



**HAL**  
open science

# La lecture “ interactive ” d’album de jeunesse, un dispositif au service de l’apprentissage de la phonologie d’une LVE

Marie Marie Schieven

## ► To cite this version:

Marie Marie Schieven. La lecture “ interactive ” d’album de jeunesse, un dispositif au service de l’apprentissage de la phonologie d’une LVE. Education. 2021. dumas-03349585

**HAL Id: dumas-03349585**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03349585v1>**

Submitted on 20 Sep 2021

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

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



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

**MASTER MEEF mention 1er degré**  
**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**  
**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**  
**Année universitaire 2020 - 2021**

**MEMOIRE DE RECHERCHE**

Domaine : l'apprendre par corps en didactique des langues

**LA LECTURE 'INTERACTIVE' D'ALBUM DE JEUNESSE, UN DISPOSITIF  
AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA PHONOLOGIE D'UNE LVE**

Mots clés :

album de jeunesse – corps apprenant – interaction langagière – phonologie –  
accentuation – production orale

**MARIE SCHIEVEN**

Directeur du mémoire : M. Stéphane Soulainie  
Assesseur : Mme Elisabeth Thibaud

Soutenu le 2 juin 2021

## **Résumé**

Ce travail de recherche a pour objet l'apprentissage de la phonologie anglaise chez les élèves français à l'école primaire, en particulier l'accentuation et le rythme des phrases. Mes recherches m'ont éclairée d'une part sur le support de l'album de jeunesse qui permettrait l'entrée en interaction et d'autre part sur l'importance du geste dans l'apprentissage. Il s'agira alors ici de découvrir la nature et le rôle du geste dans l'acquisition de l'accentuation des phrases par les élèves, ainsi que d'étudier l'impact de la lecture d'album dans les entrées en interaction des élèves.

## ***Abstract***

*The purpose of this research work is the learning of English phonology in French pupils in elementary school, in particular the accentuation and rhythm of sentences. My research enlightened me on the one hand on the support of the youth album which would allow entry into interaction and on the other hand on the importance of the gesture in learning. It will then be a question here of discovering the nature and the role of the gesture in the acquisition of the accentuation of the sentences by the pupils, as well as of studying the impact of the reading of youth album in the entries in interaction of the pupils.*

## **Remerciements**

Je souhaite d'abord adresser mes remerciements à mon directeur de mémoire, M. Stéphane Soullaine, d'une part pour ses apports en didactique des langues étrangères et d'autre part pour sa disponibilité et ses conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également ma collègue enseignante et binôme, titulaire de la classe de CE2 dans laquelle j'enseigne aussi, Mme \*\*\*\*\*, pour m'avoir conseillé la méthode d'enseignement de l'anglais autour d'albums de jeunesse. Je souhaite aussi remercier mes élèves pour leur participation à ce projet.

Enfin, je tiens à témoigner ma gratitude à mes collègues professeurs des écoles stagiaires pour leur apport de conseils et leur soutien mutuel.

## Plan du mémoire

<b>Introduction</b> .....	p.5
<b>1. Genèse du projet</b>	
1.1 Le domaine des langues vivantes étrangères .....	p.5
1.2 Expérience personnelle autour de l'apprentissage de l'anglais .....	p.6
<b>2. Présentation du sujet</b>	
2.1 Choix du sujet .....	p.8
2.2 Problématique .....	p.9
2.3 Hypothèses de travail.....	p.10
<b>3. Cadre théorique</b>	
3.1 La lecture d'album de jeunesse, nécessairement « interactive » .....	p.11
3.1.1 Les intérêts du support de l'album de jeunesse pour apprendre une LVE ...	p.11
3.1.2 L'aspect interactif de la lecture d'album de jeunesse.....	p.12
3.1.3 L'album de jeunesse retenu pour cette recherche.....	p.13
3.2 L'interaction au service de l'acquisition de la phonologie.....	p.13
3.2.1 Les différences entre phonologie anglaise et phonologie française.....	p.14
3.2.2 Les aspects phonologiques prioritaires dans l'enseignement de l'anglais...	p.15
3.3 L'approche didactique : démarche corporelle par le geste.....	p.16
3.3.1 Les théories de l'énaction et de l'intussusception.....	p.16
3.3.2 Les pratiques pédagogiques engageant le corps de l'apprenant.....	p.17
3.3.3 Le lien entre geste et apprentissage de la phonologie anglaise.....	p.18
<b>4. Cadre méthodologique</b>	
4.1 Contexte de la recherche.....	p.20
4.2 Descriptif du protocole de recherche.....	p.21
4.2.1 Approche globale .....	p.21
4.2.2 Analyse de l'album de jeunesse.....	p.23
4.3 Organisation de la séquence .....	p.26
4.4 Recueil et méthode d'analyse des données.....	p.32

## **5. Analyse des résultats**

5.1 Analyse par thématique .....	p.33
5.1.1 L'interaction orale .....	p.33
5.1.2 L'utilisation du corps .....	p.36
5.1.3 L'apprentissage de la phonologie anglaise .....	p.40
5.2 Eléments de réponse à la problématique .....	p.43
5.2.1 L'interaction langagière permise par la lecture de l'album de jeunesse .....	p.43
5.2.2 Le geste au service de l'apprentissage de l'accentuation anglaise .....	p.44
5.3 Discussion des résultats .....	p.45
5.3.1 Les résultats vs. les hypothèses .....	p.45
5.3.2 Les avantages de la recherche .....	p.46
5.3.3 Les limites et difficultés de la recherche .....	p.47
5.3.4 Les éventuelles modifications à apporter .....	p.48
<b>Conclusion</b> .....	p.48
<b>Bibliographie</b> .....	p.49
<b>Annexes</b> .....	p.51

## **Introduction**

La phonologie anglaise, en particulier son accentuation, s'oppose en tout point avec la phonologie française, d'où sa complexité à être enseignée et acquise. En effet, le français présente un système iso-syllabique alors que l'anglais présente un système iso-accentuel. Mais cette acquisition est essentielle dans la mesure où la compréhension par un anglophone dépend du respect des schémas intonatifs du locuteur. Pour travailler l'accentuation avec mes élèves de CE2, j'ai choisi une méthode qui engage le corps en associant geste et parole. De plus, pour faciliter les interactions orales des élèves, j'ai choisi le support de l'album de jeunesse, à la fois pour son aspect familier pour les élèves, son aspect fictif et plaisant pour apprendre. La question que je me pose est la suivante : comment favoriser l'apprentissage de la phonologie anglaise par le geste lors des interactions langagières grâce au support de l'album de jeunesse ? Avant de tenter d'y répondre, j'aborderai d'abord le cheminement qui m'a amenée à choisir ce sujet, puis je détaillerai en quoi consiste exactement le sujet de recherche pour ensuite explorer la théorie autour des thèmes du sujet, j'en viendrai après à définir la méthodologie de la recherche pour en arriver enfin à l'analyse des résultats.

### **1. Genèse du projet**

#### **1.1 Le domaine des langues vivantes étrangères**

J'ai choisi le thème des langues vivantes étrangères pour mon travail de recherche car je suis convaincue que son apprentissage précoce est essentiel. En effet, il est démontré que l'apprentissage d'une langue intervient pendant l'enfance, âge propice à la mémorisation et à l'aisance verbale. C'est ce qu'illustrent les recherches d'Anne-Marie Voise (2019) montrant que les enfants sont « particulièrement doués pour acquérir la musique et les accents d'une langue de quatre à huit ans du fait d'une grande plasticité auditive et phonatoire et d'une grande capacité imitative ». Aussi, comme le précise Hagège (1996), « il existe chez l'enfant une pulsion d'imitation qui joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues vivantes ». Les ressources Eduscol (Guide pour enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire, 2019) confirment d'ailleurs cette idée en mentionnant que « le jeune âge est plus favorable à l'acquisition d'une bonne prononciation (Asher & Garcia, 1969), mais un âge plus avancé favorise l'apprentissage des aspects morphologiques et syntaxiques (Gaonac'h, 2019) ». Cela confirme l'importance donnée à l'oral des langues vivantes étrangères à l'école primaire.

Cependant, suite à mes observations dans diverses écoles, il me semble que les langues vivantes étrangères ne sont pas systématiquement abordées à juste titre dans les écoles primaires en France, notamment l'oral, sans doute par une méconnaissance des enseignants ou par un manque de temps. Pourtant, dans un monde très mondialisé, il paraît primordial pour le jeune adulte de maîtriser a minima l'anglais, favorisant ainsi son ouverture culturelle au monde ainsi que son insertion professionnelle et sociale. J'ai moi-même été confrontée au faible niveau des élèves dans la discipline de l'anglais, à la fois durant mon parcours scolaire mais aussi en tant que professeur des écoles stagiaire dans les écoles primaires.

Alors je suis persuadée qu'une sensibilisation à la langue étrangère, faisant entrer les élèves dans l'oral dès l'école primaire, permettrait d'ancrer des automatismes, ainsi qu'une mémoire phonologique des mots. Je me pose cependant la question du comment. En effet, existe-t-il une manière d'enseigner l'oral d'une langue vivante étrangère au primaire en engageant à la fois l'apprenant et l'enseignant ?

## **1.2 Expérience personnelle autour de l'apprentissage de l'anglais**

Lors de ma première année de Master MEEF à l'INSPE de Nîmes, à la découverte de l'intitulé de la discipline de recherche en didactique des langues (Communauté de Recherche Thématique), à savoir « L'apprendre par corps », j'ai d'abord été interpellée par le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère pouvait passer par le corps. Cette notion m'intriguait : le corps pouvait donc être « apprenant ».

C'est alors que je me suis remémoré le chant mimé en anglais que j'avais moi-même pratiqué en classe de CM2 avec mon enseignante, « Head, shoulders, knees and toes » tout en montrant les parties du corps concernées. Le fait que mon corps ait été engagé dans l'apprentissage a donc bien contribué à la mémorisation de cette comptine associée aux gestes, restée en mémoire vingt ans plus tard. Cependant, je n'ai pas le souvenir de réelles interactions langagières entre pairs dans ma scolarité, alors qu'il me semble que c'est aussi par ce biais que l'on apprend le mieux une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère d'ailleurs.

Par ailleurs, lors de mes deux stages d'observation en école primaire durant mon Master 1, j'ai eu le regret de constater que les enseignants ne pratiquaient pas (classe de MS/GS) ou peu (classe de CE2/CM1/CM2) d'enseignement de langue étrangère. Mais dans le deuxième cas, j'ai pu observer

une séance d'anglais sous forme de jeu du memory où les élèves interagissaient sous forme de questions-réponses, en groupes de quatre, pour faire deviner la carte manquante parmi les images associées au vocabulaire des accessoires scolaires (- « what is missing ? » - « the ruler ! »). J'ai trouvé l'entrée par le jeu intéressante dans la mesure où les élèves étaient réellement motivés à entrer en interaction entre eux, même les plus en difficulté. Cependant, j'ai trouvé la séance peu riche en terme d'enseignement car la visée s'arrêtait à la construction d'un lexique isolé.

Aujourd'hui, en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire auprès d'une classe de CE2 composée de vingt élèves, je souhaite d'une part donner envie aux élèves de s'engager dans l'apprentissage de l'anglais et d'autre part favoriser les interactions orales des élèves en travaillant les aspects phonologiques de la langue. En effet, je suis persuadée que le respect de la prosodie de la langue anglaise est primordial pour se faire comprendre.

Lors du premier TD en classe avec Stéphane Soulaine en 2019, cours d'une vingtaine d'étudiants, je me suis rendue compte du pouvoir du geste sur la mémorisation d'un mot. En effet, nous, les étudiants du Master, avons, chacun notre tour, imaginé et appris un geste associé à notre prénom à l'ensemble de la classe. C'est à ce moment que j'ai compris l'intérêt de cette pratique puisque j'en ai immédiatement constaté les effets : l'association du geste et de la parole a renforcé notre mémorisation des prénoms des étudiants.

Parallèlement, j'ai pu observer et être actrice de plusieurs ateliers menés dans ce cours par Stéphane Soulaine qui m'ont confortée dans l'idée du nécessaire engagement du corps de l'apprenant, mais également de l'enseignant. Nous avons, dans le cadre de cette discipline, vécu plusieurs ateliers d'anglais dans lesquels l'expression corporelle était sollicitée.

Par exemple, dans un gymnase, nous étions amenés à créer notre propre chorégraphie à partir de verbes d'action. Pour cela, nous avons au préalable écrit chacun deux verbes d'action et dessiné deux actions sur des papiers qui ont ensuite été mis en commun. Nous les avons mélangés puis en avons pioché quatre chacun. D'abord individuellement, il a été question de créer son propre enchaînement d'actions avec des transitions. Puis, en petits groupes de quatre à cinq étudiants, nous avons sélectionné parmi nos actions des mouvements pour créer une chorégraphie collective. Celle-ci a été répétée plusieurs fois, puis le professeur a demandé de choisir des directions et d'y ajouter des variations (en anglais) afin de faire varier l'amplitude et le rythme de nos mouvements. Ce n'est qu'au troisième atelier, lors d'une représentation finale devant tout le groupe classe, que nous avons pratiqué réellement la langue anglaise en se présentant chacun en anglais au cours de la chorégraphie.

Nous avons également vécu un atelier de lecture d'album de jeunesse en anglais, *The Gruffalo* de Julia Donaldson publié en 1999, relatant les diverses rencontres d'une petite souris rusée avec d'autres animaux prédateurs, qui m'a paru intéressant dans son exploitation et qui m'a donné l'envie d'explorer cette pratique de lecture interactive. Après un « échauffement » collectif, le professeur nous a installé en demi-cercle face à lui et nous a d'abord questionnés sur l'horizon d'attente grâce à la couverture de l'album uniquement, ce qui a permis de créer les premières interactions langagières. Ensuite, il a effectué une lecture de l'album dite « hybride » ou encore « interactive » : en mettant une certaine emphase sur certains mots, en usant de gestes déictiques et iconiques au service de la compréhension de certaines expressions (« come here » associé au geste de la main par exemple). A cela s'ajoutait une reproduction de la mélodie de la langue à l'aide du gestographe (geste didactique qui reproduit la courbe de la phrase) en binômes sous la forme de questions-réponses issues de l'album. Cela nous a facilité le respect de la phonologie dans la répétition des énoncés et nous a permis d'entrer dans l'interaction.

Au travers de ces expériences, le geste et la corporalité me sont apparus comme favorisant l'acquisition de la langue, notamment son aspect phonologique, cela passant nécessairement par l'interaction langagière.

## **2. Présentation du sujet**

### **2.1 Choix du sujet**

C'est pour les raisons préalablement évoquées que j'ai souhaité axer mes recherches sur les pratiques pédagogiques engageant le corps, favorisant selon moi l'interaction des élèves et l'ancrage phonologique de la langue.

Selon les ressources Eduscol (Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire, 2019), l'oral doit occuper une place privilégiée à l'école élémentaire. En effet, l'écrit introduit trop tôt risque de venir compliquer la compréhension de l'oral et surtout sa production : « il a été montré qu'en anglais 25% des mots qui sont reconnus à l'écrit ne le sont pas à l'oral ». L'orthographe des mots vient aussi perturber leur apprentissage étant donné le rapport complexe entre graphie et phonie en anglais : un même phonème peut s'écrire de différentes façons ou un même graphème peut se prononcer de plusieurs manières.

La maîtrise de la phonologie de la langue anglaise, de par ses particularités et ses caractéristiques opposées à la langue française, constitue l'un des enjeux fondamentaux de l'apprentissage de la langue en elle-même par des francophones. En effet, pour se faire comprendre par des natifs anglophones, les aspects phonologiques (rythme, accentuation, intonation) doivent être au mieux respectés.

Les pratiques engageant le corps dans l'enseignement oral de la langue anglaise sont variées. Pour ma part, j'ai décidé d'axer mes recherches sur la pratique de la lecture interactive d'un album de jeunesse en anglais auprès d'élèves de cycle 2. A l'image de l'atelier « The Gruffalo » vécu avec S. Soulaine, j'envisage cette lecture de manière théâtralisée par l'enseignant dans un premier temps, mais aussi interactive dans le sens où les élèves sont amenés à participer avant, pendant et après cette lecture, de façon à la fois verbale et corporelle. Je souhaite également amener les élèves vers une production langagière finale en lien avec cet album de jeunesse, afin de donner davantage de sens aux apprentissages.

Le thème que je souhaite explorer dans mes recherches est donc le suivant : les pratiques pédagogiques engageant le corps des enseignants et des apprenants dans l'apprentissage d'une LVE à l'école primaire. Plus précisément, le sujet que j'ai choisi est : la lecture 'interactive' d'album de jeunesse, un dispositif au service de l'apprentissage de la phonologie d'une LVE.

## **2.2 Problématique**

Mes expériences personnelles en tant qu'élève, stagiaire et professeure des écoles jusqu'à présent m'amènent à penser qu'une difficulté réside dans l'apprentissage de l'anglais oral dans les écoles primaires, que cela soit de la part des enseignants ou bien de la part des élèves, ou bien des deux. Cependant, il apparaît que l'oral et les interactions langagières doivent constituer la principale part des apprentissages d'une LVE à l'école primaire, l'enjeu étant de sensibiliser les enfants à la langue dès le plus jeune âge, d'ôter leurs inhibitions aux interactions langagières et de les familiariser à la phonologie de la langue.

Le point de départ de mon questionnement est l'apprentissage de la phonologie au cycle 2 puisque je suis convaincue que cet aspect de la langue anglaise, de par sa complexité, constitue l'enjeu principal de l'apprenant. Les phénomènes phonologiques sur lesquels je souhaite me focaliser sont le rythme et l'accentuation. Le moyen que j'ai choisi pour cet apprentissage est l'engagement du

corps, et plus particulièrement le geste. Je me demande alors en quoi le geste permet aux élèves de restituer de manière plus fidèle la musicalité de l'anglais. J'intègre dans mon étude les gestes déictiques et iconiques au service de la compréhension et de la mémorisation, et le geste didactique au service de la création du rythme et de l'accentuation. Pour que cela soit permis, je choisis de créer des interactions orales en anglais entre les élèves. Et pour mener cette entreprise à bien, je souhaite travailler le support de l'album de jeunesse, qui sera le point de départ de la séquence, pour sa dimension multi-sensorielle et son aspect familier chez les élèves, permettant de les engager dans l'apprentissage.

Il s'agira donc, à travers ce mémoire de recherche, de répondre à la question suivante : comment favoriser l'apprentissage de la phonologie anglaise par le geste lors des interactions langagières grâce au support de l'album de jeunesse ? Mon questionnement est donc orienté par une boucle *album de jeunesse - geste / interaction* (deux capacités à développer conjointement chez les élèves) - *phonologie*.

### **2.3 Hypothèses de travail**

Mes lectures scientifiques et mes expériences antérieures me permettent de soulever des hypothèses concernant mon questionnement.

La première est la suivante : le geste dans les interactions langagières contribue à l'apprentissage de la phonologie anglaise, à savoir son rythme, son accentuation et son intonation.

La seconde est la suivante : c'est une démarche interactive autour de l'album de jeunesse qui doit être menée (ou hybride : échanges et intervention des élèves, prise en compte des images, phases de répétitions, utilisation de gestes...) afin de permettre l'interaction langagière. En effet, il faut qu'il y ait interaction langagière pour qu'il y ait geste et donc apprentissage de la phonologie.

### **3. Cadre théorique**

Les mots clés qu'il me semble important de définir et d'explorer sont : la lecture dite « interactive » d'album de jeunesse, la phonologie et le corps apprenant par le geste. Nous verrons dans cette partie les théories scientifiques et didactiques relatives à ces thèmes, mais aussi en quoi ils sont interconnectés puisqu'il s'agira dans cette recherche de les mettre en lien.

### **3.1 La lecture d'album de jeunesse, nécessairement « interactive »**

La lecture interactive d'album de jeunesse est une pratique pédagogique dans laquelle, contrairement à une lecture linéaire par l'enseignant, les élèves sont invités à participer avant, pendant et après cette lecture, favorisant leur production d'énoncés. L'enseignant les sollicite, les fait réagir, vérifie leur compréhension, leur fait répéter quelques passages significatifs tout en mettant l'accent sur la prosodie de la langue. C'est en ce sens qu'il faut comprendre le caractère « interactif » de la lecture.

#### **3.1.1 Les intérêts du support de l'album de jeunesse pour apprendre une LVE**

D'après Marie-France Burgain (2018), l'album de jeunesse apparaît comme un outil très adapté à l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire puisque, en plus de son côté ludique et motivant, il permet une approche multi-sensorielle de l'apprentissage et sollicite également l'émotion chez l'enfant. En effet, il permet de développer à la fois des connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques en langue étrangère ainsi qu'une compétence interculturelle. Il constitue un « véritable support médiateur, au sens d'intermédiaire mais aussi de facilitateur entre l'élève et de nouveaux savoirs ». Plus particulièrement, l'association texte-image qui y est faite permet à la fois la compréhension et la mémorisation du texte. On apprend mieux lorsqu'on le fait avec plaisir, les jeunes élèves sont alors plus impliqués et acteurs de leur apprentissage. En effet, l'auteure indique que la littérature de jeunesse « entraîne l'élément affectif et émotionnel ; pour cette raison, elle constitue le moyen privilégié qui incite les apprenants à s'impliquer personnellement dans leur apprentissage » (Galani, 2009).

Notons aussi que le support de l'album de jeunesse permet de susciter chez les enfants le plaisir d'écouter un récit et d'entrer dans l'univers imaginaire de personnages fictifs. En effet, l'utilisation de personnages de fiction permet de se mettre à la place des personnages et leurs émotions et d'incarner d'autres personnes que soi (Mar & Oatley, 2008). Cette simulation d'expérience permet de faire appel à la capacité d'empathie du lecteur avec les pensées et émotions des personnages fictifs. Ainsi, il peut expérimenter des enjeux de socialisation à travers l'imaginaire permis par la fiction de l'album de jeunesse : « Narrative fiction models life, comments on life, and helps us to understand life in terms of how human intentions bear upon it » (Mar & Oatley, 2008).

Ajoutons que les trois composantes de l'album de jeunesse doivent être prises en compte dans son étude à l'école primaire : linguistique, culturelle et plastique (Soulaïne, 2020). Ce qui signifie aussi

qu'en amont, l'enseignant doit veiller à analyser le rapport image et texte (complémentarité ou redondance) ainsi que ses constituants phonologiques (rythme, accentuation, intonation). Il s'agit donc de dépasser l'objectif uniquement lexical et « utilitariste » du support de l'album pour que les élèves soient plongés dans toute la complexité de l'oeuvre.

De plus, Marie-France Burgain (2018) met en évidence qu'un album à structure répétitive et à personnages récurrents est, entre autres, à privilégier car il permet la pratique de gestes récurrents et se prête à l'appropriation par les élèves. La mise en scène (ou mise en voix) de l'album joue sur l'interaction, étant une forme de réappropriation de l'histoire par les élèves.

Notons par ailleurs que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) stipule qu'une séquence de langue doit avoir pour objectif final une tâche réalisée par les élèves. Il indique que ces activités peuvent être « la réécriture et le récit répétitif d'histoires, (...) le récit oral de textes d'imagination (...), le théâtre (écrit ou improvisé), la production, la réception et la représentation de textes littéraires ». Il s'avère alors important à l'école primaire de mener un projet de réalisation concrète autour de l'album de jeunesse afin de donner du sens aux activités langagières. Ainsi, l'élève est à la fois actif et créatif puisqu'il participe à la construction du sens du livre.

### **3.1.2 L'aspect interactif de la lecture d'album de jeunesse**

Pour revenir à son aspect interactif, Stéphane Soulaine (2020) définit la lecture interactive d'album de jeunesse comme « un mode de lecture hybride qui se situe entre la lecture offerte, dont le but est principalement de susciter le plaisir d'écouter un récit et d'entrer dans l'univers imaginaire de personnages fictifs, et une forme spécifique multimodale créée ad hoc pour les besoins de la réception de l'oeuvre en langue étrangère ». En effet, les enseignants doivent mettre en oeuvre, pour ce type de lecture, des moyens spécifiques pour faciliter la compréhension du récit par les élèves et leur faire produire des énoncés, la langue leur étant étrangère. Ainsi, l'enseignant est amené à théâtraliser sa lecture (phénomènes d'emphase et d'accroche) et à user de gestes qui aident à la fois à la compréhension des énoncés de l'album, à la prononciation de l'anglais et à la mémorisation des mots par les élèves. Ces gestes sont de plusieurs natures : le geste déictique, le geste iconique (qui visent la compréhension du récit) (Tellier et al., 2011), le geste co-verbal et le gestographe à visée didactique (Soulaine, 2014). La lecture est accompagnée d'une « technique de répétition interactive des énoncés » qui consiste à faire répéter aux élèves, en collectif, des phrases ou expressions de l'album, dans le but de faciliter la production individuelle et interactive par la suite. Selon lui, les séances de lecture d'albums se déroulent en trois phases : la préparation à la réception de la lecture

(échauffement linguistico-corporel), la lecture offerte (immersion des élèves dans l’imaginaire de l’album) et la lecture interactive (participation des élèves par la répétition, l’association de gestes aux paroles, voire une improvisation).

