autre hypothèse qui pourrait être poursuivie et qui a émergée au cours du recueil de données est celle selon laquelle l'étude d'album permettrait également de travailler les compétences d'expression orale. En effet, au cours des séquences d'apprentissages effectuées dans le cadre de ce mémoire, et notamment pour l'album *From head to toe*, les élèves ont été amenés à parler de manière continue mais également en interaction. Les élèves semblent de plus en plus à l'aise à l'oral, il pourrait être intéressant d'observer les effets de ce type de travail de compréhension sur les compétences d'expression orale des élèves.

VII. Bibliographie / Sitographie.

- Albert, M., & Souchon M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Belyasova, J. (2011). La littérature de jeunesse. Dans *La jeunesse francophone. Dialogue des langues et des cultures : actes du Séminaire International Universitaire de Recherche* (pp. 141-151). Craiova : Editura Universitaria.
- Bussienne, E. (2008). Une littérature à part entière ? *Cahiers Pédagogiques*, 462. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-litterature-a-part-entiere>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Division des Politiques Linguistiques : Strasbourg.
- Choquet, C., & Thieffry, A. (2012). *Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne*. Lille : SCEREN/CRDP Nord – Pas de Calais.
- Choquet, C., & Thieffry, A. (2013). *Découvrir l'anglais avec des albums de jeunesse*. Lille : SCEREN/CRDP Nord – Pas de Calais.
- Cornaire, C., & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE international.
- Elliott, J. (2005). Documents authentiques et civilisations, idées, discussions, pistes. Dans D. Delasalle (Ed.), *L'apprentissage des langues à l'école : Diversité des pratiques* (Vol. 1) (pp. 149-151). Paris : L'Harmattan.
- Ellis, G., & Brewster J. (2007). *Tell it again! : Apprendre par le storytelling, théorie et pratique*. Paris : Pearson Education.
- Kervran, M. (2000). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Paris : Bordas.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse : la connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Projet de programme pour le cycle 2. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°17, 23 avril 2015.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Projet de programme pour le cycle 3. *B.O.E.N*, n°17, 23 avril 2015.
- Sprenger, M. (2005). L'approche narrative, un moyen pour permettre aux jeunes apprenants non seulement d'apprendre une langue étrangère, mais de s'en imprégner et de la vivre. Dans D. Delasalle (Ed.), *L'apprentissage des langues à l'école : Diversité des pratiques* (Vol. 1) (pp. 158-160). Paris : L'Harmattan.

Marion Tusseau - Comment l'utilisation d'albums en anglais permet-elle de développer les compétences de compréhension orale des élèves ?

Tierney, D., & Dobson, P. (1995). *Are you sitting comfortably? : Telling stories to young language learners*. Londres : Centre for Information on Language Teaching and Research.

Watts, E. (2006). *Oxford basics for children : Storytelling*. Oxford : Oxford University Press.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford : Oxford University Press.

VIII. Annexes.

A. Le premier questionnaire.

Prénom : _____

Tu viens de regarder les images d'un album. Quelle pourrait être l'histoire liée à ces images ? Écris ce que tu penses être l'histoire.

B. Le second questionnaire.

Questionnaire sur *Two Little Witches*.

Prénom : _____

1) As-tu compris l'histoire ? : Oui Non

2) Écris ce que tu as compris de cette histoire :

3) Qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre l'histoire ? Tu as le droit de cocher plusieurs cases.
Explique en quoi cela t'a aidé à comprendre l'histoire.