### **3.1.3 L’album de jeunesse retenu pour cette recherche**

Dans la lignée de ces fondements théoriques, le support retenu pour ma recherche est l’album de jeunesse *Mr Panda’s Feeling* de Steve Antony. Il présente une structure répétitive, comme le préconise Marie-France Burgain, permettant une bonne appropriation par les élèves ainsi que leur réappropriation (incidente sur les interactions langagières). Au-delà de l’objectif lexical des émotions et des animaux, les phénomènes phonologiques du rythme et de l’accentuation peuvent être travaillés grâce aux questions-réponses (syllabes accentuées ou désaccentuées) et aux phonèmes accentuels spécifiques à l’anglais (diphthongues courantes). Les illustrations sont réalisées par l’auteur lui-même et sont donc en parfaite redondance du récit, favorisant ainsi la compréhension des énoncés par les élèves. De plus, le sujet de l’album étant l’expression des émotions, ce choix est en adéquation avec les dires de Marie-France Burgain concernant l’aspect émotionnel devant être sollicité chez les enfants pour l’apprentissage d’une langue vivante étrangère. Au niveau de la manière d’aborder cet album, il s’agira bien d’une lecture interactive et hybride selon les trois phases évoquées par Stéphane Soullaine. Tout ceci sera abordé en détails dans la partie dédiée au cadre méthodologique.

### **3.2 L’interaction au service de l’acquisition de la phonologie**

L’aspect phonologique d’une langue étrangère, et plus particulièrement de l’anglais, est une composante fondamentale de l’enseignement. En effet, trop souvent, c’est l’aspect lexical ou grammatical qui semble primer dans les classes au détriment de la prononciation. Selon Alain Diana (2010), la phonétique enseignée se limite bien souvent à l’étude des sons voyelles et consonnes alors que la phonologie est plus complexe, ses composantes étant l’accentuation, le rythme et l’intonation. Il est alors important de les valoriser dans le but d’être capable d’une part de percevoir les sons et d’autre part de pouvoir les reproduire pour être compris par une personne anglophone. Il est également nécessaire de comprendre que « l’anglais parlé est un tout cohérent et non pas une nébuleuse arbitraire » (Diana, 2010).

### 3.2.1 Les différences entre phonologie anglaise et phonologie française

Si l'on s'intéresse davantage aux particularités la phonologie anglaise, notons que c'est un système qui s'oppose en tout point avec le système du français. C'est pour cela que la prononciation de l'anglais est un apprentissage complexe pour les francophones.

Pierre Delattre (1960) a d'ailleurs travaillé sur les différences entre l'anglais et le français en termes de prononciation. D'abord, les syllabes du français sont dites égales alors qu'en anglais elles sont inégales, où une plus forte tension est mise dans les muscles de l'appareil phonatoire (entraînement depuis la jeune enfance). Par ailleurs, si en anglais l'accentuation se situe davantage en début de mot ou en début de phrase, c'est tout l'inverse pour le français où l'intensité de la syllabe se situe plutôt vers la fin de la production. En outre, au niveau de la perception des sons, l'anglais perçoit plus de consonnes alors que le français plus de voyelles. Une difficulté, qui n'est pas des moindres, est qu'aucun phonème anglais n'est commun à un phonème français. Pour finir, on constate aussi une différence du nombre de phonèmes : 49 pour l'anglais contre 36 pour le français.

De même, Stéphane Soullain (2013) répertorie les spécificités de l'anglais oral par rapport au français oral. D'abord, si les syllabes en français semblent être toutes plus ou moins égales en termes de durée et de force, il n'en est pas de même pour l'anglais. En effet, les énoncés anglais sont composés de groupes rythmiques au sein desquels une seule syllabe est forte, les autres étant de fait affaiblies. Ensuite, l'accentuation de l'anglais, qui est « le pivot du système phonologique de l'anglais » (Huart, 2002), se caractérise par l'association de l'intensité (qualité du son d'être plus ou moins fort) et de la hauteur (qualité du son perçu comme plus ou moins aigu/grave). L'intonation, définie comme la ligne mélodique de la phrase, est généralement montante en français et descendante en fin de phrase en anglais, ce qui est valable pour un certain type d'affirmations. De plus, l'intonation française ne présente pas ou peu de grandes variations entre les aigus et les graves en cours de phrase comme en anglais. Ces changements de tons en anglais exigent chez les anglophones une perception plus fine de ces fréquences et une plus grande mobilité de voix (Admczewski, Keen, 1979). Pour Huart (2002, 2010), le rythme en anglais correspond à un battement rythmique, soit une alternance de formes pleines et de formes inaccentuées lors de la prononciation des mots. Une autre composante de la phonologie est l'articulation qui correspond à la prononciation des sons consonnes, voyelles et diphtongues, c'est-à-dire la manière dont le son est produit (surtout concernant les voyelles en anglais).

Il existe une grande complexité dans le système phonologique de l'anglais car des phénomènes interdépendants sont combinés tels que l'intensité, la hauteur, la durée.

### 3.2.2 Les aspects phonologiques prioritaires dans l'enseignement de l'anglais

Diana (2010) a élaboré un programme de priorités pour l'enseignement de la prononciation de l'anglais à destination des francophones. Ce sont les phénomènes prosodiques (accentuation, rythme, intonation) qu'il s'agira de valoriser par rapport aux sons eux-mêmes, même si la prononciation d'une voyelle (par exemple /i:/) agit sur l'accentuation et le rythme par sa durée. Ainsi, la priorité est mise sur le rythme et les schémas accentuels les plus courants (syllabes accentuées, réduites). En effet, selon Huart (2010), « apprendre et enseigner l'anglais exigent le respect de son système accentuel qui est à l'origine de pratiquement toutes les difficultés de production et de reconnaissance des francophones ». Concernant l'intonation, la priorité est à l'identification du noyau intonatif ainsi qu'à son placement et aux tons dans les questions.

De même, Soullaine (2020) souligne qu'« une hiérarchisation des contenus phonologiques est essentielle. » Selon lui, les enseignants du primaire doivent faire des choix didactiques en priorisant d'abord l'articulation des voyelles et des diphtongues (donc le rythme), puis le repérage et la production de schémas intonatifs (notamment pour les questions) et enfin « entraîner les élèves à produire un continuum d'énoncés basé sur l'alternance rythmique [...] en évitant une approche lexicale où les mots sont détachés de leur contexte ».

En d'autres termes, le travail de la phonologie à l'école est permis si les productions des élèves sont des phrases et non des mots isolés. Au sein de ces productions langagières, les composantes de la phonologie qui sont à prioriser dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire sont le rythme, l'accentuation et l'intonation (trois aspects étroitement liés) au sein des phrases.

L'apprentissage de la phonologie anglaise apparaît alors comme un enjeu pour les enseignants car il nécessite d'une part des connaissances solides et d'autre part l'engagement des élèves dans l'activité orale. Ces nombreuses oppositions entre le français et l'anglais dans leurs aspects phonologiques rend la langue anglaise complexe à performer pour un francophone. Pour recréer la musique de la langue, le corps de l'apprenant doit être engagé dans la production orale puisque les organes de la parole ne sont pas entraînés aux variations de tons ou encore à la production des sons de l'autre langue. Ainsi, une nouvelle rythmicité est à acquérir chez l'apprenant.

Pour qu'il y ait production orale dans les apprentissages (et donc performance des composants phonologiques), il faut qu'il y ait interaction langagière dans un cours de langue vivante étrangère. Selon Soullaine (2017), il ne s'agit pas d'un cours linéaire mais plutôt d'un atelier où le corps est d'abord détendu pour permettre un engagement dans l'action physique et verbale. Ce sont donc ces

situations d'interaction qui co-construisent les savoirs entre élèves et favorisent l'acquisition, entre autres, de la phonologie anglaise.

### **3.3 L'approche didactique : démarche corporelle par le geste**

La restitution de la phonologie de la langue anglaise nécessite l'engagement du corps tout entier. En effet, comme vu dans la partie précédente, un engagement conjoint dans l'action physique et verbale est nécessaire dans un cours de langue vivante étrangère (Soulaine, 2017), afin de s'accorder au rythme de cette langue. Ceci est d'autant plus vrai pour un élève francophone qui doit revoir ses habitudes de prononciation à l'opposé de sa langue maternelle.

Nous allons donc à présent voir en quoi l'interaction est corporelle et donc en quoi le corps est apprenant, notamment par le geste, dans l'apprentissage de l'anglais pour des francophones.

#### **3.3.1 Les théories de l'énaction et de l'intussusception**

Le corps apprenant fait référence au lien existant entre mouvement corporel et apprentissage. Selon la théorie de l'énaction (Francisco Varela, 1993), l'apprentissage est un processus complexe de savoirs incorporés propre à chaque individu. En effet, le neuro-biologiste a démontré que lorsque l'on perçoit une chose ou une action, nous ne la comprenons pas de la même manière : au-delà de la perception visuelle ou auditive, c'est la « structure sensori-motrice du sujet » qui conditionne sa perception, en lien avec son vécu (contexte, histoire sociale et physique). Comme nous l'expliquent Joelle Aden, Steven Clark et Marie Potapushkina-Delfosse (2019), l'apprentissage des langues est alors à envisager par le corps, « au moyen d'approches performatives et multi-sensorielles qui engagent nos histoires, nos émotions et nos corps ». Ainsi, pour reprendre le linguiste Petar Guberina (1989), « le corps entier, pas seulement les organes de la parole et de l'oreille, participe à la production et à la perception de la parole ». L'engagement du corps, par une approche multi-sensorielle ou par les gestes associés à un acte de parole, favorise alors l'apprentissage langagier.

La théorie de l'intussusception de Marcel Jousse (2011) est le fait de « saisir une action perçue en la recevant et en la jouant de manière à ce qu'elle devienne un geste ». Selon lui, on ne peut mémoriser que ce que l'on a fait : « il y a une mémoire des gestes ; il n'y a pas une mémoire des idées ». De manière plus large, il pense que les gestes sont des éléments de base qui permettent à l'homme de vivre dans le monde et d'élaborer la compréhension de celui-ci : « Nous ne disons pas que l'ho-

comme n'est fait que de gestes mais il n'a, comme mécanismes sous-jacents, que des gestes. Même sa vie intérieure est sous-tendue par des complexes moteurs ».

### **3.3.2 Les pratiques pédagogiques engageant le corps de l'apprenant**

L'engagement du corps favorise l'apprentissage de la phonologie (rythme) et l'interaction langagière de l'apprenant. Selon Stéphane Soullaine (2017), le cours de langue ne doit pas être vécu comme un enchaînement d'activités linéaires (par exemple : découverte d'un texte, questions de compréhension et prononciation) mais comme un atelier dans lequel les élèves s'engagent dans l'action physique et verbale et co-construisent ainsi les savoirs. Cette entrée dans l'action est permise par une première phase d'échauffement qui a pour but d'établir un lien entre les individus (jeux de regard, faire le vide, être à l'écoute de soi et des autres). Une série d'« accordages rythmiques » permet ensuite de préparer la rencontre avec l'autre et donc l'interaction langagière future. L'atelier consiste par la suite à utiliser l'espace par des déplacements inspirés de pratiques du théâtre et de la danse. Le travail de groupe, lors de ces déplacements ensuite improvisés, est alors central puisque c'est l'interaction entre pairs qui est visée, à la fois spatiale, corporelle et rythmique. Après cette phase d'échauffement, l'apprentissage se trouve alors facilité. En effet, l'auteur définit la notion d'empathie kinesthésique comme la condition pour s'accorder langagièrement avec autrui, passant par la nécessité de s'accorder en rythme et en mouvement d'abord. Il ajoute que, pour apprendre, il est nécessaire de mobiliser des capacités sensori-motrices car tous les sens sont mobilisés pour apprendre.

Marie Potapushkina-Delfosse (2014), pour l'enseignement de l'anglais dans sa classe de CE1, cherche à engager le corps des élèves par la parole, en s'inspirant de la théorie de l'intussusception. Selon elle et la théorie des neurones-miroirs (Rizzolatti), « la pensée implique le corps, elle n'est pas purement cérébrale ; elle est, avant tout, un geste ». Le support qu'elle choisit d'utiliser est le conte traditionnel anglais qui fait l'objet d'une séquence complète et dont l'aboutissement est la réalisation d'une création des élèves et leur production théâtrale de cette version créée. Dans une première étape, le conte est d'abord découvert mimé sans parole (gestes iconiques et déictiques), pour l'appropriation des élèves qui peuvent alors interpréter en français le conte. Lors de la deuxième étape, l'anglais oral est ajouté aux gestes-clés, puis les élèves sont invités à réutiliser ces gestes pour s'entraîner en petits groupes pour la mémorisation du vocabulaire. Dans la troisième phase, gestes et paroles sont associés : les élèves mettent en mots l'histoire dans la langue anglaise,

tout en y associant les gestes qu'ils avaient au préalable définis. Des gestes annexes sont apportés, cette fois pour enrichir la structure sémantique de l'histoire qui est jouée dans son intégralité, toujours en petits groupes, devant la classe entière. Enfin, lors d'une quatrième phase, chaque groupe crée sa propre version de l'histoire avec les mêmes objets et personnages du conte, mais en faisant appel à leur imagination pour y ajouter des variations (l'enseignante étant là pour apporter du vocabulaire supplémentaire). Puis, chaque groupe est invité à jouer sa version devant la classe.

A la suite de cette expérience d'enseignement, l'auteure s'est interrogée sur le lien entre geste et performance orale en anglais des élèves. Concernant d'abord l'aspect phonologique, elle remarque que le geste a contribué à la maîtrise de l'accentuation de la langue par les élèves : « j'ai pu noter que les élèves se servaient régulièrement du geste afin de restituer les éléments prosodiques attendus, en accentuant la partie de l'enchaînement gestuel qui correspondait à l'accentuation sonore au sein de la phrase. Le corps entier participait ainsi à la reproduction d'un phénomène langagier ». Par exemple, « le tracé intonatif ou accentuel » dans les productions finales des élèves a été observé lors de la prononciation de certaines questions, leur permettant dans certains cas le maintien de l'intonation (ex : dans la phrase « Take the cakes for grandma », la courbe du bras au point le plus élevé coïncide à l'élément sonore le plus aigu « cakes » alors que le point le plus bas correspond à celui le plus grave « grandma »). De plus, il ressort de ses observations que le geste a une fonction de « déclencheur mnésique », d'autant plus lorsque la parole est hésitante. Suite aux interviews des élèves, cette observation a été confirmée puisque certains d'entre eux disent avoir eu recours au geste pour se souvenir des mots. Enfin, les élèves disent aussi éprouver du plaisir dans la pratique des gestes, ce qui montre le rôle important de l'émotion dans le processus cognitif. Dans ces activités, le geste apparaît donc comme un véritable outil à la fois au service de la restitution de la phonologie anglaise et à la fois de la mémoire linguistique. Enfin, selon l'auteure, un récit à structure répétitive est particulièrement recommandé pour ce type d'activité à l'école primaire, ce qui était aussi l'avis de Marie-France Burgain, dans la mesure où la pratique de gestes récurrents et les prolongements de l'histoire sont rendus possibles.

### **3.3.3 Le lien entre geste et apprentissage de la phonologie anglaise**

Si on tient compte de la place du geste en lui-même dans l'appropriation de la langue étrangère, en particulier de sa phonologie, je retiens particulièrement le gestographe (Soulaine, 2017) et le mimogramme (Marie Potapushkina-Delfosse, 2019).

D'une part, Stéphane Soulainne évoque le « gestographe » (geste didactique) comme un outil efficace qui allie geste et parole pour la mémorisation phonologique et l'incorporation du rythme chez les élèves français. Il le définit comme la représentation graphique du trajet d'un mouvement dans l'espace (à la main) symbolisant les étapes de l'alternance rythmique. Ce geste permet à la fois un engagement corporel de l'apprenant facilitant l'interaction verbale et à la fois la réalisation du rythme de la langue anglaise. Rappelons que le rythme permet de reproduire les voyelles anglaises et l'alternance entre moments forts et moments désaccentués, il s'agit donc d'une alternance de tension et de relâchements musculaires. Cette pratique associe deux champs disciplinaires qui sont la phonologie anglaise et la théorie du mouvement (Laban, 1994 : un mouvement résulte des combinaisons corporelles relatives aux facteurs suivants : le poids, le temps, l'espace et le flux). Il existe alors un couplage entre la contraction musculaire de l'apprenant pour produire le geste et sa contraction musculaire pour produire l'accentuation d'un mot ou d'une syllabe. L'utilisation du geste nécessite plusieurs étapes : une phase d'analyse phonologique des énoncés en amont pour proposer un geste correspondant, la phase de transcription des paroles en gestes (essais, tâtonnements), puis une phase d'apprentissage des énoncés et des gestes qui les accompagnent. Selon Soulainne, des principes doivent être respectés dans la création de ces gestes : rendre compte de l'accentuation d'une syllabe, contenir un caractère net, précis et facile à lire de l'extérieur, contenir des contours clairement délimités.

D'autre part, Marie Potapushkina-Delfosse expose la manière dont elle mène une séance d'anglais auprès d'élèves de grande section de maternelle en utilisant toujours le conte comme support. Après les différentes phases de réception (par la parole, les images et les mimes) et d'appropriation du conte (par des « jeux-acting » et « jeux-gaming »), les élèves sont invités à dessiner sur le support de leur choix, le tracé à la main d'une phrase d'une partie ciblée du conte. C'est ce qu'elle appelle le « mimogramme », ou « dessin rythmo-mimique et imaginatif » (ou encore « dessin kinesthésique ») réalisé individuellement par les élèves en fin de séance. Selon elle, ce mimogramme est un outil au service de la mémorisation et de la prononciation de l'extrait du conte par les élèves. Il s'appuie sur la transposition des sonorités et des mouvements corporels.

Ainsi, ces deux auteurs éclairent l'importance de la multi-sensorialité dans l'enseignement d'une langue, d'autant plus auprès d'un public jeune, notamment avec l'intervention du geste : le geste didactique associé à la prononciation permet un ancrage de la phonologie chez l'apprenant.

En somme, le corps est apprenant dans la mesure où le geste présente plusieurs fonctions dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : une fonction phonologique (restitution de l'accentuation par le geste didactique et le geste co-verbal), une fonction mnésique (mémoire des mots), une fonction sémantique (compréhension des énoncés par le geste iconique) et une fonction émotionnelle (source de plaisir). A travers cette recherche, il s'agira principalement de mettre le geste au service de la restitution des phénomènes phonologiques par les élèves, notamment le rythme et l'accentuation. Il s'agira aussi d'utiliser le geste à des fins de compréhension pour les élèves (geste iconique), qui viendra en complément des illustrations de l'album.

#### **4. Cadre méthodologique**

Pour rappel, il est question dans cette recherche de la prise en compte de la phonologie dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire par le moyen de la lecture interactive d'album de jeunesse. Nous nous demandons d'une part en quoi l'interaction langagière est permise par une approche corporelle globale et d'autre part en quoi l'acquisition des composants phonologiques est permise par une approche par le geste. Nous nous interrogeons également sur le type de geste qui permet la restitution des phénomènes phonologiques que sont le rythme et l'accentuation.

##### **4.1 Contexte de la recherche**

Je suis professeure des écoles stagiaire auprès d'une classe de CE2 constituée de vingt élèves à l'école élémentaire \*\*\*\*\*, située dans le quartier de la gare de Nîmes. Outre son hétérogénéité sociale et scolaire, la classe compte quelques élèves à besoins particuliers (trouble de l'attention avec hyper activité, dyslexie/dysorthographe, difficulté en lecture et en écriture). J'effectue des séances de langue vivante étrangère en anglais une à deux fois par semaine. Ces séances, d'une durée de trente à quarante-cinq minutes, prennent jusqu'à présent la forme d'ateliers dont les thèmes travaillés émergent d'albums de jeunesse, selon la méthode « Enseigner l'anglais à partir d'albums » de Sylvie Hanot (éditions Retz 2020). Ainsi, les trois premiers albums de jeunesse m'ont permis, par le biais de jeux, d'interactions et de chansons, de travailler avec les élèves les différentes façons de se saluer, la météo, les consignes (actions en classe), les couleurs, les nombres jusqu'à 20, quelques noms d'animaux, les jours de la semaine et quelques aliments. Depuis début novembre, conformément aux nouveaux programmes de 2020 pour le cycle 2, j'ai associé l'oral à l'écrit (une fois que l'oral est bien stabilisé) sous la forme de « fiches mémo » complétées par les

élèves et collectées dans leur classeur dédié. Depuis que j'ai abordé l'écrit avec eux, je remarque qu'ils ont des difficultés à se détacher du texte et qu'ils sont tentés de prononcer les mots comme en français (j'ai noté l'intervention d'Ilyès : « Maitresse, en anglais pour faire le son /u/ il faut deux « o » ? »). D'où mon intérêt de vouloir les faire parler davantage et d'utiliser un autre moyen que le visuel des mots pour leur faire reproduire la prononciation des mots anglais. C'est ce qui m'amène à l'apprentissage par le geste dont j'ai découvert les principes l'an dernier.

J'ai initié l'approche par le geste à la fin du mois de novembre lors de l'apprentissage des différentes salutations en anglais en mimant la position du soleil. Ainsi, « good morning » est prononcé en agitant la main côté droit du corps (soleil à l'est), « good evening » au-dessus de la tête (soleil au zénith), « good evening » côté gauche du corps (soleil à l'ouest). Dans cette activité, notons que le geste a une fonction mnésique puisqu'il aide les élèves à se souvenir des mots, pour ne pas confondre les différentes manières de se saluer en anglais. D'autre part, dans le cadre du jeu « Simon says » (le « Jacques a dit » anglais), les élèves ont été amenés à mimer eux-même certaines actions (consignes) telles que « look », « listen », « read », « draw », « sit down », « stand up ». Je commence alors à constater que ces gestes associés à la parole visent à une meilleure compréhension par les élèves et à la mémorisation des mots.

Je constate aussi que si une partie des élèves me disait être réfractaire à l'enseignement de l'anglais en début d'année scolaire, il y a aujourd'hui un réel engouement de la part de tous lors des séances. Il me semble donc que l'utilisation du corps en mouvement et l'entrée par des albums de jeunesse leur procure du plaisir et les engage dans l'apprentissage.

## **4.2 Descriptif du protocole de recherche**

### **4.2.1 Approche globale**

Pour apporter des éléments de réponse à mon questionnement, je choisis de mettre en oeuvre une séquence d'enseignement dans laquelle l'aspect phonologique (rythme et accentuation) est travaillé dans le cadre de la lecture d'album de jeunesse interactive, notamment grâce à l'usage du geste dans les interactions langagières. J'expérimente moi-même cette séquence avec mes élèves de CE2.

Pour rentrer dans le détail de ma démarche, mon étude présente trois enjeux majeurs : la compréhension de l'album de jeunesse par les élèves, l'interaction orale en anglais entre les élèves et l'appropriation du rythme et de l'accentuation par les élèves pour interagir. Concernant le premier

enjeu, au-delà du choix de l'album en lui-même, l'accès à l'histoire par les élèves se fait grâce aux illustrations de l'album, à une lecture théâtralisée par l'enseignante (modulations de voix, gestes iconiques et déictiques) et à des questions de l'enseignante en anglais. Concernant l'entrée dans l'interaction verbale, qu'elle soit dans un premier temps entre l'enseignant et l'élève puis dans un second temps entre pairs, celle-ci passe d'abord par le corps grâce à une préparation à parler une langue étrangère (mise en interaction corporelle, changement rythmique). L'objet de ces interactions est en lien avec l'histoire de l'album de jeunesse (narration, illustration, pensées des personnages...). Enfin, concernant la capacité à s'exprimer en anglais, les énoncés sont répétés de nombreuses fois par les élèves, en suivant le modèle de l'enseignante et accompagnés de gestes didactiques, avant l'entrée en interaction des élèves en binômes.

Selon les auteurs de mes recherches, les supports qui se prêtent à la lecture interactive auprès d'élèves de l'école primaire semble être les contes traditionnels (Potapushkina-Delfosse, 2013) ou bien les albums de jeunesse (Burgain, 2018 et Soullaine, 2020). Au-delà du fait que ces derniers sont des supports familiers aux élèves depuis leur jeune âge, leur apportant un cadre rassurant, ils leur procurent du plaisir et facilitent donc l'entrée des élèves dans l'apprentissage et l'interaction. C'est une structure répétitive de l'histoire qui semble être à privilégier dans la mesure où elle permet une meilleure compréhension de l'histoire par les élèves ainsi qu'une meilleure appropriation des textes et des dialogues. J'accorde aussi une importance particulière aux illustrations car il me semble qu'une redondance entre texte et image permet une meilleure compréhension de l'histoire (contrairement à la complémentarité qui, je pense, peut induire les élèves en erreur). Cet aspect est d'autant plus important lorsque l'histoire est dans une langue étrangère et que les élèves ne peuvent se contenter uniquement des textes entendus. L'album de jeunesse choisi doit suivre un schéma de questions-réponses, selon moi propice aux interactions entre pairs. Enfin, les phrases doivent être courtes et accessibles au niveau de mes élèves.

J'envisage cette lecture de manière interactive, donc avec des interventions de l'enseignant détachées du texte favorisant la compréhension, mais aussi avec des interventions des élèves qui seront amenés à reproduire les énoncés dès les premières lectures. De plus, un engagement du corps de la part de l'enseignant et des élèves me semble primordial. Pour cela, des gestes, à la fois iconiques au service de la compréhension et à la fois didactiques au service de la phonologie, viendront ponctuer la lecture.

Les éléments phonologiques sur lesquels je souhaite travailler en priorité avec mes élèves dans cette séquence sont le rythme et l'accentuation puisque c'est ce qui est préconisé par les didacticiens. Ainsi, mon attention lors des productions portera sur la manière dont les formes pleines et les

formes inaccentuées sont alternées et sur la restitution de l'intensité et de la hauteur par les élèves. Je souhaite également que les élèves soient amenés à créer leur propre production orale et corporelle sur la base de l'album de jeunesse, donc basée sur l'imaginaire, afin que cela puisse donner du sens à leur apprentissage tout en restant ludique.

#### 4.2.2 Analyse de l'album de jeunesse

Pour toutes ces raisons et afin de m'adapter au niveau d'anglais général de mes élèves, l'album de jeunesse qui retient mon attention pour cette étude est *Mr Panda's Feelings* de Steve Antony. L'auteur, qui est également l'illustrateur, est d'origine américaine et vit à présent au Royaume-Uni. Cet album fait partie d'une série de livres intitulée « Mr Panda » et dans laquelle on compte *Please Mr Panda* vendu à plus de 300 000 exemplaires. L'album *Mr Panda's Feelings* met en scène un panda grincheux qui demande à ses amis, d'autres animaux, comment ils se sentent. Si les émotions et les états des animaux semblent assez clairs et en adéquation avec le texte dans les illustrations, ce n'est pas le cas de ce que semble éprouver Mr Panda qui, lui, reste impassible et sans sourire. Avant de construire la séquence d'enseignement autour de cet album de jeunesse, il convient d'en analyser les caractéristiques.

Concernant d'abord le récit, il s'agit d'une histoire plaisante pour les enfants puisque ce sont des animaux qui se rencontrent et se parlent. De plus, la thématique des émotions est importante à aborder avec les élèves à l'école primaire puisqu'il est prouvé que l'expression de ses émotions contribue à éviter ou à résoudre les conflits. D'autre part, il s'agit d'une structure narrative répétitive dans cet album puisque chaque double page correspond à la rencontre d'un nouveau personnage, six au total, que Mr Panda aborde toujours de la même manière : « How are you feeling, + nom de l'animal ? ». Si l'on s'attarde sur le rapport qu'entretiennent les images avec le texte, nous sommes majoritairement dans une configuration de redondance, même s'il arrive à deux moments que ce rapport soit complémentaire. En effet, lors de la rencontre avec le cygne (troisième rencontre), celui-ci déclare « I'm scared Mr Panda! » mais sans lui dire pourquoi : c'est au lecteur de remarquer que c'est une araignée qui lui fait peur. Aussi, à la dernière double page, lorsque le pingouin demande à Mr Panda « Hello Mr Panda, how are you ? », il répond « I'm fine » alors qu'aucune émotion ne semble apparaître sur son visage illustré, qui paraît toujours grincheux.

Concernant les contenus grammaticaux, cet album présente des questions et réponses du type « How are you feeling ? I am... because... », ce qui permet de revoir la structure interrogative. Implicitement, les élèves voient le verbe « be » au présent simple à travers « I am » et découvrent une nouvelle utilisation du mot interrogatif « how » (nous l'avons notamment vu avec « How old are you ? »). De plus, grâce à la conjonction « because », les élèves sont amenés à découvrir les justifications aux réponses.

Du point de vue lexical, il s'agit pour les élèves d'acquérir à travers cet album principalement des adjectifs exprimant des sentiments ou des états (happy, sad, scared, angry, surprised, confused, excited, sleepy, fine) et quelques noms d'animaux (a panda, a lemur, an elephant, a swan, a mouse, a rabbit, a penguin), différents de ceux rencontrés par les élèves lors de l'étude de l'album *Brown Bear* d'Eric Carle. Notons aussi que la rencontre entre les animaux permet de revoir les salutations (hello / goodbye). Enfin, le mot « feeling », ici verbe au présent be + ing, fera certainement écho en eux au nom « feeling » qu'ils rencontreront plus tard.

Au niveau de la phonologie, notons que les élèves sont amenés à s'appropriier l'intonation descendante des questions ouvertes, mais aussi les phonèmes spécifiques à l'anglais par leur présence récurrente : /h/ (dans *how*, *hello*, *happy*), /aɪ/ (dans *I'm*, *surprised*, *fine*) et /i:/ (dans *feeling*, *sleepy*, *peanuts*). Il est également nécessaire d'étudier le rythme des énoncés de l'album, c'est-à-dire la manière dont les syllabes sont tantôt accentuées, tantôt inaccentuées (battement rythmique) en rapport avec la syntaxe et la sémantique des phrases. Analysons donc chaque énoncé de l'album de jeunesse en termes de rythme et d'accentuation. Dans le tableau ci-dessous, les syllabes accentuées seront mises en gras et le schéma intonatif sera symbolisé par une courbe tantôt montante (sons aigus) tantôt descendante (sons graves). Une colonne est consacrée aux sons voyelles et diphtongues, uniquement ceux qui sont propres à l'anglais et les plus différents des sons français. J'ai tenu compte dans ma sélection de ces sons par leur écart plus ou moins important entre graphie et phonie, en comparaison avec le français (par exemple, je ne mets pas le /u/ de *you* car la graphie est la même qu'en français, bien que le son ne soit pas tout à fait le même). Je ne me penche volontairement pas sur les sons consonnes car ils ne figurent pas dans les éléments prioritaires dans l'enseignement de l'anglais (j'ajoute seulement la particularité du son /θ/ de *thanks*).

Afin d'être cohérent dans l'analyse ci-dessous, rappelons les définitions des principaux composants de la phonologie retenus. Le rythme correspond à l'intensité et à la durée des syllabes qui sont tantôt pleines, tantôt réduites. L'accentuation est l'alternance des formes accentuées et désaccentuées. L'intonation, quant à elle, correspond aux variations entre les graves et les aigus, donc tantôt montante, tantôt descendante.

Pages	Rythme, accentuation et intonation	Sons voyelles et diphtongues
titre	<b>Mister Panda's feelings</b> ( <i>phénomène d'impulse sur « feeling »</i> ) 	son /i:/ de <i>feeling</i> son /ɛ/ de <i>panda</i> (absence du son français /ɑ/ dans <i>panda</i> )
pages 1-2	<i>Mr Panda</i> : <b>Hello</b> , Lemur. How are you <b>feeling</b> ?  <i>Lemur</i> : I'm <b>happy</b> because you are my <b>friend</b> , Mr Panda. 	son /h/ de <i>hello</i> , <i>how</i> , <i>happy</i> diphtongue /aʊ/ dans <i>how</i> diphtongue /aɪ/ de <i>I'm</i> son /i/ de <i>because</i>
pages 3-4	<i>Mr Panda</i> : How are you <b>feeling</b> , <b>Elephant</b> ?  <i>Elephant</i> : I'm <b>sad</b> because I'm out of <b>peanuts</b> . 	diphtongue /aʊ/ de <i>out</i> son /i:/ de <i>peanuts</i> son /e/ de <i>peanuts</i>
pages 5-6	<i>Mr Panda</i> : How are you <b>feeling</b> , <b>Swan</b> ?  <i>Swan</i> : I'm <b>scared</b> Mr Panda ! 	son /a/ de <i>swan</i> son /æ/ de <i>scared</i> (ellision du e de <i>scared</i> )
pages 7-8	<i>Mr Panda</i> : How are you <b>feeling</b> , <b>Mouse</b> ?  <i>Mouse</i> : I'm <b>angry</b> because <b>someone</b> ate my <b>cheese</b> .  <i>Another mouse</i> : <b>Oups</b> , I'm <b>sorry</b> . 	diphtongue /aʊ/ de <i>mouse</i> son /a/ de <i>angry</i> son /w/ de <i>someone</i> diphtongue /eɪ/ de <i>ate</i> diphtongue /aɪ/ de <i>my</i> son /i:/ de <i>cheese</i>
pages 9-10	<i>Mr Panda</i> : <b>How</b> is everyone <b>feeling</b> ?  <i>Little rabbits</i> : I'm <b>surprised</b> , Mr Panda - I'm <b>confused</b> , Mr Panda - I'm <b>excited</b> , Mr Panda - I'm <b>sleepy</b> , Mr Panda.  	son /w/ de <i>everyone</i> diphtongue /aɪ/ de <i>surprised</i> , <i>excited</i> son /i/ de <i>excited</i> diphtongue /ɪʊ/ de <i>confused</i> son /i:/ de <i>sleepy</i>
pages 11-12	<i>Penguin</i> : <b>Hello</b> , Mr Panda. How are <b>YOU</b> ? ( <i>emphase sémantique sur « you »</i> )  <i>Mr Panda</i> : I'm <b>fine</b> , thanks. <b>Goodbye</b> Penguin. 	diphtongue /aɪ/ de <i>fine</i> , <i>goodbye</i> son /v/ de <i>goodbye</i> son consonne /θ/ de <i>thanks</i>

Au-delà de ses illustrations attrayantes et ses contenus sémantiques, linguistiques et phonologiques, j'ai choisi cet album car il nous permet de faire le lien avec les émotions qui ont fait l'objet d'une séquence en Education Morale et Civique en deuxième période. L'objectif était que les élèves soient capables d'identifier leurs propres émotions afin de pouvoir mieux les gérer au quotidien, quelles qu'elles soient. Nous réinvestissons grâce à cet album quelques unes de ces émotions.

### **4.3 Organisation de la séquence**

Mon protocole de recherche fait l'objet d'une séquence menée auprès d'élèves de CE2 et construite autour de l'album de jeunesse *Mr Panda's Feelings*. Pour tenter d'obtenir des éléments de réponse à ma problématique, cette séquence a pour volonté d'engager les élèves dans l'interaction langagière en sollicitant leur corps et leur gestuelle au service de la compréhension et de la restitution de la phonologie (schémas rythmiques et accentuels). Il s'agit donc d'une démarche pédagogique à la fois corporelle et actionnelle. Cette séquence se déroule en période 4 (mars 2020) et est constituée de cinq séances d'une durée d'environ quarante-cinq minutes.

Les objectifs visés par cette séquence d'enseignement sont :

- s'immerger dans la compréhension d'une oeuvre littéraire : l'album de jeunesse ;
- restituer des constituants phonologiques propres à l'anglais oral, rythme et accentuation, notamment par l'utilisation du geste ;
- créer un court dialogue en anglais visant une interaction entre pairs ;
- oser prendre la parole dans une langue étrangère.

Les compétences développées chez les élèves par cette séquence sont :

- être capable de mémoriser le vocabulaire des émotions et des états, la construction des questions et des réponses pour interagir sur les émotions ;
- être capable de restituer oralement un dialogue en anglais en interaction avec un pair ;
- être capable d'identifier et de réaliser les schémas rythmiques et accentuels de l'anglais lors de la production d'énoncés oraux ;
- être capable d'imaginer un court dialogue.

Les pré-requis des élèves pour mener à bien cette séquence sont :

- savoir que l'anglais ne s'écrit et ne se prononce pas comme le français ;

- être attentif lors d'une lecture offerte pour la comprendre ;
- entrer en interaction avec ses pairs et oser prendre la parole devant le groupe classe ;
- travailler en binômes dans le but de réaliser une production commune.

Bien que les élèves aient été exposés à des lectures d'albums de jeunesse depuis le début de leur scolarité, je mène une courte séquence en amont (janvier) qui fait l'objet d'une phase exploratoire autour de l'album de jeunesse *Brown Bear* d'Eric Carle. Dans cette séquence, j'initie la lecture interactive et la production d'interactions orales des élèves, mais je ne vise pas un objectif de restitution phonologique des énoncés.

La séquence que j'ai imaginée suit une progression amenant les élèves vers une production finale : l'interaction orale en binômes dans un dialogue imaginé. Ce dernier reprend des formulations et un vocabulaire acquis durant l'étude de l'album, mais aussi réinvestis des séquences précédentes. Elle se décompose comme suit, l'ensemble des fiches de préparation se trouvant en annexe 1 :

	<b>Objectifs généraux</b>	<b>Activités principales</b>	<b>Approche corporelle</b>
<b>Séance 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un album de jeunesse en anglais (partie 1).</li> <li>- Mémoriser quelques nouveaux mots (animaux et émotions) et structures grammaticales (questions/réponses).</li> <li>- Commencer à réfléchir au rythme de la langue (identifier les syllabes accentuées dans une phrase).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>élèves</u> : réception d'une oeuvre littéraire en anglais, production langagière (répétition), interaction langagière en collectif et en binômes (questions/réponses)</li> <li>- <u>enseignant</u> : lecture interactive, vérification de la compréhension par le questionnement, démonstration de la bonne prononciation et étayage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- échauffement corporel et linguistique (jeu de la balle, du miroir, rencontre dans l'espace)</li> <li>- utilisation de gestes iconiques et déictiques (compréhension et remémoration)</li> <li>- utilisation d'un geste didactique (schéma accentuel des phrases)</li> </ul>
<b>Séance 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un album de jeunesse en anglais (partie 2).</li> <li>- Mémoriser quelques nouveaux mots (animaux et émotions) et structures grammaticales (questions/réponses).</li> <li>- Acquérir le schéma accentuel des énoncés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>élèves</u> : réception d'une oeuvre littéraire en anglais, production langagière (répétition), interaction langagière en collectif et en binômes (questions/réponses)</li> <li>- <u>enseignant</u> : lecture interactive, vérification de la compréhension par le questionnement, démonstration de la bonne prononciation et étayage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- échauffement corporel et linguistique (jeu de la balle, du miroir, rencontre dans l'espace)</li> <li>- utilisation de gestes iconiques et déictiques (compréhension et remémoration)</li> <li>- utilisation de geste didactique (schéma accentuel des phrases)</li> </ul>

<b>Séance 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginer un court dialogue en binôme et le mémoriser (salutation, rencontre, âge, émotions...).</li> <li>- Mémoriser des structures grammaticales et des mots.</li> <li>- Acquérir le schéma accentuel des énoncés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>élèves</u> : travail en binôme sur une interaction langagière à imaginer, s'entraîner en binôme</li> <li>- <u>enseignant</u> : étayage, apport de vocabulaire et de prononciation, démonstration du schéma accentuel des phrases grâce au geste didactique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- échauffement corporel et linguistique (jeu de la balle, du miroir, rencontre dans l'espace)</li> <li>- recours au geste didactique pour prononcer correctement les énoncés</li> </ul>
<b>Séance 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'entraîner à interagir son dialogue en binôme.</li> <li>- Respecter le rythme et l'accentuation des énoncés produits.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>élèves</u> : choix d'un geste didactique pour le respect du rythme et de l'accentuation des phrases prononcées (et pour la mémorisation de celles-ci ?) et entraînement en binôme</li> <li>- <u>enseignant</u> : observation/ écoute des binômes, étayage dans la prononciation et du geste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- échauffement corporel et linguistique (jeu de la balle, du miroir, rencontre dans l'espace)</li> <li>- associer un geste didactique à ses paroles pour respecter le rythme et l'accentuation des énoncés</li> </ul>
<b>Séance 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser sa production dialoguée en binôme devant la classe entière avec possible recours au geste (potentielle aide à la mémorisation et au respect du rythme et de l'accentuation).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>élèves</u> : représentation orale et corporelle du dialogue imaginé en binômes</li> <li>- <u>enseignant</u> : aide à la remémoration si nécessaire, évaluation des progrès des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- échauffement corporel et linguistique (jeu de la balle, du miroir, rencontre dans l'espace)</li> <li>- associer un geste didactique à ses paroles pour respecter le rythme et l'accentuation des énoncés, ou des gestes iconiques pour la remémoration des énoncés</li> </ul>

Pour expliquer le déroulé d'une séance type de la séquence, prenons pour exemple la première séance. Il ne s'agit pas d'une séance linéaire mais d'un atelier de langue composé de plusieurs phases qui s'enchaînent selon différentes modalités. Cette séance, menée dans la salle de motricité de l'école, débute par un échauffement linguistique et corporel dans le but de développer l'attention à soi, aux autres et au rythme (accordages rythmiques), de faciliter l'interaction langagière future, mais aussi de mettre les élèves dans une situation d'ancrage dans l'histoire et dans l'action. En effet, je propose par exemple, en lien avec l'oeuvre littéraire travaillée, des rencontres des élèves dans l'espace lors desquelles ils se saluent en anglais. Cette phase d'échauffement est enrichie au fur et à mesure des séances en fonction des savoirs lexicaux acquis par les élèves. La seconde phase constitue la lecture interactive d'une première partie de l'album de jeunesse *Mr Panda's Feelings*. Les

élèves sont assis en arc de cercle par terre face à l'enseignant qui présente le livre en annonçant « I am going to read you this story ». Avant de débiter la lecture intégrale, un horizon d'attente est créé, prenant appui sur la couverture, par le questionnement de l'enseignant aux élèves : « Who is he ? » en montrant le panda par exemple. Cette lecture est dite hybride dans la mesure où des gestes au service de la compréhension interviennent, ainsi que des questions aux élèves et des répétitions d'énoncés par les élèves. De plus, l'enseignant théâtralise sa lecture afin de rendre compte des émotions des différents personnages et modélise sa voix selon celui qui parle. Dans une troisième phase, les élèves s'entraînent en binômes à reproduire des énoncés de Mr Panda avec le maki. Ils seront encouragés à avoir recours aux gestes déictiques et/ou iconiques dans un premier temps pour mémoriser et n'oublier aucun terme des énoncés. La quatrième phase consiste à faire pratiquer les élèves à nouveau sur un autre échange langagier qui a lieu entre Mr Panda et l'éléphant. Dans ces deux phases, le rôle de l'enseignant est d'observer la manière dont se font les échanges, dont les élèves se rencontrent et surtout dont les élèves se remémorent les énoncés (recours au geste ?). L'enseignant étaye et corrige également les prononciations si besoin. La cinquième phase vise à faire comprendre aux élèves que la prononciation et la mélodie des phrases anglaises doivent être respectées pour se faire bien comprendre par un anglophone. Il est alors intéressant de mettre en avant les différences entre la prononciation française et la prononciation anglaise. Les élèves sont amenés à remarquer eux-même les différences d'accentuation et de rythme grâce à la prononciation de certaines phrases par l'enseignant. Par exemple, dans la question « How are you feeling ? », les élèves seront capables de remarquer que la syllabe accentuée est « **feeling** ». L'enseignant commence alors à leur proposer de créer un geste (amorce du geste didactique) en traçant la courbe mélodique de la phrase dans l'espace, en respectant le point le plus haut de son geste sur la syllabe en question. Les élèves sont alors invités à reproduire les énoncés en mêlant parole et geste didactique.

<b>Séance 1 - 45'</b>	
<b>Objectifs :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre les événements clés de la narration de l'album, les émotions des personnages et les raisons de ces émotions.</li> <li>• Mémoriser pour mieux parler : trois adjectifs exprimant des sentiments (<i>happy, sad, scared</i>), quatre noms d'animaux (<i>a panda, a lemur, an elephant, a swan</i>), le verbe <i>be</i> au présent pour exprimer un sentiment (personnes <i>I</i> et <i>you</i>), la question ouverte <i>How are you feeling ?</i> (la différencier de <i>Who are you ?</i>) et la réponse <i>I'm ...</i> .</li> <li>• Commencer à réfléchir aux aspects phonologiques de la langue : les sons /h/ et /i:/, identifier les syllabes accentuées et développer une technique par le geste pour pouvoir mémoriser cette ligne mélodique.</li> </ul>	
<b>Lieu :</b> salle de motricité	<b>Matériel :</b> album de jeunesse <i>Mr Panda's Feelings</i>

<p><b>Phase 1</b> 10'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Echauffement corporel et linguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectif</u> : préparer les élèves au rythme de l'anglais et à l'entrée en interaction. <i>Cette phase ne constitue pas de nouveaux apprentissages langagiers mais uniquement de la réception et du réinvestissement d'énoncés connus des élèves, afin de leur permettre d'entrer pleinement dans l'échauffement.</i></li> <li>• <u>Consignes</u> : Please stand up and make a circle. Look at each other one by one. Pass the clap. Now, this is a ball, you have to throw it and catch it (<i>montrer les gestes</i>). Be quiet. Now please walk in straight lines. Slow. Quick. Stop/go (<i>répéter trois fois</i>). Meet someone, stop and ask him his name (and how does he feel). Walk again. Do it again with someone else. <i>Les consignes sont données en mimant les actions d'abord, puis en laissant les élèves faire. Revenir au français si nécessaire.</i></li> <li>• <u>Activités corporelles</u> : en ronde, se regarder un par un dans les yeux ; se faire passer le « clap » ; jeu de la balle (se faire passer une balle imaginaire en regardant un camarade qui doit la rattraper) ; marcher en occupant tout l'espace et ajouter des variations ; rencontrer un camarade pour interagir.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réception des consignes, productions d'énoncés en binômes (« Hello, what's your name ? », « Hello, my name is ... »).</li> </ul>
<p><b>Phase 2</b> 10'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Lecture interactive de l'album (première partie)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : recevoir et comprendre l'histoire ; comprendre et mémoriser la question <i>How are you feeling ?</i> et production.</li> <li>• <u>Consignes</u> : Please sit down like this (<i>mimer un arc de cercle</i>). I'm going to read you a new story. Who is he ? (<i>montrer le panda sur la couverture</i>). What color is he ? What color is it ? (<i>montrer le fond jaune de la couverture</i>). Who is the author ? <i>Procéder à la lecture de l'album jusqu'à la page 6 (ou tout l'album), tout en montrant avec son visage les émotions des personnages, en modulant la voix en fonction du personnage qui parle, en ajoutant des gestes déictiques (montrer avec le doigt) et iconiques (par exemple, pour le mot « feeling », mettre sa main sur le coeur). Questionner les élèves sur les personnages et leurs sentiments à la fin de chaque double-page : Who is he ? (en pointant le maki par exemple), Why is he happy ? (si les élèves semblent à l'aise).</i></li> <li>• <u>Activités corporelles</u> : gestes de la part de l'enseignant à destination des élèves dans un objectif de compréhension du récit et des questions posées.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réception de l'histoire jusqu'à la page 6 (paroles, images et gestes), production d'énoncés dans les réponses aux questions de l'enseignante.</li> </ul>

<p><b>Phase 3</b> 20'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Productions langagières en collectif puis en binômes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs</b> : s'engager dans la production d'énoncés en anglais pour interagir en binômes, apprendre la question <i>How are you feeling ?</i>, l'adjectif de sentiment <i>happy</i> et les noms d'animaux <i>a panda, a lemur</i>.</li> <li>• <b>Consignes</b> : Now, be quiet and listen (<i>relire les trois double-page en mimant les émotions des personnages</i>). Repeat after me : « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Lemur. » « How are you feeling ? » « I'm happy ! » (<i>faire répéter les élèves deux fois par double page, en collectif puis sélectionner trois élèves pour répéter seul</i>). Now, walk and meet someone. Half of you is the lemur, half of you is the panda. (<i>montrer l'exemple avec un élève puis laisser les élèves interagir par deux, passer au sein des binômes pour observer et corriger des prononciations et intonations si nécessaire</i>). Stop. Please come back with me. Can you both play your roles ? (<i>choisir un ou deux binômes en réussite pour montrer son échange au reste de la classe</i>). Are you all ok with that ?</li> </ul> <p><i>Puis faire le même exercice avec le panda et l'éléphant (si le temps le permet).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités corporelles</b> : interaction corporelle dans l'espace avec son binôme avant l'interaction langagière, possible recours des élèves aux gestes déictiques / iconiques et expressions du visages employés par l'enseignante.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : production langagière dans la répétition d'énoncés, interaction langagière en binômes : « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Lemur. » « How are you feeling ? » « I feel happy ! » / « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Elephant. » « How are you feeling ? » « I feel sad. »</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe et écoute les élèves interagir en portant une attention sur la prononciation des sons voyelles et sur la production du rythme et de l'accentuation.</i></p>
<p><b>Phase 4</b> 5'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Bilan et réflexion sur la langue anglaise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs</b> : comprendre que le rythme et l'accentuation de l'anglais sont nécessaires (en plus de la connaissance des mots et du respect des sons) pour être compris par un anglophone, identifier et respecter le schéma intonatif des questions / réponses précédentes et l'accentuation sur les syllabes concernées.</li> <li>• <b>Consignes</b> : <i>Répéter les quatre questions / réponses de la séance</i>. Listen : Hello, who are you ? I'm the Elephant. How are you feeling ? I feel sad.</li> </ul> <p><i>Puis les échanges sont faits en français dans cette phase car il s'agit d'une réflexion sur la langue et que les élèves n'auraient pas accès au sens de l'échange en anglais.</i></p> <p>Fermez les yeux. Qu'entend votre oreille à l'écoute de cette phrase ? « <u>H</u>ow are you feeling ? ». Qu'est-ce que est spécifique à l'anglais par rapport au français ? (<i>réponses attendues</i> : « ça chante plus, ça varie plus, ça monte et ça descend alors qu'en français c'est plus plat »...). Si je dis « Hello », quelle partie du mot est prononcée plus fort que le reste ? Comment pourriez-vous dessiner dans l'espace la musique de la phrase avec votre bras ? <i>Laisser les élèves faire des essais puis en interroger deux qui prononcent la phrase et dessinent sa ligne mélodique dans l'espace. Si cela semble compris, faire la même chose avec la phrase « How are you feeling ? ».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités corporelles</b> : réalisation de la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : réflexion en français sur le rythme et l'accentuation en anglais, en prenant pour exemple « Hello » et la phrase « How are you <b>f</b>eeling ? ».</li> </ul>

#### 4.4 Recueil de données et méthode d'analyse des données

Pour le recueil des données de cette étude, j'expérimente moi-même le dispositif auprès de mes élèves de CE2. Je procède ensuite par un relevé d'activité (observation) sous la forme d'une captation vidéo centrée sur l'activité des élèves lors de chaque séance. Il s'agit d'une captation des macro-activités des élèves à l'aide d'une caméra fixe durant les temps de lecture interactive collective, et des meso-activités des élèves à l'aide de la caméra d'un téléphone portable durant les temps d'interaction orale en binômes. Mon analyse porte sur leurs productions d'énoncés, avec une attention particulière sur l'entrée dans l'interaction d'une part, et les contenus phonologiques que sont le rythme et l'accentuation d'autre part, propres à ma problématique (en plus des contenus lexicaux et syntaxiques). Pour y répondre, j'axe mon analyse sur les productions des élèves et l'association ou non d'un geste pour se remémorer les phrases ou pour appuyer l'accentuation des phrases. D'autre part, je prends en compte les progrès des élèves réalisés entre le début et la fin de la séquence (prononciation améliorée ou non avec l'ajout du geste didactique).