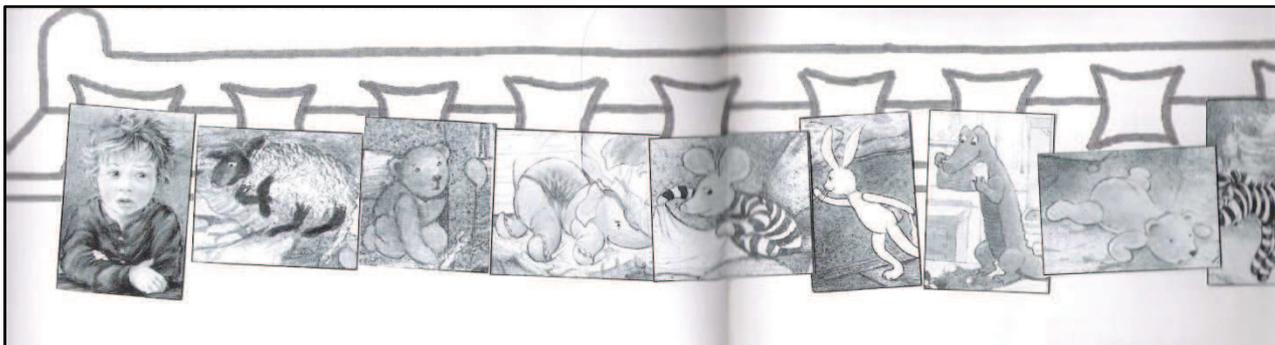
Les images de l'album m'ont aidé à comprendre l'histoire. Pourquoi ? :

Les gestes que la maîtresse a faits pendant la lecture m'ont aidé à comprendre l'histoire.
Pourquoi ? :

Le ton que la maîtresse a pris en racontant l'histoire m'a aidé à comprendre. Pourquoi ? :

C. Les exercices de compréhension écrits.

a. Exercice pour *Ten in the bed.*



b. Exercice pour *Brown Bear, Brown Bear, What do you see ?*

Brown Bear, Brown Bear, What do you see ?

Dictée des couleurs :

Écoute l'histoire lue par la maitresse et replace les personnages dans l'ordre de l'histoire.

1 → 2 → 3 → 4

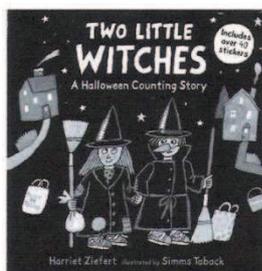
8 ← 7 ← 6 ← 5

9 → 10 → 11

A small book cover for 'Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?' by Bill Martin Jr. and Eric Carle, showing a brown bear.

c. Exercice pour *Two little witches*.

Two Little Witches.



Écoute l'histoire lue par la maitresse et replace les personnages dans l'ordre de l'histoire.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

d. Fiche d'observation sur l'exercice oral pour *From head to toe*.

Fiche d'observation - Exercice de compréhension orale sur *From head to toe*.

élèves	L'élève reconnu s'est reconnu lorsque son personnage a été appelé.	L'élève a réalisé l'action de son personnage.	L'élève a réalisé l'action qu'un autre camarade lui a demandé.
élève A	X		
élève B	X	X	X
élève C	X	X	X
élève D	X	X	X
élève E	X	X	X
élève F	X	X	X
élève G	X	X	X
élève H	X	X	X
élève I	X	X	X
élève J	X	X	X
élève K	X	X	X
élève L	X	X	X
élève M	X	X	X
élève N	X	X	X
élève O	X	X	X
élève P	X	X	X
élève Q	X	X	X
élève R	X	X	X
élève S	X	X	X
élève T	X	X	X
élève U	X	X	X
élève V	X	X	X
élève W	X	X	X
élève X	X	X	X

D. Exemples de production d'élèves.

- a. Exemples de premier questionnaire sur l'album *Brown bear, brown bear, What do you see ?* pour illustrer les trois types d'élèves déterminés.

Tu viens de regarder les images d'un album. Quelle pourrait être l'histoire liée à ces images ? Écris ce que tu penses être l'histoire.

Je n'ai rien réussi

J'ai rien

Élève n°1 qui entre dans la catégorie « Ceux qui n'ont rien compris. »

Tu viens de regarder les images d'un album. Quelle pourrait être l'histoire liée à ces images ? Écris ce que tu penses être l'histoire.

Il y a un ours, un oiseau, une cit, un cheval
une grenouille, un chat, un chien
un mouton, un poisson, un petit
garçon et c'est copin admirable les
animaux

Élève n°2 qui entre dans la catégorie « Ceux qui décrivent simplement les images. »

Tu viens de regarder les images d'un album. Quelle pourrait être l'histoire liée à ces images ? Écris ce que tu penses être l'histoire.