L'enjeu est donc double : savoir d'une part en quoi l'album de jeunesse permet aux élèves d'entrer plus facilement en interaction orale et, d'autre part comment le geste contribue au respect du rythme et des schémas accentuels dans les productions orales des élèves. L'autre intérêt de mon analyse sera de mettre en avant les écarts entre le prescrit et le réel.

Pour procéder à l'analyse des vidéos, je sélectionne dans un premier temps dans chaque séance les moments qui me semblent légitimes d'être exploités. Pour cela, je me suis basée sur plusieurs critères : la qualité de la vidéo et la qualité sonore, l'attention et l'engagement des élèves dans l'activité en cours, la présence de moments de production et / ou d'interaction orale des élèves afin d'analyser finement les éléments propres à ma recherche, que sont l'interaction orale et la phonologie. Par ailleurs, il me paraît intéressant de sélectionner des phases récurrentes à ma séquence dans plusieurs séances (lecture de l'album, interaction en binômes) afin de percevoir les progrès des ces moments au fil de la séquence.

Dans un deuxième temps, je procède à une analyse précise des extraits vidéo sélectionnés (voir tableau d'analyse en annexe 2). Pour ce faire, je construis un tableau qui comprend d'abord une analyse phénoménologique, c'est-à-dire au plus près de ce que l'on voit et entend sur les vidéos. Une deuxième colonne est consacrée à la catégorisation des éléments observés par thème récurrent.

Dans un troisième temps, les trois thèmes en lien avec mon sujet de recherche sont repris en colonnes dans un second tableau d'analyse (voir tableau d'analyse en annexe 3) et développés un à un

grâce aux catégories qui ont été soulevées dans le premier tableau. Ces catégories sont sélectionnées de telle sorte qu'elles constituent des éléments de réponse à ma problématique et quelles permettent de créer des liens entre les différents thèmes. J'utilise dans ce tableau un code couleur me permettant de différencier les séances, dans le but de situer les différentes observations dans la séquence pour l'analyse des résultats. Les principales catégories qui permettent d'apporter des éléments de réponse à ma problématique et de valider ou d'invalider mes hypothèses sont développées dans l'analyse des résultats (les autres sont uniquement abordées). Des liens peuvent alors être créés entre deux thèmes grâce à des catégories communes.

Il me paraît important de signaler que cette analyse vidéo ne consiste en rien à une évaluation des élèves. Je m'attarde plutôt sur les moyens qui leur ont permis ou non de réaliser des progrès, à ce qu'ils produisent et à la manière dont ils le produisent (rythme et accentuation, gestuelle qui accompagne les énoncés ou non).

## **5. Analyse des résultats**

### **5.1 Analyse par thématique**

Au vu de mon sujet de recherche et des résultats observés, les trois thèmes que j'aborde dans cette partie sont l'interaction orale, l'utilisation du corps et l'apprentissage de la phonologie anglaise. Ces trois axes sont principalement tournés vers la production des élèves.

#### **5.1.1 L'interaction orale en anglais**

Les trois principales catégories que j'ai soulevées pour le thème de l'interaction orale en anglais sont les suivantes : la prise de parole des élèves, puis leur entrée en interaction orale, facilitée ou non par le support de l'album de jeunesse et la différence entre l'interaction enseignant - élève et l'interaction élève - élève. La catégorie secondaire que j'évoquerai est l'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire par les élèves.

- **La prise de parole et l'entrée en interaction facilitées ou non par le support de l'album de jeunesse**

La retranscription des vidéos des séances menées avec mes élèves me permet d'observer un engagement dans la participation orale et l'entrée en interaction des élèves. Cet engagement apparaît croissant au fil de la séquence. En effet, au cours de la première lecture de l'album en première séance, les élèves écoutent et regardent mais tous ne prennent pas la parole. Les prises de parole des élèves sont alors de deux natures : soit spontanées témoignant de leur compréhension (« la souris a volé son fromage », « sleepy, ça veut dire endormi », « happy, c'est comme happy birthday », « oh spider, comme spiderman! ») ou de leur incompréhension (« mais je comprends rien ! »), soit des répétitions d'énoncés de l'enseignante par quelques élèves. Les prises de parole témoignant de la compréhension sont en grande partie déclenchées par le pointage de l'enseignante des différentes illustrations de l'album de jeunesse. L'entrée en interaction en binômes se fait également assez facilement dans cette séance, cependant une certaine gêne ou appréhension se fait sentir chez les élèves (rires, mains entrelacées, regards fuyants). On note également une hésitation chez les trois binômes observés, les élèves semblant chercher leurs mots ou même prononcer des approximations de ce qu'ils ont retenu des phrases répétées au préalable en temps collectif (« I... feeling ? » au lieu de « How are you feeling ? » pour une élève). Enfin, deux des trois binômes me regardent assez fixement pendant leur interaction au lieu de regarder le camarade à qui ils s'adressent. Cela peut-être dû à la présence de la caméra ou bien en signe d'attente de validation de l'enseignante sur leur production. Lors de la deuxième séance, presque l'ensemble des élèves est engagé dès la lecture de l'album, ce qui est confirmé par leur répétition spontanée des phrases lues sans que l'enseignante ne le demande. De manière générale, les élèves sont plus engagés dans l'oral que dans la première séance, que ce soit en collectif ou en binômes, peut-être car ils comprennent davantage ce qui est dit. Au cours de la troisième séance, les élèves entrent très facilement en interaction avec l'enseignante et sont très volontaires pour prendre la parole en anglais : plus de la moitié des élèves lève le doigt, certains insistent même pour se faire interroger. Lors de la phase en binômes, tous les élèves observés manifestent cependant des signes d'hésitation et / ou de gêne. Dans la dernière séance, les élèves sont engagés dans l'activité et s'expriment sans réticence. En effet, moins de mouvements de gêne sont à noter par rapport à la séance précédente, les élèves se regardent plus que ce qu'ils ne me regardent.

En somme, le support de l'album de jeunesse semble faciliter les entrées en interaction, et ce de manière croissante au fil de la séquence. Mais notons que cette participation croissante est aussi certainement due à l'acquisition évolutive des phrases par les élèves, conduisant ainsi à une plus grande aisance.

### • **La différence entre l'interaction enseignant - élève et l'interaction élève - élève**

Les interactions orales dans cette séquence sont de deux natures : les interactions enseignant - élève dans les phases de lecture interactive, de rebrassage et de passation de consignes ; les interactions élève - élève lors des phases d'interaction en binômes.

Concernant les interactions enseignant - élève, environ un tiers des élèves lève le doigt pour répondre aux questions de l'enseignante au cours des lectures interactives (séances 1 et 2), alors que l'engagement n'est pas le même lors d'un cours d'anglais plus classique (ou linéaire). Pour ce qui est des phases de rappel (des noms d'animaux, des émotions, des questions d'une rencontre), les élèves participent aussi de manière importante, même s'il leur semble plus difficile de se remémorer ce qui a été vu auparavant (nécessite une mémoire long terme). Quant aux phases de passation de consignes où l'enseignante demande à un ou des élèves de venir montrer un exemple de ce qu'on attend d'eux dans l'activité à venir, plus de la moitié des élèves souhaite participer à cette interaction.

Dans les interactions élève - élève, les binômes sont amenés à répéter des questions-réponses prononcées par des personnages de l'album *Mr Panda's Feelings* en début de séquence, alors qu'en milieu et fin de séquence, ils doivent imaginer ou improviser des dialogues d'une rencontre entre deux animaux. Lors de ces phases, tous les élèves entrent facilement en interaction, même si les élèves les plus agités ont tendance à perdre de vue l'objectif de l'activité au bout de quelques minutes seulement. Deux binômes (Keila et Marvin en troisième séance et Marvin et Lucenzo en dernière séance) semblent de pas avoir compris la consigne de la fiction puisqu'ils se présentent eux-mêmes dans l'interaction. La plupart des binômes semblent amusés par la situation (rires). Tous les binômes filmés présentent des signes de gêne et / ou d'hésitation, bien qu'une aisance croissante soit observée en fin de séquence.

De manière générale, on constate que les élèves semblent plus à l'aise pour entrer en interaction avec l'enseignante en collectif qu'avec leur pair en binômes.

### • **L'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire par les élèves**

La catégorie de l'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire par les élèves ne relève pas directement de mon sujet de recherche mais est abordée ici car elle était l'un des objectifs de la séquence d'enseignement menée.

Concernant la structure des questions-réponses, dès la deuxième séance, tous les élèves qui participent ont acquis la structure de phrase « I'm + émotion ou état » et « I'm + nom de l'animal ». Mais une majorité d'élèves ne prononce pas l'article « a » ou « an » devant le nom de l'animal. Lors d'une phase collective, un élève sur quatre ne parvient pas à répondre à la question « How are you feeling ? » de l'enseignante. A l'issue de la séquence, les émotions ou états essentiellement prononcés par les élèves dans leurs productions finales sont « I'm sad », « I'm happy », « I'm angry » et « I'm sleepy ».

Dans la troisième séance, deux élèves sur neuf interrogés ne prononcent pas tous les mots de la question « How are you feeling ? », mais « A are you feeling ? » et « I'm i'm feeling ? ». Le mot « feeling » est quant à lui toujours prononcé. Dans la dernière séance, il y a une confusion entre les questions « Who are you ? » et « How are you feeling ? » chez deux binômes, ce qui donne « Who are you feeling ? » lors des productions finales alors que je n'avais pas repéré cette confusion plus tôt dans la séquence.

Concernant les noms des animaux, les plus récurrents dans la production finale en binômes sont : « panda », « penguin », « elephant », « cat » et « spider ». Parmi eux, un nom n'apparaît pas dans l'album de jeunesse étudié (cat).

Des formulations et du vocabulaire issus d'un réinvestissement d'autres séquences interviennent dans les échanges de la dernière séance, notamment : « What's your name ? » (quatre binômes sur six), « How old are you ? » (un binôme sur six) ainsi que les salutations (tous les binômes). D'ailleurs, trois binômes répondent à la question « What's your name ? » par des noms d'animaux (« My name is cat. »), ce qui ne fait pas vraiment sens.

En somme, nous pouvons dire que le vocabulaire visé a été acquis par la majorité des élèves mais que cela a moins été le cas concernant la structure des questions et des réponses.

### **5.1.2 L'utilisation du corps**

Cette étude a pour objet de savoir en quoi le corps, et plus particulièrement le geste, facilite l'apprentissage des élèves, notamment celui de la phonologie. Dans cette séquence d'enseignement qui sollicite le geste, nous développerons les catégories suivantes : les gestes iconiques et déictiques au service de la compréhension, puis les gestes didactiques au service de l'accentuation et du rythme. L'autre catégorie abordée, mais moins développée, est la posture corporelle des élèves au cours de la séquence.

## • Les gestes iconiques et déictiques au service de la compréhension

Les gestes iconiques (mimant ce que l'on exprime par des gestes universels) et déictiques (pointant les objets ou personnages évoqués) utilisés par l'enseignante dans cette séquence, dès la première lecture de l'album, semblent avoir engagé les élèves à la fois dans l'écoute de la lecture, mais aussi et surtout dans la compréhension de l'histoire de l'album de jeunesse. On note ici aussi une participation croissante à ces mouvements de la part des élèves au fil de la séquence. Dès la première séance, certains élèves (quatre) reproduisent systématiquement les mimiques et les gestes de l'enseignante associés aux émotions durant la lecture de l'album (« I'm sad » les épaules qui s'abaissent et le visage vers le bas, « I'm happy » avec le sourire et les bras qui s'élèvent vers le haut, « I'm sleepy » les deux mains jointes posées contre la joue, la tête qui se baisse du même côté, les yeux fermés). Toujours dans cette première séance, les élèves observés ont tous recours au geste iconique de la tristesse lors des répétitions des énoncés en binômes « How are you feeling ? » / « I'm sad. ». Lors de la deuxième séance, six élèves cette fois associent le geste concerné par l'émotion lors de la répétition des phrases de l'enseignante (« I'm scared » en ouvrant grand les yeux et en mettant les deux mains d'un coup sur les joues, « I'm angry » les deux poings qui pointent vers le bas d'un grand coup). Puis sur les cinq élèves interrogés après la lecture, deux réutilisent dans leur réponse les gestes précédemment reproduits en collectif (visage et bras) : « I'm sleepy » pour Faria et « I'm scared » pour Gabriel. Lors de la troisième séance, presque la moitié des élèves réalise les gestes liés aux émotions en même temps qu'ils répètent les phrases de l'album, certains même en se levant du banc. Lorsque l'enseignante les interroge ensuite par « How are you feeling ? » successivement après la lecture, six élèves sur dix sollicitent leur corps par un geste iconique pour répondre à la question : trois d'entre eux bougent leurs mains et bras, deux se lèvent pour réaliser le mouvement et l'un d'eux n'utilise que son visage (Tony baille en disant « I'm sleepy »). Dans la quatrième séance, pour répondre à la même question de l'enseignante, une dizaine d'élèves accompagne spontanément leur réponse d'un geste iconique. Dans cette même séance, un élève associe le geste de la fatigue au mot « sad », soit par une confusion de sens, soit par étourderie. Enfin, sur les quatre binômes, trois élèves utilisent spontanément le geste iconique de la main en prononçant « goodbye ». Dans la cinquième séance, plus de la moitié des élèves interrogés accompagne leur phrase-réponse du geste iconique associé à l'émotion. Dans les dernières interactions orales en binômes de la séquence, les échanges imaginés par six binômes ont été filmés. On compte dans ces échanges en anglais douze gestes iconiques au total, dont sept accompagnent l'expression d'une émotion ou d'un état, et cinq l'expression d'une salutation (« goodbye »).

Les gestes déictiques permettent donc à l'enseignante de faire comprendre le sens des énoncés aux élèves, les gestes iconiques permettent aux élèves d'une part de comprendre le sens de certaines expressions et d'autre part de les restituer ensuite oralement.

### • **Les gestes didactiques au service de l'accentuation et du rythme**

Les gestes didactiques utilisés d'abord par l'enseignante dans cette séquence d'apprentissage visent l'apprentissage des schémas accentuels des phrases par les élèves. En effet, dès la première séance, l'enseignante dessine dans l'espace la ligne mélodique de la question « How are you feeling ? » lors des répétitions des phrases par les élèves : son bras trace une courbe exponentielle ascendante, partant du bas gauche pour remonter vers la droite, le pic correspondant à la syllabe la plus accentuée « fee », puis redescend sur « ling » (intonation descendante des questions ouvertes en anglais). A ce moment-là, parmi le groupe classe, cinq élèves reproduisent de manière proche le geste de l'enseignante en répétant cette phrase. Tout au long de la séquence, le gestographe sera réutilisé par l'enseignante pour corriger et guider les élèves dans l'accentuation et l'intonation de leurs phrases. Lors de la deuxième séance, avant les interactions en binômes, l'enseignante pose la question « How are you feeling ? » à quelques élèves pour les faire interagir. En prononçant « I'm sad », Sofiane accompagne sa phrase d'un geste du bras en traçant une courbe avec son bras partant du haut gauche vers le bas droit qui semble suivre la hauteur de sa voix : « I'm » prononcé aigu et « sad » qui tombe dans les graves en même temps que son bras. Cela soulève un point intéressant puisque la complexité de la phonologie anglaise réside dans le fait que le phénomène d'accentuation (syllabes prononcées plus ou moins fortes) est couplé à celui de la hauteur (sons graves et aigus). Ici, c'est la hauteur qui semble avoir été retranscrite par l'élève. Dans la troisième séance, ce sont six élèves qui reproduisent le gestographe de l'enseignante en répétant la question « How are you feeling ? » pendant la lecture de l'album. Cependant, une fois interrogés seuls, aucun des dix élèves n'associe de geste lorsqu'ils prononcent « How are you feeling ? ». Lorsque l'enseignante aborde en fin de séance la question du tracé intonatif avec les élèves en leur demandant de tracer une courbe de la mélodie de certaines phrases (« How are you feeling ? », « I'm happy » et « I'm angry »), les élèves utilisent spontanément leur bras et leur doigt, comme l'avait précédemment fait l'enseignante. Un élève se lève pour réaliser le tracé. Au cours de la quatrième séance, on note qu'un élève (Sofiane) utilise spontanément un geste qui semble être un gestographe pour prononcer une phrase avec laquelle nous ne l'avions jamais utilisé : « I'm Sofiane » en levant son bras sur la syllabe « So ». Enfin, lors de la cinquième séance, les élèves utilisent le geste didactique unique-

ment pour reproduire la correction de l'accentuation par l'enseignante mais pas de manière spontanée.

Les gestes didactiques sont donc en grande majorité utilisés par l'enseignante pour faire prendre conscience aux élèves de l'importance de respecter de l'intonation et sont reproduit par les élèves dans les temps collectifs. Cependant, à quelques exceptions près, les élèves n'utilisent pas ce type de geste de manière spontanée dans leurs productions.

### • **La posture corporelle des élèves**

J'aborde dans cette partie la posture corporelle des élèves au sens large, c'est-à-dire l'ensemble des positionnements et mouvements observés, qui ne soient ni un geste déictique, ni un geste iconique, ni un geste didactique.

En début de séance, les élèves sont amenés à faire un échauffement linguistico-corporel de dix minutes environ. Durant les exercices de cette phase, les élèves se déplacent dans l'espace et utilisent toutes les parties de leur corps. Ils sont souvent dissipés, ce qui nécessite un recadrage fréquent de l'enseignante. La situation semble également les amuser car la majorité des élèves rit durant cette phase.

Lors des lectures interactives, les élèves sont assis sur des bancs en forme de U face à l'enseignante. On note une certaine agitation des élèves dans ces phases également, cela étant possiblement dû au fait que les séances aient lieu dans une salle différente de la salle de classe habituelle et que les élèves s'assoient à côté des camarades qu'ils souhaitent.

Lors des échanges en binômes, les élèves sont debout et marchent avant de se rencontrer, face à face les bras le long du corps. La plupart des élèves entrelacent leurs propres mains quand ils interagissent, soit devant eux soit dans leur dos. D'autres balancent les bras ou se balancent sur leurs jambes. Rares sont ceux qui restent statiques. Là aussi les élèves rient de la situation. Tous les élèves me regardent au moins une fois dans leur interaction si je les filme, dans les moments d'hésitation ou en attente de validation de leurs phrases. Dans la quatrième séance, dans les interactions en binômes filmées, quatre élèves observés sur huit n'utilisent aucun geste du début à la fin de leur dialogue. Dans la dernière séance, sur douze élèves observés, deux élèves rient et sont agités pendant leurs échanges, une sourit, deux élèves restent statiques, trois ont les mains nouées (devant ou dans le dos).

La posture des élèves varie donc d'un élève à l'autre mais aussi d'une activité à l'autre. Elle dépend aussi de la situation : l'élève filmé et observé par ses camarades apparaît plus concentré dans la tâche mais moins à l'aise.

### **5.1.3 L'apprentissage de la phonologie anglaise**

Le coeur du sujet de cette recherche est l'apprentissage des phénomènes phonologiques de la langue anglaise à des élèves francophones. Les moyens mis en place pour cet apprentissage étant les interactions et les gestes, cette partie mettra en lien les trois domaines. Les séances observées permettent de mettre en avant deux catégories : la perception du rythme et de l'accentuation de l'anglais par les élèves et l'apprentissage du rythme et de l'accentuation (par les répétitions ou par le geste).

#### **• La perception du rythme et de l'accentuation de l'anglais par les élèves**

Dès le début de la séquence, lors de la première lecture de l'album de jeunesse, l'enseignante accente les syllabes comme le ferait un anglophone et les élèves répètent spontanément certains mots en suivant l'accentuation et l'intonation de l'enseignante. Les élèves semblent amusés et le font comme s'ils reproduisaient les paroles d'un chant ou les phrases d'une poésie. A ce moment-là, il paraît difficile de savoir si les élèves ont conscience de l'importance de cette accentuation pour parler en langue anglaise. C'est au cours de la troisième séance que les élèves sont amenés à s'interroger réellement sur la mélodie des phrases. Au cours de la discussion, l'enseignante prononce la question « How are you feeling ? » et demande aux élèves ce qu'entend leur oreille et ce qui change par rapport au français. Certains élèves semblent alors percevoir la différence d'accentuation entre l'anglais et le français : « ça monte et ça descend » (Gabriel), « en français c'est plus plat » et « il y a un changement de ton » (Alix). S'ensuit un exercice collectif où les élèves doivent identifier la syllabe accentuée dans les phrases prononcées (« How are you feeling ? », « I'm angry », « I'm scared ») : 100% des élèves interrogés identifient la syllabe accentuée par l'enseignante (sans recours au geste pour l'instant).

On peut en conclure que le repérage d'une syllabe accentuée dans une phrase par les élèves semble assez évident, ce qui rend alors l'apprentissage de l'accentuation possible.

## • L'apprentissage du rythme et de l'accentuation

L'apprentissage du rythme et de l'accentuation de l'anglais par les élèves apparaît dans cette recherche comme provenant de deux facteurs distincts : les nombreuses répétitions des énoncés ou le geste associé à la parole.

Concernant le premier facteur, les observations qui vont suivre relatent des productions d'élèves où le geste n'est pas associé à la parole. C'est pour cela que je déduis ici que le respect de l'accentuation est dû aux répétitions d'énoncés préalablement faites avec l'enseignante. En effet, nous pouvons constater que, dès la première séance, tous les élèves respectent l'accentuation de la phrase « How are you **feeling** ? » lors des répétitions des phrases de l'enseignante, puis lors de leurs interactions en binômes, sans avoir recours à un tracé intonatif. Dans la seconde séance, l'accentuation sur l'expression des émotions est correctement placée par les sept élèves interrogés par l'enseignante : « I'm **happy** », « I'm **sad** ». Dans la troisième séance, les neuf élèves interrogés placent spontanément leur accentuation sur la syllabe « fee » pour poser la question « How are you **feeling** ? », et ce même s'il ne se souviennent pas de tous les mots de la question (« I'm i'm **feeling** ? » chez Tony, « A are you **feeling** ? » chez Lucenzo). Pour l'expression des émotions, sur dix élèves interrogés, neuf placent correctement leur accentuation (« I'm **happy** », « I'm **sad** », « I'm **angry** », « I'm **sleepy** ») tandis qu'un élève accentue la dernière syllabe de « **happy** ». Dans les deux dernières séances, 100% des élèves observés accentuent la syllabe « fee » dans la question « How are you **feeling** ? », que ce soit dans les interactions enseignante - élèves ou élèves - élèves. Dans les interactions en binômes de la quatrième séance, la grande majorité des élèves (six sur sept) place leur accentuation sur la dernière syllabe de leurs phrases, sauf quand il s'agit de la question « How are you **feeling** ? », toujours prononcée correctement. Dans les interactions en binômes de la dernière séance, même si quatre élèves sur douze prononcent « Who are you **feeling** ? » au lieu de « How are you **feeling** ? », la syllabe « fee » est toujours accentuée. Quelques mots sont accentués de façon erronée par les élèves dans la production finale (dernière syllabe) : le mot « **happy** » (à deux reprises), le mot « **penguin** » chez Inaya et le mot « **elephant** » chez Artur.

Concernant le facteur du geste associé à la parole pour reproduire l'accentuation et le rythme de l'anglais, il s'agit majoritairement du geste didactique, ce que j'appelle le gestographe dans cette étude (Soulaine, 2014), qui retranscrit le tracé intonatif ou le schéma accentuel d'une phrase. Comme vu dans la partie sur les gestes didactiques, ce geste dans cette séquence est surtout utilisé

par l'enseignante (pour guider les élèves dans leur prononciation ou pour les corriger). Par exemple, l'enseignante y a recours à plusieurs reprises pour corriger les élèves sur la phrase « I'm an elephant », les élèves ayant tendance à accentuer l'avant dernière ou la dernière syllabe du mot. Cependant, certains élèves utilisent aussi ce geste : soit pour imiter l'enseignante, soit à partir de la séance 3 lorsqu'ils doivent imaginer un tracé, soit, plus rarement, de manière spontanée dans leurs productions. La question est alors de savoir si ces gestes leur permettent ou non de recréer la mélodie de la phrase. Lors de la troisième séance, tous les élèves qui réalisent l'exercice du tracé intonatif de la phrase « How are you feeling ? » avec leur bras accentuent correctement leur phrase sur la syllabe « fee ». Deux élèves sur quatre accentuent également le « How », leur geste accompagne cette emphase. Pour les réponses à la question, trois élèves montent leur tracé sur « I'm » en plus de la première syllabe de « happy », et de même, deux élèves montent leur tracé sur « I'm » en plus de la première syllabe de « angry ». Sur la suite de la séance, seulement deux élèves sur dix réutilisent le geste didactique de manière spontanée pour prononcer « How are you feeling ? » et respecter l'accentuation de la phrase. Cela n'empêche pas aux autres élèves de respecter l'accentuation puisque, sur ces dix élèves, neuf placent leur accentuation sur la syllabe « fee ». Enfin, lors des productions finales de la dernière séance, comme évoqué dans la partie sur le geste, une élève a recours au gestographe pour accentuer « How are you feeling ? ».

Dans cette dernière séance, on note d'autres gestes qui accompagnent les phénomènes d'accentuation par les élèves : les mains qui avancent vers l'avant sur « I'm a cat. », une inclinaison de la tête vers l'avant pour trois élèves (accompagnant « How are you feeling ? », « I'm a rabbit. », « I'm a spider. »), montée sur la pointe des pieds sur la syllabe accentuée de « How are you feeling ? », pli des jambes vers le bas en même temps que « I'm sad. ». Ces gestes aident-ils à l'accentuation ?

D'autre part et contrairement à ce que je pensais, nous remarquons que le geste iconique semble, lui aussi, aider certains élèves au respect de l'accentuation et du rythme. Cette observation m'a étonnée car je ne pensais pas qu'un geste, qui est d'abord au service de la compréhension et de l'expression de l'émotion, soit aussi associé à l'accentuation. En effet, lors de la quatrième séance, pendant les interactions avec l'enseignante, on note que tous élèves qui réalisent un geste iconique le font au moment précis où ils prononcent la syllabe accentuée : les poings des élèves en question pointent vers le bas (certains frappent même du pied) en même temps qu'ils prononcent la première syllabe de « angry » dans « I'm angry ». C'est aussi le cas dans la dernière séance : trois fois pour « I'm angry. », deux fois pour « I'm sad. » en pliant les jambes vers le bas sur la syllabe accentuée et une fois pour « I'm happy. » en levant les bras en l'air sur la syllabe « ha ».

## 5.2 Eléments de réponse à la problématique

Pour rappel, ma problématique est la suivante : comment favoriser l'apprentissage de la phonologie anglaise par le geste lors des interactions langagières grâce au support de l'album de jeunesse ? Mes hypothèses étaient d'une part que la lecture d'album de jeunesse permet les interactions en anglais et d'autre part que le geste associé à ces interactions permet l'apprentissage de la phonologie anglaise (rythme, accentuation et intonation) par les élèves. Il s'agit alors, à travers ces résultats, de savoir d'abord en quoi la lecture interactive de l'album *Mr Panda's Feelings* a permis des interactions langagières, puis si l'association du geste et de la parole a permis l'apprentissage de l'accentuation anglaise.

### 5.2.1 L'interaction langagière permise par la lecture de l'album de jeunesse

L'entrée en interaction des élèves se fait de manière croissante tout au long de la séquence. D'un côté, lors des interactions enseignante - élèves ayant lieu en temps collectifs et avec le support visuel de l'album de jeunesse, on note une volonté de participation orale et d'entrée en interaction accrue de la part des élèves sur ces échanges tout au long de la séquence. D'un autre côté, en ce qui concerne les interactions élève - élève dans les temps en binômes, des hésitations et des signes de gêne sont observés, même s'il s'estompent pour presque disparaître en dernière séance, les regards sont aussi de plus en plus dirigés vers l'interlocuteur.

Au-delà de cette aisance orale croissante, on constate que les élèves sont plus à l'aise pour entrer en interaction avec l'enseignante en collectif qu'avec leur pair en binôme. Plusieurs hypothèses peuvent alors être émises : la première est que la production orale est plus longue et continue en binôme, la deuxième est que le support visuel de l'album de jeunesse n'existe plus dans les phases en binômes, la troisième est qu'il n'y a pas de validation immédiate par l'enseignante.

Si l'album de jeunesse *Mr Panda's Feelings* semble constituer un support attrayant et source de plaisir pour les élèves par son aspect multi-sensoriel et l'émotion qu'il procure (pour reprendre les dires de Marie-France Burgain), il permet aussi un échange langagier par l'acquisition de structures de phrases (questions et réponses) et son support visuel (pointage des illustrations par l'enseignante par exemple). Il m'est cependant difficile d'affirmer que cette entrée en interaction soit davantage permise par un album de jeunesse que par un autre support (ou l'absence de support) car j'utilise depuis le début de l'année scolaire des albums de jeunesse pour amorcer mes séquences d'anglais. Il me semble en tout cas que l'engagement à l'oral, plus important dans cette séquence que dans une

autre, est due d'une part à la théâtralisation de la lecture par l'enseignante et d'autre part à la sollicitation des élèves par l'enseignante pendant la lecture elle-même (donc par la lecture interactive).

### 5.2.2 Le geste au service de l'apprentissage de l'accentuation anglaise

Il convient ici de mettre en lien les gestes et les schémas accentuels produits par les élèves pendant leurs interactions orales.

Notons d'abord qu'en début de séquence, tous les élèves interrogés identifient correctement les syllabes accentuées, sans recours au geste, et que 100% des élèves accentuent correctement la question « How are you **feeling** ? » tout au long de la séquence ainsi que dans les productions finales. Comment cela est-il rendu possible ? Si le gestographe est reproduit par les élèves pour imiter l'enseignante et semble compris par quasiment tous les élèves quand l'enseignante demande de l'utiliser pour rendre physique l'accentuation de certaines phrases, très peu d'élèves le réutilise de manière spontanée dans les interactions finales en binômes (un seul élève sur douze l'utilise pour accompagner la phrase « How are you **feeling** ? »). Au contraire, c'est le geste iconique qui est majoritairement utilisé par les élèves sur ces productions. Cela peut s'expliquer par deux raisons : soit, les élèves, comme pour le genre théâtral que nous avons travaillé en littérature, souhaitent dramatiser leurs propos en les accompagnant de ces gestes ; soit ces gestes sont pour eux un moyen de se remémorer le mot tel qu'il a été appris en phase collective. Dans ce dernier cas, on peut alors parler du geste comme déclencheur mnésique, tel qu'il est évoqué par Marie Potapushkina-Delfosse.

Bien qu'ils semblent destinés à la compréhension ou à la remémoration par les élèves, les gestes iconiques paraissent être en lien avec l'accentuation des phrases prononcées par les élèves. En effet, à plusieurs reprises et notamment dans les réalisations finales, ces gestes sont associés à la parole, et ce de manière ponctuelle et accentuée sur les syllabes les plus accentuées (l'exemple le plus parlant est la phrase « I'm **angry**. » accompagné d'un mouvement des poings vers le bas, voire d'un battement du pied, au moment-même de la prononciation de la syllabe « an »). Un autre type de geste corporel inconscient semble associé à l'accentuation (inclinaison de la tête vers l'avant ou montée sur la pointe des pieds). Nous pouvons donc affirmer que le corps des élèves est engagé dans l'acte d'accentuation des phrases en anglais.

Qu'il soit iconique, didactique ou autre, nous pouvons alors confirmer l'existence d'un lien entre le geste et l'accentuation des phrases en anglais par les élèves. En effet, nous remarquons que les élèves qui n'utilisent aucun geste sont plus susceptibles de ne pas accentuer correctement leur phrase ou de ne pas l'accentuer du tout. L'accentuation et le rythme des phrases qui font l'objet de

la séquence sont majoritairement acquis par les élèves. Mais de manière générale, il reste difficile de savoir si cet apprentissage provient du geste didactique de l'enseignante, de la mémorisation sonore (par les nombreuses répétitions en temps collectifs) ou du geste iconique qui accompagne la parole.

### **5.3 Discussion des résultats**

#### **5.3.1 Les résultats vs. les hypothèses**

Au vu des résultats, nous pouvons revenir sur les hypothèses initialement émises.

La première était la suivante : le geste dans les interactions langagières contribue à l'apprentissage de la phonologie anglaise, à savoir son rythme, son accentuation et son intonation. Nous pouvons partiellement valider cette hypothèse puisque nous avons vu d'une part que le geste, surtout iconique, était très souvent associé à la parole par les élèves et que, d'autre part, ceux qui utilisaient ce geste parvenaient davantage à reproduire l'accentuation de la langue anglaise que ceux qui n'en utilisaient pas. En effet, ce geste, quand il est utilisé, est réalisé de manière ciblée par les élèves sur les syllabes les plus accentuées de la phrase. Un lien existerait donc bien entre geste et accentuation. C'est le couplage de la contraction musculaire pour produire le geste et de la contraction musculaire pour produire l'accentuation dont parle Stéphane Soullain dont il serait question ici. Cependant, il faut noter qu'une grande majorité d'élèves ont acquis l'accentuation des phrases sans forcément recourir au geste. L'hypothèse ne peut donc pas être validée totalement, d'autant plus qu'il n'y a pas de moyen de savoir, dans cette étude, si c'est le geste qui déclenche l'accentuation, ou l'inverse, ou autre chose. Concernant le geste didactique que je pensais être le plus utilisé par les élèves pour reproduire les schémas accentuels, il n'a été en fait que très peu utilisé dans les interactions en binômes de manière spontanée, mais plutôt au cours des phases d'apprentissage en collectif avec l'enseignante pour acquérir la mélodie des phrases (question et réponses).

La seconde hypothèse était la suivante : c'est une démarche interactive autour de l'album de jeunesse qui doit être menée (hybride : échanges et intervention des élèves, prise en compte des images, phases de répétitions, utilisation de gestes...) afin de permettre l'interaction langagière. Cette hypothèse peut être validée dans la mesure où le support de l'album de jeunesse (récit, fiction, images, émotion) est accrocheur pour les élèves. En effet, tous les élèves regardent en direction de

l'album pendant les lectures par l'enseignante. Mais c'est surtout l'aspect interactif de la lecture qui engage les élèves dans l'interaction puisque, en cours de lecture dès la deuxième séance, la moitié des élèves souhaite répondre aux questions de l'enseignante et presque tous les élèves répètent les phrases prononcées par l'enseignante de manière spontanée, sans que cela ne leur ait été demandé. Concernant la nature des interactions, je visais dans cette séquence les échanges entre pairs. Nous pouvons remarquer que les élèves sont plus aptes à interagir avec l'enseignante dans les phases collectives avec le support de l'album que dans les phases en binômes, qui elles, sont détachées du support visuel de l'album.

### **5.3.2 Les avantages de la recherche**

Je vois plusieurs avantages à la conduite de cette recherche. Concernant le sujet au coeur de ma recherche, ce mémoire a conforté chez moi l'utilité du geste chez l'apprenant. En effet, bien que ma première hypothèse ait été partiellement validée, nous constatons bien l'existence d'un lien entre le geste et l'apprentissage : il contribue à la mémoire des mots (déclencheur mnésique) d'une part et accompagne l'accentuation d'une phrase d'autre part. De plus, même s'il est difficile d'affirmer que cela soit lié au geste, notons que l'apprentissage de l'accentuation des phrases étudiées chez les élèves (qui était l'un des objectifs de la séquence) s'avère être une réussite puisque tous les élèves accentuent correctement la question « How are you **feeling** ? » et la majeure partie des élèves accentue correctement les phrases-réponses à cette question.

Sur le plan pédagogique de manière plus large, au-delà du côté très stimulant de mener une recherche de A à Z, j'ai trouvé un réel intérêt pour mes élèves de vivre une démarche actionnelle en anglais. En effet, mes élèves ont montré une grande satisfaction à étudier précédemment le genre théâtral en littérature et ont eu de même plaisir à jouer des interactions en anglais, tout en rendant vivant les échanges (travail de mise en voix dans une autre langue que le français pour la première fois). Ce fut aussi la première fois que je menais une séquence en anglais où les élèves étaient acteurs de leur production finale, imaginant eux-mêmes un dialogue avec leurs connaissances, ce qui je pense donne du sens aux apprentissages. Même si la rencontre imaginée par les élèves était fictive (deux animaux qui se rencontrent), le thème de la rencontre rend concret l'apprentissage de par son caractère utile. Une autre compétence qui visait l'acquisition de structures de phrases et de vocabulaire a aussi été majoritairement acquise par les élèves.

### 5.3.3 Les limites et difficultés de la recherche

Du côté des limites, bien que le support de l'album de jeunesse apparaisse comme un moyen qui permet d'engager les élèves et de les faire entrer dans l'apprentissage, il est difficile de savoir s'il constitue davantage un moyen d'entrée en interaction qu'un autre support. En effet, comme j'ai toujours utilisé une entrée par l'album de jeunesse pour mes séquences de langue vivante étrangère, je ne peux comparer cette entrée en interaction avec un autre support. Par ailleurs, comme je n'ai pas réalisé d'entretiens avec mes élèves, j'ai dû en partie interpréter certains gestes. Par exemple, je ne peux pas affirmer de manière certaine que les gestes iconiques qui accompagnent l'accentuation des phrases chez certains élèves les aident réellement au respect de cette accentuation ou bien si cela peut s'expliquer par autre chose. Une autre limite que je retiens réside dans le fait de devoir filmer les élèves. En effet, j'ai constaté que cela pouvait soit distraire les élèves lors des phases d'échauffement (certains élèves passaient volontairement devant la caméra pour se montrer), soit les déstabiliser lors des échanges en binômes (regards vers la caméra, indices de gêne ou de stress). Par ailleurs, j'ai trouvé que la phase d'échauffement linguistico-corporel était vécue comme un moment d'amusement par les élèves, une sorte de récréation. Je les ai alors vécues comme contre-productives puisqu'elles constituaient un facteur d'excitation chez les élèves en début de séance, qui avait du mal à s'estomper sur la suite (alors que l'effet recherché était de faciliter l'entrée en interaction et d'engager le corps des élèves dans leurs productions). Peut-être que cette activité n'était donc pas adaptée à la typologie de mes élèves ou bien mal amenée par ma part.

J'ai aussi rencontré quelques difficultés au cours de ma recherche. La première difficulté réside dans le fait de filmer les élèves : il est complexe d'une part savoir de manière précise quoi filmer et d'autre part de penser à la fois à son enseignement et à la fois à la qualité des vidéos. La deuxième difficulté concerne la complexité des phénomènes phonologiques de la langue anglaise, tant dans leur identification que dans leur étude. En effet, l'accentuation étant étroitement liée au rythme et à l'intonation, je n'ai pas différencié dans mon analyse les trois composantes. Je me suis surtout axée sur l'accentuation et, de manière indissociable sur l'intonation, notamment à travers le tracé intonatif des phrases (geste didactique). De plus, j'ai été confrontée au phénomène de hauteur, qui me paraît être indépendant de l'accentuation : une syllabe accentuée n'est pas forcément celle qui est prononcée le plus aigu (exemple de la phrase « I'm sad. » prononcée par Sofiane avec le gestographe). Enfin, je n'ai pas analysé de manière poussée dans cette séquence la production des sons (mis à part le son /h/) et des diphtongues chez les élèves, bien que cela constitue l'une des priorités à l'école

primaire. Cela aurait surchargé mon analyse et ne me semblait pas en lien avec mes questionnements.

#### **5.3.4 Les éventuelles modifications**

Si je devais refaire ce travail de recherche ou le rendre plus complet, d'une part je retravaillerais les séances que j'ai trouvées trop longues et difficilement réalisables dans leur globalité. Je remplacerais les phases d'échauffements par des phases collectives de réinvestissement langagier. Comme je le soulignais plus tôt, ces échauffements semblaient davantage exciter les élèves que cela ne les préparait à l'interaction. D'autre part, pour compléter mon analyse et résoudre les questionnements en suspens, je réaliserais un entretien des élèves afin de connaître le cheminement de leur pensée et de leurs actions. Par exemple, cela me permettrait de comprendre si c'est le geste qui les aide à prononcer les phrases, s'il les aide plutôt à se remémorer les phrases, ou encore si leurs gestes reflètent plutôt une restitution de ce qu'ils ont appris en temps collectifs. Enfin, je pense qu'il serait légitime d'insister davantage sur l'utilisation geste au cours de la séquence pour maximiser leur réutilisation par les élèves lors des phases en binômes, et ainsi avoir davantage de cas de productions de gestes à analyser.

### **Conclusion**

Ce travail de recherche permet de dégager trois idées majeures. La première est que l'entrée en interaction entre les élèves se fait de manière croissante au fil des séances par le biais de la l'aspect imaginaire et émotionnel de l'album de jeunesse, et surtout par sa lecture interactive par l'enseignant. La deuxième est qu'il existe bien un lien entre le geste et l'accentuation des phrases par les élèves puisqu'on constate que lorsque le geste accompagne la parole, il est simultanément aux syllabes accentuées. Il reste cependant difficile de savoir si c'est le geste qui permet l'acquisition de cette accentuation ou bien un autre facteur. La troisième est que l'objectif d'apprentissage, à savoir la reproduction de l'accentuation et du rythme, est acquis par la quasi-totalité des élèves à l'issue de la séquence sur les phrases étudiées, bien que le geste ne soit pas systématique chez tous les élèves.

Cette étude permet de mettre en avant les différences entre mes hypothèses de départ et les résultats. En effet, je pensais que le geste iconique avait pour seule fonction la compréhension des énoncés

par les élèves et l'expression de ce qu'ils comprennent, mais j'ai dégagé dans mes résultats un lien étroit entre ce type de geste et l'accentuation.

Pour répondre à ma problématique, j'aurais pu apporter quelques modifications ou prolonger mon étude. Concernant le support de l'album de jeunesse, j'aurais pu réaliser une séquence d'anglais par une autre entrée que l'album de jeunesse pour comparer l'entrée en interaction des élèves avec cette étude et donc savoir si l'album et sa lecture interactive constituent réellement un meilleur outil qu'un autre pour engager les élèves dans une LVE. Concernant le lien entre geste et phonologie, j'aurais pu rendre l'utilisation du geste plus systématique chez les élèves afin d'obtenir une meilleure analyse. J'aurais également pu réaliser des entretiens individuels avec quelques élèves pour connaître l'origine de leur accentuation (mémoire du son ou mémoire du geste, ou les deux).

Enfin, cette recherche m'a enrichie sur le plan professionnel. Au niveau de la pédagogie, elle m'a fait prendre conscience de l'importance de trouver des entrées accrocheuses pour tous les apprentissages puisqu'on apprend mieux quand on le fait avec plaisir. De plus, j'associerai davantage le geste et le visuel aux apprentissages pour une approche multi-sensorielle et favoriser ainsi l'engagement et la mémoire des élèves. Sur le plan organisationnel, cette étude m'a amenée à oser tester des choses nouvelles, à créer, à me questionner. Elle a aussi contribué à développer ma rigueur et ma capacité d'analyse.

## BIBLIOGRAPHIE

ADEN J., CLARK S., POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ M. (2019). Eveiller le corps sensible pour entrer dans l'oralité des langues : une approche énaïve de l'enseignement de l'oral, *Lidil*. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/6047>

BURGAIN, M-F. (2018). Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire, l'album comme support médiateur, *Journals Open Edition*. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/3644>

DIANA A. (2010). La phonétique dans l'enseignement de l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines : enjeux et priorités, *Journals Open Edition*. En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/577>

POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ, M. (2014). Débuter l'apprentissage de l'anglais par le geste : de la démarche d'enseignement aux stratégies mnésiques des élèves, *Les Cahiers du CRINI*. En ligne : [http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche\\_pagelibre/&RH=1402999468883](http://www.crimi.univ-nantes.fr/1403000125802/0/fiche_pagelibre/&RH=1402999468883)

POTAPUSHKINA-DELFOSSÉ, M. (2013). Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débuter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire, *Voix Plurielles*. En ligne : <https://journals.library.brocku.ca/index.php/voixplurielles/article/view/841>

SOULAINÉ, S. (2013). Les effets du geste sur l'apprentissage du rythme en anglais : couplage des dynamiques vocale et corporelle. Université du Maine.

SOULAINÉ, S. (2014). Le défi d'une transposition didactique inédite : création d'un gestographe. Université de Montpellier II. E-CRINI de Nantes.

SOULAINÉ, S. (2017). Interaction langagière et engagement corporel : l'apprentissage énaïve de l'anglais oral. *Lairdil*, Université de Toulouse 3, Etudes de didactique des langues, n°27, pp. 57-77.

SOULAINÉ, S. (2018). Une approche éactive de l'enseignement-apprentissage des langues : le corps au centre de la formation des futurs enseignants, *Recherches & éducatons*. En ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6086>

SOULAINÉ, S. (2020). La lecture interactive d'albums de jeunesse en classe d'anglais à l'école primaire. *Mélanges CRAPEL* n° 40/2, pp. 83-103. En ligne : [https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges\\_40\\_2\\_4\\_soulaine.pdf](https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_40_2_4_soulaine.pdf)

## ANNEXES

### Annexe 1 : séquence intégrale

Discipline / niveau : Langue vivante étrangère (anglais) / CE2

Titre de la séquence : *Mr Panda's Feelings*

Objectifs :

- s'immerger dans la compréhension d'une oeuvre littéraire : l'album de jeunesse ;
- restituer des constituants phonologiques propres à l'anglais oral, rythme et accentuation, notamment par l'utilisation du geste ;
- créer un court dialogue en anglais visant une interaction entre pairs ;
- oser prendre la parole dans une langue étrangère.