Il était une fois un ours
qui se baladait et il se trouva
nez à nez avec un
oiseau et ils partirent tous les
deux et après ils se trouva
nez à nez avec un
canard et un cite suite
ainsi de

Élève n°3 qui entre dans la catégorie « Ceux qui imaginent une histoire. »

b. Exemple d'évolution de résumé sur l'album *Brown bear, Brown bear, What do you see ?*

Tu viens de regarder les images d'un album. Quelle pourrait être l'histoire liée à ces images ? Écris ce que tu penses être l'histoire.

Il était une fois un ours qui mangeait un
oiseau qui mangeait un canard qui mangeait
un cheval qui mangeait une grenouille
qui mangeait un chat qui mangeait
un chien qui mangeait un mouton
qui mangeait un poisson qui mangeait
un homme.

La réponse au premier questionnaire de l'élève n°4.

1) As-tu compris l'histoire ? : Oui Non

2) Écris ce que tu as compris de cette histoire :

Il y a des animaux qui se regardent et ils disent ce qu'ils voient. Les élèves regardent la maîtresse.

La réponse au deuxième questionnaire de l'élève n°4.

E. Les tableaux avec indicateurs à l'origine des graphiques de ce mémoire.

a. Les tableaux concernant le premier questionnaire.

<i>Ten in the bed</i>			
Ceux qui décrivent simplement les images.	Ceux qui imaginent une histoire.	Ceux qui n'ont rien compris.	Total
8	15	1	24
33%	63%	4%	100%

<i>Two little witches</i>			
Ceux qui décrivent simplement les images.	Ceux qui imaginent une histoire.	Ceux qui n'ont rien compris.	Total
5	18	0	23
22%	78%	0%	100%

<i>Brown bear, brown bear, What do you see ?</i>			
Ceux qui décrivent simplement les images.	Ceux qui imaginent une histoire.	Ceux qui n'ont rien compris.	Total
13	8	3	24
54%	33%	13%	100%

<i>From head to toe</i>			
Ceux qui décrivent simplement les images.	Ceux qui imaginent une histoire.	Ceux qui n'ont rien compris.	Total
2	21	0	23
9%	91%	0%	100%

b. Les tableaux concernant les exercices de compréhension individuelle.

<i>Ten in the bed</i>			
Les élèves qui ont réalisé la tâche sans erreur.	Les élèves qui ont réalisé la tâche avec trois erreurs ou moins.	Les élèves qui ont réalisé la tâche avec plus de trois erreurs.	Total
22	0	0	22
100%	0%	0%	100%

Two little witches			
Les élèves qui ont réalisé la tâche sans erreur.	Les élèves qui ont réalisé la tâche avec trois erreurs ou moins.	Les élèves qui ont réalisé la tâche avec plus de trois erreurs.	Total
20	3	0	23
87%	13%	0%	100%

Brown bear, brown bear, What do you see ?			
Les élèves qui ont réalisé la tâche sans erreur.	Les élèves qui ont réalisé la tâche avec trois erreurs ou moins.	Les élèves qui ont réalisé la tâche avec plus de trois erreurs.	Total
10	8	4	22
46%	36%	18%	100%

From head to toe		
À savoir : 3 tâches x 1'élève ¹		
Les élèves qui ont réalisé la tâche.	Les élèves qui n'ont pas réalisé la tâche.	Total des tâches (3 tâches par élève).
70	2	72
97%	3%	100%

c. Les tableaux concernant le deuxième questionnaire.

Réponses des élèves quant aux aides utilisées pour comprendre <i>Ten in the bed</i>.						
Les images	Les gestes de l'enseignante	Le ton de l'enseignante	Les activités faites autour de l'album	Lexique déjà connu	Autre chose	Nombre total d'élèves
17	9	7	10	9	0	21
81%	43%	33%	48%	43%	0%	

¹ En ce qui concerne l'exercice sur l'album *From head to toe*, les élèves avaient trois tâches à réaliser (que l'on retrouve sur la fiche d'observation p. 40). J'ai donc calculé le taux de réussite à cet exercice en me basant sur le nombre de tâches à effectuer en tout, soit 72 tâches (3 tâches multipliées par 24 élèves).