Compétences :

- être capable de mémoriser le vocabulaire des émotions et des états, la construction des questions et des réponses pour interagir sur les émotions ;
- être capable de restituer oralement un dialogue en anglais en interaction avec un pair ;
- être capable d'identifier et de réaliser les schémas rythmiques et accentuels de l'anglais lors de la production d'énoncés oraux ;
- être capable d'imaginer un court dialogue.

Pré-requis :

- savoir que l'anglais ne s'écrit et ne se prononce pas comme le français ;
- être attentif lors d'une lecture offerte pour la comprendre ;
- entrer en interaction avec ses pairs et oser prendre la parole devant le groupe classe ;
- travailler en binômes dans le but de réaliser une production commune.

**Séance 1 - 45'**

**Objectifs :**

- Comprendre les événements clés de la narration de l'album, les émotions des personnages et les raisons de ces émotions.
- Mémoriser pour mieux parler : trois adjectifs exprimant des sentiments (*happy, sad, scared*), quatre noms d'animaux (*a panda, a lemur, an elephant, a swan*), le verbe *be* au présent pour exprimer un sentiment (personnes I et you), la question ouverte *How are you feeling ?* (la différencier de *Who are you ?*) et la réponse *I'm ...* .
- Commencer à réfléchir sur les aspects phonologiques de la langue : les sons /h/ et /i:/, identifier les syllabes accentuées et développer une technique par le geste pour pouvoir mémoriser cette ligne mélodique.

**Lieu :** salle de motricité

**Matériel :** album de jeunesse *Mr Panda's Feelings*

**Echauffement corporel et linguistique**

- Phase 1**  
10'
- **Objectif :** préparer les élèves au rythme de l'anglais et à l'entrée en interaction.  
*Cette phase ne constitue pas de nouveaux apprentissages langagiers mais uniquement de la réception et du réinvestissement d'énoncés connus des élèves, afin de leur permettre d'entrer pleinement dans l'échauffement.*
  - **Consignes :** Please stand up and make a circle. Look at each other one by one. Pass the clap. Now, this is a ball, you have to throw it and catch it (*montrer les gestes*). Be quiet. Now please walk in straight lines. Slow. Quick. Stop/go (*répéter trois fois*). Meet someone, stop and ask him his name. Walk again. Do it again with someone else.  
*Les consignes sont données en mimant les actions d'abord, puis en laissant les élèves faire. Revenir au français si nécessaire.*
  - **Activités corporelles :** en ronde, se regarder un par un dans les yeux ; se faire passer le « clap » ; jeu de la balle (se faire passer une balle imaginaire en regardant un camarade qui doit la rattraper) ; marcher en occupant tout l'espace et ajouter des variations ; rencontrer un camarade pour interagir.
  - **Activités langagières :** réception des consignes, productions d'énoncés en binômes (« Hello, what's your name ? », « Hello, my name is ... »).

**Lecture interactive de l'album (première partie)**

- Phase 2**  
10'
- **Objectifs :** recevoir et comprendre l'histoire ; comprendre et mémoriser la question *How are you feeling ?* et production.
  - **Consignes :** Please sit down like this (*mimer un arc de cercle*). I'm going to read you a new story. Who is he ? (*montrer le panda sur la couverture*). What color is he ? What color is it ? (*montrer le fond jaune de la couverture*). Who is the author ?  
*Procéder à la lecture de l'album jusqu'à la page 6 (ou tout l'album), tout en montrant avec son visage les émotions des personnages, en modulant la voix en fonction du personnage qui parle, en ajoutant des gestes déictiques (montrer avec le doigt) et iconiques (par exemple, pour le mot « feeling », mettre sa main sur le coeur). Questionner les élèves sur les personnages et leurs sentiments à la fin de chaque double-page : Who is he ? (en pointant le maki par exemple), Why is he happy ?*
  - **Activités corporelles :** gestes de la part de l'enseignant à destination des élèves dans un objectif de compréhension du récit et des questions posées.
  - **Activités langagières :** réception de l'histoire jusqu'à la page 6 (paroles, images et gestes), production d'énoncés dans les réponses aux questions de l'enseignante.

<p><b>Phase 3</b> 20'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Productions langagières en collectif puis en binômes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs</b> : s'engager dans la production d'énoncés en anglais pour interagir en binômes, apprendre la question <i>How are you feeling ?</i>, l'adjectif de sentiment <i>happy</i> et les noms d'animaux <i>a panda, a lemur</i>.</li> <li>• <b>Consignes</b> : Now, be quiet and listen (<i>relire les trois double-page en mimant les émotions des personnages</i>). Repeat after me : « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Lemur. » « How are you feeling ? » « I'm happy ! » (<i>faire répéter les élèves deux fois par double page, en collectif puis sélectionner trois élèves pour répéter seul</i>). Now, walk and meet someone. Half of you is the lemur, half of you is the panda. (<i>montrer l'exemple avec un élève puis laisser les élèves interagir par deux, passer au sein des binômes pour observer et corriger des prononciations et intonations si nécessaire</i>). Stop. Please come back with me. Can you both play your roles ? (<i>choisir un ou deux binômes en réussite pour montrer son échange au reste de la classe</i>). Are you all ok with that ?</li> </ul> <p><i>Puis faire le même exercice avec le panda et l'éléphant.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités corporelles</b> : interaction corporelle dans l'espace avec son binôme avant l'interaction langagière, possible recours des élèves aux gestes déictiques / iconiques et expressions du visages employés par l'enseignante.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : production langagière dans la répétition d'énoncés, interaction langagière en binômes : « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Lemur. » « How are you feeling ? » « I feel happy ! » / « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Elephant. » « How are you feeling ? » « I feel sad. »</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe et écoute les élèves interagir en portant une attention sur la prononciation des sons voyelles et sur la production du rythme et de l'accentuation.</i></p>
<p><b>Phase 4</b> 5'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Bilan et réflexion sur la langue anglaise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs</b> : comprendre que le rythme et l'accentuation de l'anglais sont nécessaires (en plus de la connaissance des mots et du respect des sons) pour être compris par un anglophone, identifier et respecter le schéma intonatif des questions / réponses précédentes et l'accentuation sur les syllabes concernées.</li> <li>• <b>Consignes</b> : <i>Répéter les quatre questions / réponses de la séance</i>. Listen : Hello, who are you ? I'm the Elephant. How are you feeling ? I feel sad.</li> </ul> <p><i>Puis les échanges sont faits en français dans cette phase car il s'agit d'une réflexion sur la langue et que les élèves n'auraient pas accès au sens de l'échange en anglais.</i></p> <p>Fermez les yeux. Qu'entend votre oreille à l'écoute de cette phrase ? « How are you feeling ? ». Qu'est-ce qui est spécifique à l'anglais par rapport au français ? (<i>réponses attendues</i> : « ça chante plus, ça varie plus, ça monte et ça descend alors qu'en français c'est plus plat »...). Si je dis « Hello ». Quelle partie du mot est prononcée plus forte que le reste ? Comment pourriez-vous dessiner dans l'espace la musique de la phrase avec votre bras ? <i>Laisser les élèves faire des essais puis en interroger deux qui prononcent la phrase et dessinent sa ligne mélodique dans l'espace. Si cela semble compris, faire la même chose avec la phrase « How are you feeling? ».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités corporelles</b> : réalisation de la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : réflexion en français sur le rythme et l'accentuation en anglais, en prenant pour exemple « Hello », puis la phrase « How are you feeling ? ».</li> </ul>

## Séance 2 - 45'

### Objectifs :

- Comprendre les événements clés de la narration de l'album, les émotions des personnages et les raisons de ces émotions.
- Mémoriser pour mieux parler : cinq nouveaux adjectifs exprimant des sentiments (*angry, surprised, excited, sleepy, fine*), trois autres noms d'animaux (*a mouse, a rabbit, an penguin*), le verbe *be* au présent pour exprimer un sentiment (personnes I et you), la question ouverte *How are you feeling ?* (la différencier de *Who are you ?*) et la réponse *I'm ...*.
- Commencer à réfléchir sur les aspects phonologiques de la langue : les sons /h/ et /i:/, identifier les syllabes accentuées et développer une technique par le geste pour pouvoir mémoriser cette ligne mélodique.

**Lieu :** salle de motricité

**Matériel :** album de jeunesse *Mr Panda's Feelings*

<b>Echauffement corporel et linguistique</b>	
<b>Phase 1</b> 10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectif</b> : préparer les élèves au rythme de l'anglais et à l'entrée en interaction.</li> <li>• <b>Consignes</b> : Please stand up and make a circle. Look at each other one by one. Pass the clap. Now, this is a ball, you have to throw it and catch it (<i>montrer les gestes</i>). Be quiet. Now please walk in straight lines. Slow. Quick. Stop/go (<i>répéter trois fois</i>). Meet someone, stop and ask him how is he feeling. Walk again. Do it again with someone else.</li> <li>• <b>Activités corporelles</b> : en ronde, se regarder un par un dans les yeux ; se faire passer le « clap » ; jeu de la balle (se faire passer une balle imaginaire en regardant un camarade qui doit la rattraper) ; marcher en occupant tout l'espace et ajouter des variations ; rencontrer un camarade pour interagir.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : réception des consignes, productions d'énoncés en binômes (« Hello, how are you feeling ? », « I am ... ») avec réinvestissement de la séance précédente.</li> </ul>
<b>Phase 2</b> 10'	<p style="text-align: center;"><b>Lecture interactive de l'album (deuxième partie)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs</b> : recevoir et comprendre l'histoire ; comprendre et mémoriser la question <i>How are you feeling ?</i> et production.</li> <li>• <b>Consignes</b> : Please sit down like this (<i>mimer un arc de cercle</i>). I'm going to continue the story. How is he feeling ? (<i>montrer le maki, puis l'éléphant</i>). What color is he ? What color is it ? (<i>montrer l'éléphant puis le panda</i>). Who is the author ?</li> </ul> <p><i>Procéder à la lecture de l'album de la page 7 à la fin, tout en montrant avec son visage les émotions des personnages, en modulant la voix en fonction du personnage qui parle, en ajoutant des gestes déictiques (montrer avec le doigt) et iconiques. Questionner les élèves sur les personnages et leurs sentiments à la fin de chaque double-page : Who is he ? (en pointant la souris par exemple), Why is she angry ? Look at Mr Panda : do you think he's really fine ? (faire comprendre aux élèves qu'il ne sourit pas et qu'il aurait du sourire).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités corporelles</b> : gestes de la part de l'enseignant à destination des élèves dans un objectif de compréhension du récit et des questions posées.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : réception de la deuxième partie de l'histoire (paroles, images et gestes), production d'énoncés dans les réponses aux questions de l'enseignante.</li> </ul>

<p><b>Phase 3</b> 20'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Productions langagières en collectif puis en binômes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : s'engager dans la production d'énoncés en anglais pour interagir en binômes, revoir la question <i>How are you feeling ?</i>, les adjectifs des sentiments <i>happy</i> et les noms d'animaux <i>a panda, a lemur</i>.</li> <li>• <u>Consignes</u> : Now, be quiet and listen (<i>relire les trois double-page en mimant les émotions des personnages</i>). Repeat after me : « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Mouse. » « How are you feeling ? » « I'm angry ! » (<i>faire répéter les élèves deux fois par double page, en collectif puis sélectionner trois élèves pour répéter seul</i>). Now, walk and meet someone. Half of you is the mouse, half of you is the panda. (<i>montrer l'exemple avec un élève puis laisser les élèves interagir par deux, passer au sein des binômes pour observer et corriger des prononciations et intonations si nécessaire</i>). Stop. Please come back with me. Can you both play your roles ? (<i>choisir un ou deux binômes en réussite pour montrer son échange au reste de la classe</i>). Are you all ok with that ?</li> </ul> <p><i>Puis faire le même exercice avec le panda et un lapin.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Activités corporelles</u> : interaction corporelle dans l'espace avec son binôme avant l'interaction langagière, possible recours des élèves aux gestes déictiques / iconiques et expressions du visages employés par l'enseignante.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : production langagière dans la répétition d'énoncés, interaction langagière en binômes : « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Lemur. » « How are you feeling ? » « I feel happy ! » / « Hello, who are you ? » « Hello, I'm the Elephant. » « How are you feeling ? » « I feel sad. »</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe et écoute les élèves interagir en portant une attention sur la prononciation des sons voyelles et sur la production du rythme et de l'accentuation.</i></p>
<p><b>Phase 4</b> 5'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Bilan et réflexion sur la langue anglaise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : comprendre que le rythme et l'accentuation de l'anglais sont nécessaires (en plus de la connaissance des mots et du respect des sons) pour être compris par un anglophone, identifier et respecter le schéma intonatif des questions / réponses précédentes et l'accentuation sur les syllabes concernées.</li> <li>• <u>Consignes</u> : <i>Répéter les quatre questions / réponses de la séance</i>. Listen : Hello, who are you ? I'm the Mouse. How are you feeling ? I feel angry.</li> </ul> <p><i>Puis les échanges sont faits en français dans cette phase car il s'agit d'une réflexion sur la langue et que les élèves n'auraient pas accès au sens de l'échange en anglais.</i></p> <p>Fermez les yeux. Qu'entend votre oreille à l'écoute de cette phrase ? « How are you feeling ? ». Qu'est-ce qui est spécifique à l'anglais par rapport au français ? (<i>réponses attendues</i> : « ça chante plus, ça varie plus, ça monte et ça descend alors qu'en français c'est plus plat »...). Si je dis « How are you feeling ? » / « I'm angry. ». Quelle partie du mot est prononcée plus forte que le reste ? Comment pourriez-vous dessiner dans l'espace la musique de la phrase avec votre bras ? <i>Laisser les élèves faire des essais puis en interroger deux qui prononcent la phrase et dessinent sa ligne mélodique dans l'espace. Si cela semble compris, faire la même chose avec la phrase « How are you feeling? ».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Activités corporelles</u> : réalisation de la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réflexion en français sur le rythme et l'accentuation en anglais, en prenant pour exemple les phrases « How are you <b>feeling</b> ? » et « I'm <b>angry</b>. ».</li> </ul>

### Séance 3 - 45'

#### Objectifs :

- Imaginer un court dialogue en binôme et le mémoriser : réinvestissement des salutations (*Hello, good morning, good afternoon, good evening*), de la demande de nom (*What's your name ?* ou *Who are you ?*), d'âge (*How old are you ?*) et des émotions (*How are you feeling ?*).
- Mémoriser pour mieux parler : les huit adjectifs exprimant des sentiments (*happy, sad, scared, angry, surprised, excited, sleepy, fine*), les six noms d'animaux (*a panda, a lemur, swan, a mouse, a rabbit, an penguin*), le verbe *be* au présent pour exprimer un sentiment (personnes I et you), la question ouverte *How are you feeling ?* (la différencier de *Who are you ?*), la réponse *I'm ...* (et la structure de phrase avec *because*).
- Comprendre et acquérir les aspects phonologiques de la langue : les sons et diphtongues spécifiques, ainsi que le rythme et les schémas accentuels.

**Lieu :** salle de motricité

**Matériel :** album de jeunesse *Mr Panda's Feelings*

#### Echauffement corporel et linguistique

**Phase 1**

10'

- **Objectif :** préparer les élèves au rythme de l'anglais et à l'entrée en interaction.
- **Consignes :** Please stand up and make a circle. Look at each other one by one. Pass the clap. Now, this is a ball, you have to throw it and catch it (*montrer les gestes*). Be quiet. Now please walk in straight lines. Slow. Quick. Stop/go (*répéter trois fois*). Walk like a panda, like an elephant, like an penguin (*leur montrer si besoin*). Stop. You are sad, you are happy, surprised, angry. Meet someone, stop and ask him how is he feeling. Walk again. Do it again with someone else.
- **Activités corporelles :** en ronde, se regarder un par un dans les yeux ; se faire passer le « clap » ; jeu de la balle (se faire passer une balle imaginaire en regardant un camarade qui doit la rattraper) ; marcher en occupant tout l'espace et ajouter des variations ; rencontrer un camarade pour interagir.
- **Activités langagières :** réception des consignes, productions d'énoncés en binômes (« Hello, how are you feeling ? », « I am ... ») avec réinvestissement des séances précédentes.

#### Lecture interactive de l'album (intégrale)

**Phase 2**

10'

- **Objectifs :** recevoir de nouveau et comprendre l'histoire de l'album.
- **Consignes :** Please sit down like this (*mimer un arc de cercle*). I am going to read you the entire story Mr Panda's Feeling. Please listen carefully.  
*Procéder à la lecture intégrale de l'album, tout en mimant avec son visage les émotions des personnages, en modulant la voix en fonction du personnage qui parle, en ajoutant des gestes déictiques (montrer avec le doigt) et iconiques. Questionner les élèves sur les personnages et leurs sentiments à la fin de chaque double-page.*
- **Activités corporelles :** gestes de la part de l'enseignant à destination des élèves dans un objectif de compréhension du récit et des questions posées ; possible recours aux gestes de la part des élèves dans leurs productions d'énoncés (réponses).
- **Activités langagières :** réception l'intégralité de l'histoire (paroles, images et gestes), production d'énoncés dans les réponses aux questions de l'enseignante.

<p><b>Phase 3</b> 10'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Répétition collective des énoncés appris</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : en collectif, répéter des énoncés désormais connus (noms des animaux et adjectifs des sentiments) avec l'enseignante.</li> <li>• <u>Consignes</u> : Repeat after me : Good morning, who are you ? I'am the mouse. What's your name ? My name is... . How are you feeling ? I'm happy (because you are my friend) ! (<i>donner deux ou trois autres exemples d'échanges</i>).</li> </ul> <p><i>Mimer les animaux et les émotions afin que les élèves comprennent, tracer le schéma accentuel des énoncés par une ligne mélodique dans l'espace avec la main.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Activités corporelles</u> : possible recours des élèves aux gestes employés par l'enseignante (ligne mélodique de la phrase).</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : production langagière dans la répétition d'énoncés après l'enseignante.</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe, écoute les élèves produire les énoncés et corrige lorsque cela est nécessaire.</i></p>
<p><b>Phase 4</b> 15'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Imagination d'un dialogue en binômes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : imaginer un court dialogue en binôme à partir des énoncés et structures de phrases apprises et le mémoriser ; acquérir les schémas accentuels des énoncés produits.</li> <li>• <u>Consignes</u> : Vous allez choisir un binôme et imaginer une rencontre entre deux personnages (animaux de l'histoire ?) en utilisant les exemples de questions / réponses que nous avons vus ensemble.</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe chaque binôme, leur fournit du vocabulaire si besoin, corrige les prononciation et l'accentuation des énoncés.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Activités corporelles</u> : marcher et se rencontrer ; mimer ses émotions ; réalisation de la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réception et production orales entre pairs sur une rencontre entre deux personnages (salutations, nom, âge, sentiment).</li> </ul>

<b>Séance 4 - 45'</b>	
<p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'entraîner à interagir avec son binôme selon le court dialogue imaginé (rencontre entre deux personnages).</li> <li>• Réinvestir et s'appropriier le vocabulaire : les adjectifs exprimant des sentiments, les noms d'animaux, le verbe <i>be</i> au présent pour exprimer un sentiment (personnes I et you), la question ouverte <i>How are you feeling ?</i>, la réponse <i>I'm ...</i> (et la structure de phrase avec <i>because</i>).</li> <li>• Acquérir les aspects phonologiques de la langue : les sons et diphtongues spécifiques, ainsi que le rythme et les schémas accentuels.</li> </ul>	
<p><b>Lieu :</b> salle de motricité</p>	<p><b>Matériel :</b></p>

<p><b>Phase 1</b> 10'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Echauffement corporel et linguistique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectif</b> : préparer les élèves au rythme de l'anglais et à l'entrée en interaction.</li> <li>• <b>Consignes</b> : Please stand up and make a circle. Look at each other one by one. Pass the clap. Now, this is a ball, you have to throw it and catch it (<i>montrer les gestes</i>). Be quiet. Now please walk in straight lines. Stop/go (<i>répéter trois fois</i>). Walk like a panda, like an elephant, like en penguin. Stop. You are sad, you are happy, surprised, angry. Now your partner is your mirror (<i>montrer l'exemple avec un élève</i>). Meet someone, stop and ask him his name / his age / how is he feeling (<i>successivement, une question/réponse par rencontre</i>).</li> <li>• <b>Activités corporelles</b> : en ronde, se regarder un par un dans les yeux ; se faire passer le « clap » ; jeu de la balle (se faire passer une balle imaginaire en regardant un camarade qui doit la rattraper) ; jeu du miroir en binôme ; marcher en occupant tout l'espace et ajouter des variations ; rencontrer un camarade pour interagir.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : réception des consignes, productions d'énoncés en binômes (« Hello, what's your name ? How old are you ? How are you feeling ? », « I am ... »).</li> </ul>
<p><b>Phase 3</b> 10'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Répétition collective des énoncés appris</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs</b> : en collectif, répéter des énoncés désormais connus (noms des animaux et adjectifs des sentiments) avec l'enseignante.</li> <li>• <b>Consignes</b> : Repeat after me : Hello, who are you ? I'm the lemur. What's your name ? My name is... . How are you feeling ? I'm scared ! (<i>donner deux ou trois autres exemples d'échanges</i>).</li> </ul> <p><i>Mimer les animaux et les émotions afin que les élèves comprennent, tracer le schéma accentuel des énoncés par une ligne mélodique dans l'espace avec la main.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités corporelles</b> : possible recours des élèves aux gestes employés par l'enseignante (ligne mélodique de la phrase).</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : production langagière dans la répétition d'énoncés après l'enseignante.</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe, écoute les élèves produire les énoncés et corrige lorsque cela est nécessaire.</i></p>
<p><b>Phase 4</b> 10'</p>	<p style="text-align: center;"><b>Répétition en binômes du dialogue imaginé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objectifs</b> : mémoriser un court dialogue en binôme à partir des énoncés et structures de phrases apprises et le mémoriser ; acquérir les schémas accentuels des énoncés produits.</li> <li>• <b>Consignes</b> : Vous allez choisir un binôme et imaginer une rencontre entre deux personnages (animaux de l'histoire ?) en utilisant les exemples de questions / réponses que nous avons vus ensemble.</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe chaque binôme, leur fournit du vocabulaire si besoin, corrige les prononciation et l'accentuation des énoncés.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Activités corporelles</b> : marcher et se rencontrer ; mimer ses émotions ; réalisation de la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main.</li> <li>• <b>Activités langagières</b> : réception et production orales entre pairs sur une rencontre entre deux personnages (salutations, nom, âge, sentiment).</li> </ul>

<b>Réalisation du dialogue devant le groupe classe et discussion</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : réaliser l'interaction langagière imaginée en binômes devant le groupe classe ; corriger les schémas accentuels des énoncés produits par le moyen du geste.</li> <li>• <u>Consignes</u> : Chaque binôme va venir jouer sa rencontre devant la classe et ensuite nous allons discuter de vos prononciations.</li> </ul>
<b>Phase 5</b> 15'	<p><i>Les élèves observent chaque binôme, l'enseignante répète les énoncés, corrige si besoin et demande aux élèves quelle est la syllabe la plus accentuée de la phrase et de réaliser sa ligne mélodique.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Activités corporelles</u> : marcher et se rencontrer ; mimer ses émotions ; réalisation de la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réception des productions orales des binômes ; production orale en binômes sur une rencontre entre deux personnages (salutations, nom, âge, sentiment) ; répétition des énoncés.</li> </ul>

<b>Séance 5 - 45'</b>	
<b>Objectifs :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser devant le groupe classe son dialogue imaginé en binômes</li> <li>• Respecter les aspects phonologiques de la langue : les sons et diphtongues spécifiques, ainsi que le rythme et les schémas accentuels des phrases (selon les corrections faites à la séance précédente grâce au geste)</li> <li>• Réinvestir les mots acquis durant la séquence : les adjectifs exprimant des sentiments, les noms d'animaux, le verbe <i>be</i> au présent pour exprimer un sentiment (personnes I et you), la question ouverte <i>How are you feeling ?</i>, la réponse <i>I'm ...</i> (et la structure de phrase avec <i>because</i>).</li> </ul>	
<b>Lieu</b> : salle de motricité	<b>Matériel</b> : grille d'évaluation
<b>Echauffement corporel et linguistique</b>	
<b>Phase 1</b> 10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectif</u> : préparer les élèves au rythme de l'anglais et à l'entrée en interaction.</li> <li>• <u>Consignes</u> : Please stand up and make a circle. Look at each other one by one. Pass the clap. Now, this is a ball, you have to throw it and catch it (<i>montrer les gestes</i>). Be quiet. Now please walk in straight lines. Stop/go (<i>répéter trois fois</i>). Walk like a panda, like an elephant, like a penguin. Stop. You are sad, you are happy, surprised, angry. Now your partner is your mirror (<i>montrer l'exemple avec un élève</i>). Meet someone, stop and ask him his name / his age / how is he feeling (<i>successivement, une question/réponse par rencontre</i>).</li> <li>• <u>Activités corporelles</u> : en ronde, se regarder un par un dans les yeux ; se faire passer le « clap » ; jeu de la balle (se faire passer une balle imaginaire en regardant un camarade qui doit la rattraper) ; jeu du miroir en binôme ; marcher en occupant tout l'espace et ajouter des variations ; rencontrer un camarade pour interagir.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réception des consignes, productions d'énoncés en binômes (« Hello, what's your name ? How old are you ? How are you feeling ? », « I am ... »).</li> </ul>

<b>Phase 4</b> 10'	<p style="text-align: center;"><b>Répétition en binômes du dialogue imaginé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : mémoriser un court dialogue en binôme à partir des énoncés et structures de phrases apprises et le mémoriser ; acquérir les schémas accentuels des énoncés produits.</li> <li>• <u>Consignes</u> : Vous allez maintenant répéter en binômes vos dialogues et les améliorer en fonction de ce que l'on a remarqué ensemble la dernière fois. Je vous laisse 10 minutes.</li> </ul> <p><i>L'enseignante observe chaque binôme, leur fournit du vocabulaire si besoin, corrige les prononciation et l'accentuation des énoncés.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Activités corporelles</u> : marcher et se rencontrer ; mimer ses émotions ; réalisation de la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main.</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réception et production orales entre pairs sur une rencontre entre deux personnages (salutations, nom, âge, sentiment).</li> </ul>
<b>Phase 5</b> 15'	<p style="text-align: center;"><b>Réalisation du dialogue devant le groupe classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objectifs</u> : réaliser l'interaction langagière imaginée en binômes devant le groupe classe ; évaluer les élèves sur la construction grammaticale, le vocabulaire, la prononciation, l'accentuation et le rythme (grille d'observation).</li> <li>• <u>Consignes</u> : Chaque binôme va venir jouer sa rencontre devant la classe pour que l'on puisse s'apercevoir des progrès réalisés depuis la fois dernière.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Activités corporelles</u> : marcher et se rencontrer ; recours au geste si besoin (mimer ses émotions, réaliser la ligne mélodique de la phrase dans l'espace avec la main).</li> <li>• <u>Activités langagières</u> : réception des productions orales des binômes ; production orale en binômes sur une rencontre entre deux personnages (salutations, nom, âge, sentiment) ; répétition des énoncés.</li> </ul>

## Annexe 2 : recueil de données des extraits vidéos sélectionnés (tableau 1)

Temps	Examen phénoménologique	Regroupement des observations par thème
<i>Séance 1</i> (24 janvier en salle de motricité)		

<p><b>Lecture interactive de l'album par l'enseignante</b> (de 2' à 13')</p>	<p>Les élèves sont assis en U sur des bancs. L'enseignante est assise dans le creux du U, face aux élèves.</p> <p>L'enseignante lit l'album en mettant l'emphase sur les syllabes accentuées, en pointant du doigt les illustrations désignées, en mimant les émotions des personnages avec son visage et ses bras.</p> <p>Les élèves répètent le titre du livre avec la même accentuation que l'enseignante : « Mr <b>Panda's Feelings</b> ».</p> <p>Quelques élèves répètent les mots qu'ils reconnaissent, avec la même accentuation que l'enseignante (« Mr <b>Panda</b> », « elephant »).</p> <p>Un élève exprime son incompréhension pendant la lecture (« mais je comprends rien! »).</p> <p>Certains élèves réagissent à ce qui est lu, ce qui semble témoigner de leur compréhension (« la souris lui a volé son fromage ! », « sleepy ça veut dire endormi ! », « happy c'est comme dans happy birthday », « oh spider, spiderman ! »).</p> <p>Les élèves désignés répondent aux questions posées par l'enseignante (Who is he ? Is he happy or sad ?) et l'enseignante les corrige en leur demandant de répéter des phrases-réponses complètes (« sad » → « He's sad ») en accentuant.</p> <p>L'enseignante apporte un étayage sur l'accentuation de « elephant » (Marvin accentue à deux reprises la deuxième syllabe au lieu de la première). Pour cela, l'enseignante utilise son doigt vers le haut au moment de prononcer la syllabe accentuée.</p> <p>Une dizaine d'élèves répètent les émotions lues et mimées par l'enseignante, 4 reproduisent le geste associé à l'émotion tout en répétant la phrase.</p> <p>L'enseignante prononce la question « How are you feeling ? » en traçant une pointe vers le haut avec sa main en même temps qu'elle arrive à la syllabe accentuée. Elle fait répéter deux fois les élèves en collectif. 5 élèves reproduisent ce geste (schéma accentuel).</p> <p>Puis elle fait répéter trois élèves individuellement en les désignant du doigt. Un seul associe le geste à sa phrase.</p>	<p><u>Réception orale</u></p> <p>Les élèves écoutent et réagissent à l'histoire, soit par des répétitions, soit par des remarques spontanées sur ce qui est dit par l'enseignante. Les élèves regardent le livre, les illustrations et les gestes semblent aider à la compréhension.</p> <p><u>Production orale</u></p> <p>Dans la phase collective, tous les élèves ne prennent pas la parole. Les prises de paroles sont soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- spontanées qui témoignent de la compréhension ou non de l'album</li> <li>- en répétition de ce que dit l'enseignante</li> </ul> <p><u>Phonologie</u></p> <p>L'enseignante utilise un tracé intonatif avec son bras pour aider à la production de l'accentuation (main levée au plus haut sur la syllabe accentuée) du mot « elephant » et de la question « How are you feeling ? ».</p> <p>5 élèves reproduisent le schéma accentuel lors de la répétition de phrase.</p> <p><u>Corps</u></p> <p>Dans les répétitions des émotions lors de la lecture, quatre élèves reproduisent la mimique et le geste associés à l'émotion (« I'm sad », « I'm happy! », « I'm sleepy »).</p>
--	---	---

<p><b>Interactions en binômes</b></p>	<p><u>Faria - Inaya :</u> Les deux élèves marchent puis se rencontrent. Inaya ne dit rien. Faria aide Inaya à poser la question en lui soufflant. Inaya répète « How are you <b>feeling?</b> » en respectant l'accentuation. Elle rit (la situation semble l'amuser ou la gêner ?). Faria répond « I'm <b>sad</b> » en mimant l'émotion de la tristesse avec son visage, comme le faisait l'enseignante en temps collectif. Elle accentue correctement le mot sad. Puis elle sourit (satisfaction ?).</p> <p><u>Alix - Sirine :</u> Les deux élèves marchent, puis se rencontrent. Alix me regarde interrogative. Je lui fais signe de commencer. Elle dit « Euh, alors... mmm, I <b>feeling</b> ? » (ne prononce que le mot « feeling » qui est bien accentué sur la première syllabe). Avant de répondre, Sirine hésite et rit (gêne? hésitation ?) et me regarde (demande d'aide ?). Je lui pose de nouveau la question. Elle répond « I am... <b>sad</b> » en mimant l'émotion du visage et en me regardant.</p> <p><u>Layana - Aya :</u> Layana commence par la question « <u>How</u> are you feeling ? ». La prononciation du « h » est correcte. L'accentuation est timide mais bien placée sur <b>feeling</b>. Elle me regarde moi en prononçant la question (attente de validation ?). Aya répond « I'm, I'm sad » en souriant et en me regardant. L'accentuation est cependant correcte.</p> <p>Remarques générales à propos de la séance : les élèves sont très agités, de nombreux rappels au calme sont nécessaires, les élèves bougent beaucoup, s'assoient par terre, se lèvent.</p>	<p><u>Interaction langagière</u> Tous les groupes observés entrent en interaction. Une certaine gêne ou appréhension semble ressortir, comme en témoignent les rires des élèves avant de prononcer leur phrase. Il y a une certaine hésitation chez les trois binômes. Alix ne se souvient pas de la question « How are you feeling? » et prononce de façon hésitante « I feeling? ». Deux des trois binômes me regardent (à cause de la caméra? recherche de validation de l'enseignante ?) au lieu de se regarder pendant l'interaction.</p> <p><u>Phonologie</u> L'intonation et l'accentuation de la question « How are you feeling » sont respectées par les trois binômes. Ceux-ci n'ont pas recours au tracé intonatif dans l'espace.</p> <p><u>Corps</u> Les élèves miment l'émotion de la tristesse avec leur visage en même temps qu'ils prononcent « I'm sad ». Pendant toute cette phase, les élèves sont en activité puisqu'ils marchent dans la salle avant de se rencontrer pour interagir de manière langagière. Certains élèves rient / sourient lors des interactions en binômes.</p>
<p><b><u>Séance 2</u></b> (30 janvier en salle de motricité)</p>		

<p><b>Lecture interactive de l'album par l'enseignante</b> (de 10' à 20')</p>	<p>L'enseignante procède de la même manière en posant d'abord des questions sur la couverture (couleurs, personnage principal). Elle complète les réponses des élèves en faisant des phrases, les fait répéter et corrige les intonations de phrases.</p> <p>Ce qui diffère de la séance précédente est que tous les élèves répètent chaque phrase lue par l'enseignante sans que celle-ci ne l'ait demandé.</p> <p>6 élèves imitent le mime de l'émotion de la tristesse en répétant « I'm sad » (avec le visage et les bras), 5 imitent le mime de l'émotion de la joie en répétant « I'm happy », 4 imitent le mime de la peur en répétant « I'm scared », 5 imitent le mime de la colère en répétant « I'm angry », 3 imitent la surprise en répétant « I'm surprised » et 5 imitent la fatigue en répétant « I'm sleepy ».</p> <p>Certains élèves interrogent l'enseignante pour savoir ce que veulent dire certains mots (swan, rabbit...etc). L'enseignante montre en pointant l'illustration de l'album en guise de réponse.</p>	<p><u>Production orale :</u></p> <p>Les élèves répètent spontanément toutes les phrases de l'album lues par l'enseignante, sans que la consigne n'ait été donnée. Les élèves s'engagent plus facilement dans l'oral que dans la première séance.</p> <p>Deux élèves demandent la signification de mot qu'ils n'ont pas compris.</p> <p><u>Corps :</u></p> <p>3 à 6 élèves associent le geste de l'émotion (tristesse, joie, peur, colère, surprise et fatigue) avec le visage et les bras, à la phrase prononcée dans la répétition des énoncés de l'enseignante.</p>
<p><b>Rappel des émotions par les élèves</b> (de 21' à 24')</p>	<p>L'enseignante demande quelles sont les réponses possibles à la questions « How are you feeling ? » (8 élèves lèvent le doigt).</p> <p>Marvin : I'm sad. (sans utiliser le mime). L'enseignante fait répéter tout le monde en associant accent sur « sad » et mime (visage et bras).</p> <p>Faria : I'm so-so. (n'était pas dans l'album)</p> <p>Alix : I'm happy. (sans utiliser le mime). L'enseignante fait répéter tout le monde en associant accent « ha » et mime (visage et bras).</p> <p>Faria : I'm sleepy (en mimant le geste de la fatigue). L'enseignante fait répéter tout le monde en associant accent « slee » et mime (visage et bras). Uniquement 3 élèves reproduisent le geste en répétant.</p> <p>Gabriel : I'm scared (en mimant le geste de la peur). L'enseignante fait répéter tout le monde en associant accent « scared » et mime (visage et bras).</p>	<p><u>Production orale :</u></p> <p>Les élèves qui participent ont tous acquis la structure de phrase « I'm + émotion / état ».</p> <p>Une élève répond « I'm so-so » alors que nous ne l'avons pas vu au travers de l'album (connaissances antérieures).</p> <p><u>Phonologie :</u></p> <p>La prononciation des émotions par les élèves interrogés est correcte : l'accentuation est réussie chez les cinq élèves. Cependant, le son /h/ chez Alix n'est pas assez soutenu.</p> <p><u>Corps :</u></p> <p>Sur les cinq élèves interrogés, deux élèves réutilisent le geste iconique associé précédemment à l'émotion prononcée (Faria pour « sleepy », Gabriel pour « scared ») avec leur visage et leur bras.</p>

<p><b>Consignes pour l'interaction en binômes</b> (de 25' à 28')</p>	<p>L'enseignante montre l'exemple attendu avec plusieurs élèves devant le groupe classe : How are you feeling ? (en dessinant la courbe intonative du doigt dans l'espace).          Artur : ne répond rien.          Sofiane : I'm sad (avec l'accentuation sur « sad », il trace une courbe avec son bras partant du haut gauche vers le bas droit qui suit la hauteur de sa voix qui baisse vers les graves sur « sad »).          Puis inversion :          Sofiane : How are you feeling ? (accentuant correctement la syllabe « fee », ne lui associant aucun geste).          L'enseignante : I'm happy (en mimant le geste de la joie avec ses bras).          Exemple avec un autre élève :          L'enseignante : How are you feeling ?          Gabriel : I'm happy (avec l'intonation mais sans geste associé). How are you feeling ? (avec la bonne accentuation mais sans geste associé).          L'enseignante : I'm scared (en mimant le geste avec ses bras et son visage).</p>	<p><u>Production / interaction orale :</u>          Un élève n'est pas capable de répondre à la question posée « How are you feeling ? ».          Les deux autres élèves répondent correctement à la question de l'enseignante, tout en la regardant.</p> <p><u>Corps :</u>          Les élèves sont debout face à l'enseignante.          L'enseignante accompagne ses phrases de gestes vus précédemment (didactique et iconiques selon la phrase).          L'un accompagne sa phrase « I'm sad » d'un geste du bras : son bras part du côté haut gauche pour finir vers le côté bas droit.          Aucun des deux élèves, face à l'enseignante et devant la classe entière, ne réalise de geste associé au sens des sentiments énoncés.</p> <p><u>Corps / phonologie :</u>          Sofiane souhaite-t-il retranscrire la hauteur de sa voix par le geste en prononçant « I'm sad ». En effet, son bras se situe le plus haut lorsque sa voix est aiguë (« I'm » en début de phrase), tandis que son bras se situe au niveau le plus bas quand sa voix est grave (sur le mot « sad »).</p> <p><u>Phonologie :</u>          Les deux élèves qui interagissent avec l'enseignante placent leur accentuation sur les bonnes syllabes (les syllabes accentuées étant : <b>feeling, happy, sad</b>).</p>
<p><b><u>Séance 3</u></b> (12 mars en salle de motricité)</p>		

<p><b>Lecture interactive de l'album par l'enseignante</b> vidéos 2 et 3 (14 min)</p>	<p>Enseignante : Who is it ? (en pointant le panda du doigt) Alix : It's Mr Panda. (sans accentuation) L'enseignante fait répéter Alix puis l'ensemble des élèves en accentuant la syllabe « Pan » et en appuyant cette syllabe par un geste du bras qui pointe vers le haut au moment de prononcer cette syllabe. L'enseignante commence la lecture et les élèves répètent les questions / réponses qu'ils connaissent maintenant. How are you <b>feeling</b> ? (avec gestographe). 4 élèves reprennent le geste de l'enseignante en même temps qu'ils répètent. Les mêmes élèves vont le faire systématiquement lors de la lecture d'album. Deux autres les rejoindront à partir du milieu de l'album. Globalement, davantage d'élèves exploitent le geste lié au mime de l'émotion (iconique) que celui lié à la prononciation (gestographe). Lorsque l'enseignante pose des questions ouvertes en cours de lecture, environ une dizaine d'élèves lève la main pour demander à participer. Les élèves ont encore du mal, à cette séance 3, à répondre par une phrase à la question « Who is it ? » (désignant un animal de l'histoire), ils répondent en majorité directement par le nom de l'animal sans dire avant « It's ... ».</p>	<p><u>Réception / production orale :</u> Les élèves entrent très facilement en interaction avec l'enseignante et sont très volontaire pour prendre la parole en anglais (plus de la moitié des élèves lève le doigt et insistent pour se faire interroger). <u>Phonologie :</u> Gestographe de l'enseignante et des élèves. Les élèves imitent la prononciation de l'enseignante donc accentuent correctement la question sur la syllabe « fee ». <u>Corps :</u> 4 à 6 élèves imitent le gestographe de l'enseignante dans les répétitions de la question « How are you <b>feeling</b> ? ». Par contre, presque la moitié des élèves réalisent les gestes iconiques liés aux émotions (visage et bras, certains se lèvent même du banc) en même temps qu'ils répètent les phrases de l'album du type « I'm... »</p>
---	---	---

<p><b>Interactions enseignante / élève (en collectif)</b> vidéos 4 (10 min)</p>	<p><u>1er temps</u> : Les élèves posent la question « How are you feeling? » à tour de rôle à l'enseignante. L'enseignante répond en mimant le geste associé à l'émotion (avec ses bras et son visage). Alix : <u>How</u> are you <b>feeling</b> ? Enseignante : I'm <b>scared</b> ! Sofiane : I'm are you <b>feeling</b> ? Enseignante : I'm <b>sad</b>... Valentin : How are you <b>feeling</b> ? Enseignante : I'm <b>happy</b> ! Aya : How are you feeling ? (sans accentuation) Enseignante : I'm <b>sleepy</b>. Layana : <u>How</u> are you <b>feeling</b>, teacher ? Enseignante : I'm <b>angry</b> ! Inaya : <u>How</u> are you <b>feeling</b> ? Enseignante : I'm <b>sad</b>. Sirine : How are you <b>feeling</b> ? Enseignante : I'm <b>happy</b>. Tony : I'm i'm <b>fee</b>... ? Enseignante : I'm <b>surprised</b> ! Lucenzo : A are you <b>feeling</b> ? Enseignante : I'm <b>angry</b>. Aucun élève n'associe de geste à l'accentuation de sa question. Sur les 9 élèves interrogés, uniquement 2 prononcent le son /h/ de « how ». Les 9 placent une accentuation sur la syllabe « fee ». <u>2ème temps</u> : l'enseignante pose la question « How are you feeling ? » aux élèves. Une dizaine d'élèves sont très volontaires pour répondre à la question. Sofiane : I am <b>sad</b>. (mouvement des bras symbolisant la tristesse) Ilyès : Sad (sans mouvement) Aya : I'm <b>happy</b>. (mouvement des bras vers le haut pour symboliser la joie) Faria : I'm <b>sleepy</b> (geste des mains jointes sous la joue comme pour dormir). Artur : I'm <b>angry</b> (se lève de sa chaise en envoie ses bras le long du corps en signe de colère). Marvin : I'm <b>happy</b> (saute en l'air et tourne sur lui-même) Sirine : I'm <b>happy</b>. (sans mouvement) Tony : (se contente d'un bâillement en guise de réponse), l'enseignante lui donne la phrase « I'm <b>sleepy</b> » à répéter. Il la répète avec le geste. Inaya : I'm <b>sad</b> (pas de mouvement) Layana : I'm <b>happy</b> (pas de mouvement)</p>	<p><u>Interaction orale</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- engagement : encore une fois, plus de la moitié des élèves souhaitent participer en posant leur question.</li> <li>- restitution de la question : sur 9 élèves, 2 ne prononcent pas tous les mots de la question, mais « A are you feeling » et « I'm i'm fee... ».</li> </ul> <p><u>Phonologie</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Question : 100% des élèves placent leur accentuation sur la syllabe « <b>feeling</b> » dans leur question, même s'ils ne se souviennent plus de toute la question (Tony). Cependant, uniquement 2 élève prononcent le son /h/ de « how » propre à l'anglais. La diphtongue /aʊ/ est prononcé par 7 élèves sur 9.</li> <li>- Réponses : un élève place son accentuation sur la dernière syllabe du mot (<b>happy</b>) tandis que les 9 autres placent correctement leur accentuation sur la première syllabe du mot (<b>happy, sad, angry, sleepy</b>). Le son /h/ de happy est prononcé deux fois sur 4.</li> </ul> <p><u>Corps</u> :</p> <p>Aucun élève n'associe de geste à la question « How are you feeling? ».</p> <p>Par contre, sur 10 élèves, 6 sollicitent leur corps pour répondre à la question par une émotion, en guise de geste iconique : 3 bougent leurs bras/leur mains, 2 se lèvent pour réaliser leur mouvement, 1 élève ne sollicite que son visage (baille).</p>
---	---	---

<p><b>Discussion sur la phonologie de la langue anglaise</b> dernière vidéo (8min)</p>	<p>Enseignante : Nous allons à présent revenir au français. Fermez les yeux, écoutez bien la question que je pose « How are you feeling? ». Qu'entend votre oreille à cette question ? Qu'est-ce qui change par rapport au français ?</p> <p>Artur : How are you feeling, y'a besoin de moins de mots qu'en français.</p> <p>Gabriel : ça monte et ça descend !</p> <p>Alix : Bah en fait la voix elle change de ton.</p> <p>Enseignante : oui, et quelle est la partie de la phrase que tu entends le plus fort ?</p> <p>Layana : FEE-ling !</p> <p>Enseignante : Est-ce qu'en français vous trouvez que la voix monte et descend autant qu'en anglais ?</p> <p>Les élèves : non !</p> <p>Enseignante : Et oui, pour se faire comprendre par un anglais, on ne peut pas parler tout plat comme ça (<i>balayant une ligne horizontale de sa main</i>). Par exemple, si je prononce la phrase « How are you feeling ? » (<i>sans variation d'accent ni de rythme</i>) comme ça à un anglais, il va avoir beaucoup plus de mal à comprendre que si je dis « How are you <b>feeling</b> ? ».</p> <p>Quelques élèves répètent spontanément la phrase. Deux réutilisent le gestographe.</p> <p>Enseignante : Et si je dis « I'm angry », quelle partie vous entendez le plus fort ?</p> <p>Aya : <b>AN</b>-gy ? (en montant la voix sur « an »)</p> <p>Enseignante : <b>angry</b>, oui. Et si je dis « I'm scared » ?</p> <p>Faria : SCA-red</p> <p>Enseignante : <b>scared</b>, oui. Et comment on peut savoir quand il faut accentuer plus de syllabes que d'autres ? comment on fait nous en tant que français ?</p> <p>Elèves : pas de réponse</p> <p>Enseignante : j'aimerais que tout le monde me dessine dans l'espace avec sa main ce qui monte et ce qui descend, la courbe de la phrase « How are you feeling ? ».</p> <p>Artur : How are you <b>feeling</b> ? (en levant une première fois son bras verticalement sur « How » puis une deuxième fois sur « fee »)</p> <p>Lucenzo : How are you <b>feeling</b> (accentue correctement la phrase sur « fee » mais son geste ne coïncide pas car sa main descend sur « feeling » et monte à deux reprises sur des syllabes inaccentuées)</p> <p>Alix : How are you <b>feeling</b> ? (en dessinant une courbe dont le point le plus haut se situe sur « fee »)</p> <p>Faria : comme une dune sur « fee »</p>	<p><u>Phonologie :</u> Les élèves perçoivent la différence d'accentuation et de rythme entre l'anglais et le français, parce qu'en anglais « ça monte et ça descend » (Gabriel), alors qu'en français c'est plus « plat ». Selon Alix, c'est un changement de « ton ».</p> <p>Sur les exemples de phrases données, 100% des élèves interrogés identifient la syllabe accentuée.</p> <p>Concernant l'exercice du tracé intonatif de la phrase dans l'espace avec son bras, les réponses sont plus hétérogènes. Pour « How are you feeling ? », un élève accompagne son accentuation sur « fee » par une courbe où sa main monte sur cette syllabe, tandis qu'un autre monte et descend son bras à 3 reprises sur la phrase (une fois sur « how », et deux autres fois de manière aléatoire, ce qui ressemble à un contrat didactique à respecter sans vraiment en comprendre la visée).</p> <p><u>Corps :</u> Deux élèves réutilisent spontanément le gestographe en répétant la phrase « How are you feeling ? ».</p> <p>Pour ce qui est du gestographe à imaginer et à tracer sur les phrases « How are you feeling ? », « I'm happy » et « I'm angry », les élèves utilisent de nouveau leur bras, leur doigt. Un élève se lève pour réaliser le tracé mais comme son geste ne coïncide pas avec son accentuation, c'est à se demander s'il en comprend le sens. Deux élèves sur 4 montent leur tracé à la fois sur « how » et sur « fee ».</p>
--	--	---