Réponses des élèves quant aux aides utilisées pour comprendre <i>Two little witches</i> .						
Les images	Les gestes de l'enseignante	Le ton de l'enseignante	Les activités faites autour de l'album	Lexique déjà connu	Autre chose	Nombre total d'élèves
21	10	7	4	11	1	23
91%	43%	30%	17%	48%	4%	

Réponses des élèves quant aux aides utilisées pour comprendre <i>Brown bear, brown bear, what do you see ?</i>						
Les images	Les gestes de l'enseignante	Le ton de l'enseignante	Les activités faites autour de l'album	Lexique déjà connu	Autre chose	Nombre total d'élèves
21	11	10	16	13	0	23
91%	48%	43%	70%	57%	0%	

Réponses des élèves quant aux aides utilisées pour comprendre <i>From head to toe</i> .						
Les images	Les gestes de l'enseignante	Le ton de l'enseignante	Les activités faites autour des albums	Lexique déjà connu	Autre chose	Nombre total d'élèves.
23	21	8	19	11	0	23
100%	91%	35%	83%	48%	0%	

d. Les tableaux concernant les évolutions entre les deux résumés produits par les élèves.

Comparaison des deux résumés pour <i>Ten in the bed</i> .				
Évolution des résumés.			Nature des évolutions.	
L'histoire n'a pas changé.	L'histoire a changé.	Total des résumés exploitables.	La notion de nombre est apparue.	Le verbe d'action a évolué : passe de "tomber" à "jeter/pousser".
10	8	18	3	7
56%	44%	100%	17%	39%

Comparaison des deux résumés pour <i>Two little witches</i> .			
Évolution des résumés.			Nature des évolutions.
L'histoire n'a pas changé.	L'histoire a changé.	Total des résumés exploitables.	La notion du nombre est apparue.
13	2	15	1
87%	13%	100%	7%

Comparaison des deux résumés pour <i>Brown bear, brown bear, what do you see ?</i>							
Évolution des résumés.			Nature des évolutions.				
L'histoire n'a pas changé.	L'histoire a changé.	Total des résumés exploitables.	Les interactions entre les personnages sont apparues.	Le sens de la vue est évoqué .	Le concept de question est apparu.	La notion de couleur est apparue.	Les personnages du professeur et des élèves apparaissent.
6	15	21	13	7	3	5	4
29%	71%	100%	62%	33%	14%	24%	19%

Comparaison des deux résumés pour <i>From head to toe.</i>				
Évolution des résumés.			Nature des évolutions.	
L'histoire n'a pas changé.	L'histoire a changé.	Total des résumés exploitables.	Le concept de question est apparu.	La notion de capacité est apparue.
18	2	20	2	1
90%	10%	100%	10%	5%

IX. Quatrième de couverture.

Résumé :

De par son aspect familier et rassurant pour les enfants ainsi que sa richesse linguistique, l'album est devenu un support intéressant pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. Mes recherches et mon contexte de classe m'ont amenée à me questionner sur les effets de son usage sur le développement des compétences de compréhension orale d'élèves de cycle 2. J'ai mené des séquences d'apprentissage dans ma classe autour de quatre albums différents durant lesquelles les élèves ont répondu à des questionnaires et réalisé des productions écrites et orales. Ce travail m'a permis de conclure que des élèves de cycle 2 étaient en mesure de comprendre un album en anglais. En effet, malgré les barrières de la langue, ils établissent des stratégies pour construire du sens et déchiffrer l'histoire en s'appuyant, majoritairement, sur les illustrations mais également sur l'enseignant.

Mots clés : littérature de jeunesse ; album ; anglais ; cycle 2 ; compréhension orale ; stratégies de compréhension ; image ; théâtralisation.

Summary :

Since the album is a familiar and reassuring medium for children as well as a rich source of language, it has become an important tool to learn English. My research and my class made me ask myself about the effects of using English albums to develop oral comprehension skills for children aged 6 through 9. I elaborated lesson plans around four albums during which pupils had to answer questionnaires and do some written and oral exercises. This work allowed me to conclude that seven or eight-year-old pupils were enabled to understand an English album. Indeed, in spite of the language barriers, they mostly built on the images but also on the teacher to establish strategies to make sense and decipher the story.

Key words : children's literature ; album ; English ; children aged 6 through 9 ; oral comprehension ; comprehension strategies ; image ; dramatization.