	<p>Sirine : monte sur « how » et sur « fee » puis redescend</p> <p>Enseignante : Ilyès, toi tu vas nous faire la même chose avec la phrase « I'm happy »</p> <p>Ilyès : <b>I'm happy</b> (monte sa main sur « I'm » puis sur « ha »)</p> <p>Aya : même geste</p> <p>Valentin : même geste mais moins marqué</p> <p>Enseignante : Inaya, tu nous fais le geste sur « I'm angry » ?</p> <p>Inaya : monte son bras sur « I'm » puis plus haut sur « ang »</p> <p>Sirine : même geste</p>	<p>Trois élèves montent leur tracé sur « I'm » et sur « ha » (pour « I'm happy »).</p> <p>Deux élèves montent leur tracé sur « I'm » et sur « an » (pour « I'm angry »).</p> <p>Cela peut s'expliquer par le fait que « I'm » est la syllabe d'attaque de la phrase ?</p>
<p><b><u>Séance 4</u></b> (18 mars en salle de classe)</p>		

<p><b>Rebrassage question / réponses en collectif</b> (15 min)</p>	<p>Enseignante : What's your name ? Myriam : My name is Myriam. Ilyès : My name is Ilyès. Sofiane : My name is Sofiane (accentuation de la syllabe « So » accompagné d'un gestographe). Sérigne : My name is Cristiano Ronaldo. Sirine : My name is Sirine. Keila : I'm Keila. Inaya : My name is Inaya.</p> <p>Enseignante : How are you <b>feeling</b> ? La moitié des élèves répètent spontanément en accentuant la syllabe « fee ». Gabriel : I'm <b>sad</b> (accentuant le « sad » et avec l'intonation de la tristesse). Toute la classe répète après lui. Sofiane : I am angry (sans accentuation). Enseignante : Repeat « I'm <b>angry</b> » (en accentuant la syllabe). Les élèves répètent, cinq accompagnent leur phrase par un geste de la colère avec les poings vers le bas. Artur : I'm <b>sad</b> (accentuant « sad »). Inaya : I'm happy (sans accentuation). Sirine : I'm <b>angry</b> (geste iconique) Aya : I'm <b>happy</b> (geste iconique)</p> <p>Enseignante : Everyone repeat « I'm <b>sad</b>. I'm <b>happy</b>. I'm <b>sleepy</b>. I'm <b>angry</b>. I'm <b>scared</b>. I'm <b>surprised</b>. » (en ajoutant les gestes iconiques, en corrigeant la prononciation grâce au gestographe si besoin). Les élèves répètent. Une dizaine d'élèves imitent les gestes. 3 se lèvent de leur chaise pour les reproduire.</p> <p>Enseignante : Quelqu'un me demande comment moi je vais ? (6 élèves lèvent le doigt) Arthur : <u>H</u>ow are you <b>feeling</b> ? Sirine : <u>H</u>ow are you <b>feeling</b> ? Sofiane : <u>H</u>ow are you <b>feeling</b> ? Inaya : <u>H</u>ow are you <b>feeling</b> ? Lily-Rose : <u>H</u>ow are you <b>feeling</b> ? Alix : <u>H</u>ow are you <b>feeling</b> ? Gabriel : <u>H</u>ow are you <b>feeling</b> ?</p> <p>Enseignante : Do you remember the animals ? Who is it ? (en pointant le panda dans l'album) Ilyès : <b>panda</b> ! Enseignante : It's a <b>panda</b>. Who is it ? (pointant le maki) Alix : It's the <b>lemur</b>.</p>	<p><u>Interaction orale :</u> Les élèves sont volontaires et engagés dans l'activité d'interaction orale enseignant / élèves. Les élèves répètent à l'unissons des phrases que l'enseignante ne demande pas de répéter. Environ 1/3 des élèves lève le doigt quand l'enseignante pose une question. Dans les réponses à la question « who is it? », 5 élèves sur 9 font une phrase (ou essaient) tandis que les autres répondent par le nom de l'animal uniquement.</p> <p><u>Phonologie :</u> Pour les réponses émotions, sur 7 élèves, 5 mettent une accentuation (sur la bonne syllabe). Deux élèves sur les 7 accompagnent leur réponse d'un geste iconique de l'émotion (avec les bras). Un élève sur deux donnant le mot « happy » prononce le son /h/. A noter que les gestes iconiques des émotions sont accentués en même temps que la syllabe en question (exemple : les poings des élèves vont vers le bas en même temps qu'ils prononcent la syllabe « I'm <b>angry</b> »). Pour les formulations de la question, sur 7 élèves, 5 réalisent le son /h/ de « how ». 100% des élèves accentue la syllabe « <b>feeling</b> ». Remarquons que les élèves qui ne parviennent pas à faire une phrase <b>c o m p l è t e a c c e n t u e n t</b> correctement le mot.</p>
--	---	--

	<p>Keila : He's <b>elephant</b>.</p> <p>Enseignante : Very good, it's the <b>elephant</b>. Everyone repeat. Who is it ? (en pointant le cygne)</p> <p>Alix : A swan.</p> <p>Enseignante : Everyone repeat. It's a swan. Who is it ? (pointant l'araignée)</p> <p>Ilyès : It's a spider.</p> <p>Enseignante : Yes, it's a <b>spider</b>. Who is it ? (pointant la souris)</p> <p>Valentin : It's a <b>mouse</b>.</p> <p>L'enseignante : Very good, it's a <b>mouse</b>. Who is this animal ? (pointant le lapin)</p> <p>Sérigne : Bunny !</p> <p>Enseignante : Yes, we can say a bunny or a rabbit. It's a <b>rabbit</b>. Repeat. And who is it ? (pointant le pingouin).</p> <p>Marvin : It's a <b>penguin</b> ! (se levant et mimant le pingouin)</p> <p>Tony : <b>Penguin</b> !</p> <p>Enseignante : Vous vous souvenez des questions que l'on se pose en anglais quand on se rencontre ?</p> <p>Répétition des questions : Who are you ? What's your name ? How are you feeling ?</p> <p>Vous allez imaginer une rencontre entre deux animaux qui se disent bonjour et se posent des questions. Mettez-vous en binômes, je vous laisse 5 minutes pour vous entraîner.</p>	<p><u>Corps :</u></p> <p>Sofiane utilise spontanément un geste qui semble être un gestographe pour prononcer une phrase avec laquelle nous ne l'avons jamais utilisé : « I'm Sofiane » en levant son bras sur la syllabe « so ».</p> <p>Les élèves utilisent majoritairement les gestes iconiques (une dizaine d'élèves, 3 se lèvent pour le faire) aux gestes didactiques.</p> <p>Le gestographe est utilisé pour reproduire la courbe de l'enseignante lors d'une correction de prononciation.</p> <p>Marvin se lève pour mimer le pingouin en disant « it's a penguin ».</p> <p><b>Elèves normalement en difficulté dans les autres matières sont en réussite dans cette séance (Myriam, Keila).</b></p>
--	--	---

<p><b>Interactions en binômes</b> (environ 1'30'' par binôme)</p>	<p><u>Alix - Aya :</u> Aya : <b>Hello</b>, who are <b>you</b> ? Alix : <b>Hello</b>, I am cat. Who are <b>you</b> ? Aya : I... I am, I am dog. (hésitation) Alix : <b>How</b> are you <b>feeling</b> ? Aya : I'm <b>sad</b>. How are you <b>feeling</b> ? Alix : I'm <b>happy</b>. ...(hésitation) Aya : <b>Goodbye</b> ! (signe de la main) Alix : <b>Goodbye</b> ! (signe de la main) Les deux filles n'utilisent pas d'autre geste que celui pour se dire au revoir. Elles sont debout. Elles se regardent la plupart du temps de l'échange et se regardent dans les temps d'hésitation. Elles ont les mains nouées. Elles rient parfois.</p> <p><u>Sofiane - Ilyès :</u> Ilyès : Who are <b>you</b> ? Sofiane : I am... dog. Who are <b>you</b> ? Ilyès : I am a <b>spider</b>. (hésitation) Who are you ? Sofiane : (hésitation) <b>How</b> are you <b>feeling</b> ? Ilyès : (hésitation) I'm <b>sad</b>. (accompagné du geste iconique de la fatigue : deux mains jointes et la tête penchée). I, I... <b>How</b> are you <b>feeling</b> ? Sofiane : I am (hésitation) <b>sleepy</b>. Ilyès : Goodbye ! (accompagné du geste iconique) Sofiane : Ah oui, goodbye ! Les deux élèves se regardent bien. Ilyès me regarde dans ses moments d'hésitation. Ils sont debout. Les bras d'Ilyès sont derrière son dos. Les bras de Sofiane le long du corps.</p> <p><u>Marvin - Keila :</u> Marvin : How are you <b>feeling</b> ? Keila : I'm, I'm <b>sad</b>. (en me regardant moi et en bougeant beaucoup son corps, les bras, les jambes). Puis question inaudible (toujours en me regardant) Marvin : I'm <b>angry</b>. (en me regardant, les mains dans les poches). (longue hésitation). What's your <b>name</b> ? Keila : I am Keila. Enseignante (après long silence) : It's finished ? Keila : Euh... goodbye ! (les élèves ne se regardent plus et retournent à leur place) Les deux élèves se balancent sur leurs jambes. Ils se regardent au début de l'interaction, puis ne regardent plus que moi dans la seconde moitié.</p>	<p><u>Interaction orale :</u> Les élèves sont debout et se regardent. Sur les huit élèves, tous me regardent au moins une fois pour approbation ou dans les moments d'hésitation. Aucun des 8 élèves n'utilisent l'article « a » devant les noms d'animaux dans leurs phrases (ex: I am dog, I am cat). Les huit élèves entrent en interaction. On relève des signes de gêne et / ou d'hésitation dans tous les binômes. Keila et Marvin n'ont pas suivi la consigne de la fiction (animaux qui parlent).</p> <p><u>Phonologie :</u> - Alix : prononce les sons /h/ (hello, how, happy); accentue tantôt les dernières syllabes, tantôt les avant dernières ; accentue correctement et de manière prononcée la question « How are you <b>feeling</b> ? ». - Aya : ne prononce pas les sons /h/ ; accentue systématiquement les dernières syllabes de ses phrases ; met une intonation de tristesse sur « sad ». - Sofiane : prononce le son /h/ de « how » ; accentue la dernière syllabe de « Who are <b>you</b> ? » mais l'avant dernière de « How are you <b>feeling</b> ? » et de « I'm <b>sleepy</b> » ; aucune accentuation sur « goodbye ». - Ilyès : place son accentuation sur les dernières syllabes des phrases, sauf pour « How are you <b>feeling</b>? », phrase travaillée dans cette séquence ; prononce le son /h/ de « How ». - Marvin : accentue les avant dernières syllabes de ses phrases sauf pour « What's your <b>name</b> ? » ; ne prononce pas le son /h/ de « how ».</p>
---	---	---

	<p><u>Sirine - Inaya :</u>  Inaya : <b>Hello</b>  Sirine : <u>H</u>ello  Inaya : How are you... euh... What's your <b>name</b> ?  Sirine : My name, my name is <b>elephant</b>. What's your name ?  Inaya : My name is cat.  Sirine : <u>H</u>ow are you ?  Inaya : I'm... euh... <b>sleepy</b> (en me regardant comme pour une attente de validation). How are you ?  Sirine : I'm <b>angry</b> (en tapant son pied sur le sol en prononçant la syllabe « an »). Goodbye !  Inaya : Goodbye.  Les deux élèves se regardent quand elles parlent et me regardent quand elles hésitent. Sirine se tient les mains, Inaya a les mains le long du corps.</p>	<p>- Keila : pas d'accentuation  - Sirine : prononce le son /h/ de « hello » et « how » ; accentue les dernières syllabes de ses phrases (...<b>elephant</b> au lieu de <b>elephant</b>) , sauf pour « I'm <b>angry</b> »  - Inaya : ne prononce pas le son /h/ ; accentue toutes les dernières syllabes de ses phrases (ex : <b>sleepy</b>).</p> <p><u>Corps :</u>  Sur les 8 élèves, 3 utilisent le geste iconique de la main pour se dire au revoir.  Ilyès associe le geste de la fatigue au mot « sad » (confusion de sens ?).  Sirine accompagne la syllabe accentuée de « <b>angry</b> » d'un coup de pied au sol.  4 élèves sur 8 n'utilisent aucun geste (qu'il soit iconique ou didactique) du début à la fin de leur dialogue.  La moitié des élèves se tient les deux mains).</p>
<b><u>Séance 5</u></b> (26 mars, salle de classe)		
<b>Rebrassage</b> (5 min)	<p>L'enseignante pose successivement la question « How are you feeling ? » à différents élèves, ceux-ci répondent avec l'émotion de leur choix, accompagnée ou non d'un geste. L'enseignante corrige les productions si besoin.  L'enseignante fait un rappel des animaux de l'album en posant la question « Who is it ? », les élèves tour à tour répondent à la question par l'animal pointée sur l'album.</p>	<p><u>Corps</u> : les élèves utilisent le gestographe pour reproduire la correction de l'enseignante mais pas de manière spontanée. Plus de la moitié des élèves interrogés accompagnent leur phrase du geste associé à leur émotion (iconique).</p>

<p><b>Interactions en binômes</b> (environ 1'30'' par binôme)</p>	<p><u>Aya - Alix :</u>  Aya : <b>H</b>ello , who are you <b>f</b>eeling ? (accompagné d'un gestographe où le doigt pointe vers le haut sur la syllabe « <b>f</b>eeling »)  Alix : I'm <b>s</b>ad. (geste iconique de la tristesse sur le visage et tête qui plonge sur le côté droit). Who are you <b>f</b>eeling ? (en faisant un mouvement de la tête vers l'avant sur « <b>f</b>eeling »)  Aya : I'm <b>a</b>ngry (les poings sont poussés vers le bas sur la syllabe « <b>a</b>ngry », en signe d'énervement)  Alix : Euh... Who are you ?  Aya : I'm a <b>c</b>at (gestuelle des mains vers l'avant sur « <b>c</b>at »). Who are you ?  Alix : I'm <b>r</b>abbit. (hochement de la tête vers l'avant sur « <b>r</b>abbit »)  Aya : Bye ! (en secouant la main en guise de salutation)  Alix : Non, <b>g</b>oodbye ! (même geste)  Aya : <b>G</b>oodbye ! (même geste)  Les deux élèves sont assises à leur place, le reste de la classe ne les regarde pas. Elles se regardent la plupart du temps, regardent en l'air pour réfléchir. Elles sourient tout le long mais restent concentrées.</p> <p><u>Sirine - Layana :</u>  Sirine : <b>H</b>ello  Layana : Hello. Who are you ?  Sirine : I am it's <b>p</b>enguin. What's you <b>n</b>ame ?  Layana : My name is <b>c</b>at. <b>H</b>ow are you <b>f</b>eeling ?  Sirine : I'm sad... euh non, I'm <b>a</b>ngry ! (en pointant les poings vers le bas et en tapant un pied au sol sur la syllabe accentuée)  Layana : <b>H</b>ow old are you ?  Sirine : I, I, I am <b>n</b>ine. ..old are you ?  Layana : I am ... euh... <b>e</b>ight. <b>G</b>oodbye ! (en saluant de la main)  Sirine : <b>G</b>oodbye ! (en saluant des deux mains)  Les deux élèves sont debout et se regardent, Layana aide Sirine lorsqu'elle semble bloquée.</p>	<p><u>Interaction orale :</u>  Les élèves sont engagés dans l'activité et s'expriment sans réticence. Moins de mouvements de gêne sont à noter vs. la séance précédente.  Les élèves se regardent plus que ce qu'ils ne me regardent. Certains s'entraident mutuellement.  Concernant le vocabulaire, il y a une confusion entre « Who are you ? » et « How are you feeling ? » chez deux groupes.  Les émotions sont évoquées dans 4 groupes sur 6 (essentiellement happy, sad et angry). La question de l'âge apparaît dans un des groupes.  4 groupes sur 6 se saluent, mais tous se disent « goodbye ».  A part « cat », tous les noms d'animaux proviennent de l'album de la séquence. Les animaux ne sont pas évoqués lors d'un des échanges.</p> <p><u>Phonologie :</u>  100% des élèves accentuent la première syllabe de « <b>f</b>eeling ».  4 élèves sur 12 disent « who are you <b>f</b>eeling ? » au lieu de « how », mais cela ne les empêche pas d'accentuer la syllabe « <b>f</b>ee ».  Lorsqu'il est prononcé le mot « <b>a</b>ngry » est toujours accentué sur la première syllabe et accompagné d'un geste iconique sur cette syllabe accentuée.  2 fois sur 4, le mot « happy » est accentué sur la deuxième syllabe.  Concernant les noms d'animaux, ils sont tous accentués sur leur avant dernière syllabe, sauf pour « <b>p</b>enguin » chez Inaya et « <b>e</b>lephant » 1 fois chez Artur.</p>
---	--	--

	<p><u>Lucenzo - Marvin :</u>  Les deux élèves marchent et simulent la rencontre.  Lucenzo : Hello, what's your name ?  Marvin : My name is Marvin. <b>H</b>ow are you <b>f</b>eeling ?  Lucenzo : I'm Lucenzo, I'm a boy. How are you <b>f</b>eeling ?  Marvin : I'm Marvin, I'm a boy. Goodbye allez. (et s'en va)  Les deux garçons se regardent autant qu'ils me regardent. Ils semblent très amusés de la situation et rient beaucoup. Ils sont agités.</p> <p><u>Inaya - Faria :</u>  Faria : <b>H</b>ello  Inaya : <b>H</b>ello  Faria : <b>W</b>hat's your name ?  Inaya : My name is <b>p</b>enguin.  Faria : <b>H</b>ow are you <b>f</b>eeling, <b>P</b>enguin ?  Inaya : Euh... I'm ... Ah oui, I'm <b>h</b>appy !  Faria : OK, <b>g</b>oodbye, <b>P</b>enguin !  Inaya : <b>G</b>oodbye, Mr <b>P</b>anda.  Les deux élèves sont debout face à face, elles se regardent. Faria aide Inaya quand elle hésite. Elles se touchent les mains, sont plutôt statiques et ne font aucun geste (didactique ou iconique).</p> <p><u>Sofiane - Ilyès :</u>  Sofiane : How are you <b>f</b>eeling ?  Ilyès : I'm <b>h</b>appy ! (en souriant et en levant les bras en l'air). Who are <b>y</b>ou ?  Sofiane : I am a <b>s</b>pider. (inclinant la tête vers l'avant sur la syllabe accentuée). Who are <b>y</b>ou ?  Ilyès : I am a <b>p</b>enguin.  Sofiane : Euh... <b>G</b>oodbye ! (en faisant le geste iconique avec sa main)  Ilyès : <b>G</b>oodbye.  Ilyès a les mains dans le dos, Sofiane le long du corps.  Les deux élèves se regardent essentiellement.</p>	<p><u>Corps :</u>  - Aya : utilisation spontanée d'un gestographe pour accentuer la syllabe « <b>f</b>eeling » ; geste iconique de la colère sur « <b>a</b>ngry » sur la syllabe accentuée ; geste iconique pour « goodbye »; les mains vers l'avant sur « cat »  - Alix : geste iconique de la tristesse ; mouvement de la tête pour l'accentuation de « <b>f</b>eeling » ; hochement de tête sur la syllabe accentuée de « <b>r</b>abbit »; geste iconique pour « goodbye »  - Sirine : tape du pied sur la syllabe accentuée « <b>a</b>ngry » ; salue de la main en disant « goodbye »  - Layana : salue de la main en disant « goodbye »  - Lucenzo : marche pour simuler la rencontre ; agitation et rires  - Marvin : marche pour simuler la rencontre ; agitation et rires  - Faria : statique  - Inaya : statique, se touche les mains  - Sofiane : incline la tête vers l'avant en accentuant « <b>s</b>pider » ; geste iconique avec la main en disant « goodbye »  - Ilyès : lève les bras en l'air en prononçant le mot « happy » et sourit ; a les mains dans le dos le reste de l'échange.</p>
--	---	--

<p><u>Arthur - Gabriel :</u>  Gabriel : <b>Who</b> are you <b>feeling</b>, <b>elephant</b> ? (monte sur la pointe des pieds sur « fee »)  Artur : I'm <b>sad</b>. (en pliant les jambes vers le bas et en descendant les épaules vers le bas). <b>Who</b> are you <b>feeling</b>, <b>elephant</b> ?  Gabriel : I'm <b>sad</b>. (en baissant la tête sur le côté droit). <b>Who</b> are you <b>feeling</b>, mouse ?  Artur : I'm <b>happy</b> ! <b>Who</b> are you <b>feeling</b>, mouse ?  Gabriel : I'm <b>angry</b> (pointant les poings vers le bas et tapant d'un pied au sol sur la syllabe « an »). <b>What's your name</b> ?  Artur : My name is <b>elephant</b>. <b>What's your name</b> ?  Gabriel : My name is <b>spider</b>.  Artur : Au revoir !  Gabriel : <b>Goodbye</b> !  Les élèves sont debout face à face. Ils se regardent et se regardent dans les moments de flottement. Gabriel a les mains le long du corps, Arthur tanôt nouées à l'avant, tantôt à l'arrière.</p>	<p>- Artur : monte sur la pointe des pieds en accentuant la syllabe de « <b>feeling</b> » ; plie les jambes et descend vers le bas en prononçant le mot « sad » (iconique) ; a les mains nouées  - Gabriel : baisse la tête sur le côté en prononçant « sad » (iconique) ; envoie ses bras vers le bas et tape d'un pied au sol en accentuant la syllabe de « <b>angry</b> »</p>
---	--

**Annexe 3 : recueil de données des extraits vidéos sélectionnés (tableau 2)**

Les interactions orales	La phonologie	Le corps
-------------------------	---------------	----------

<p><u>Les élèves entrent facilement en interaction grâce au support de l'album de jeunesse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Au cours de la première lecture, tous les élèves ne prennent pas la parole.</li> </ul> <p>Les prises de paroles sont soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- spontanées qui témoignent de la compréhension ou non de l'album</li> <li>- en répétition de ce que dit l'enseignante</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Premières interactions : tous les groupes observés entrent facilement en interaction.</li> <li>• Les élèves répètent spontanément toutes les phrases de l'album lues par l'enseignante, sans que la consigne n'ait été donnée. Les élèves s'engagent plus facilement dans l'oral que dans la première séance.</li> <li>• Les élèves entrent très facilement en interaction avec l'enseignante et sont très volontaires pour prendre la parole en anglais (plus de la moitié des élèves lève le doigt et insistent pour se faire interroger).</li> </ul>	<p><u>Les sons (et diphtongues) prononcés par les élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un binôme sur les 3 prononce le son /h/ de « how ».</li> <li>• Le son /h/ chez Alix dans « I'm happy » n'est pas prononcé (phase collective).</li> <li>• Question : uniquement 2 élève prononcent le son /h/ de « how » propre à l'anglais. La diphtongue /aʊ/ est prononcé par 7 élèves sur 9.</li> <li>• Réponse : Le son /h/ de happy est prononcé deux fois sur 4 dans l'interaction avec l'enseignante.</li> <li>• Un élève sur deux donnant le mot « happy » prononce le son /h/.</li> <li>• Pour les formulations de la question, sur 7 élèves, 5 réalisent le son /h/ de « how ».</li> </ul>	<p><u>Les gestes de l'enseignante</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignante accompagne ses phrases de gestes vus précédemment (didactique et iconiques selon la phrase).</li> </ul>
---	--	--

<p><u>Certains élèves sont hésitants lorsqu'ils doivent parler en continu</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une certaine gêne ou appréhension semble ressortir, comme en témoignent les rires des élèves avant de prononcer leur phrase.</li> <li>• Il y a une certaine hésitation chez les trois binômes.</li> <li>• Alix ne se souvient pas de la question « How are you feeling? » et prononce de façon hésitante « I feeling? ».</li> <li>• Deux des trois binômes me regardent (à cause de la caméra? recherche de validation de l'enseignante ?) au lieu de se regarder pendant l'interaction.</li> <li>• Les huit élèves entrent en interaction. On relève des signes de gêne et / ou d'hésitation dans tous les binômes.</li> <li>• Les élèves sont engagés dans l'activité et s'expriment sans réticence. Moins de mouvements de gêne sont à noter vs. la séance précédente.</li> <li>• Les élèves se regardent plus que ce qu'ils ne me regardent. Certains s'entraident mutuellement.</li> </ul>	<p><u>L'apprentissage de l'accentuation grâce aux gestes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignante utilise un tracé intonatif avec son bras pour aider à la production de l'accentuation (main levée au plus haut sur la syllabe accentuée) du mot « elephant » et de la question « How are you feeling ? ».</li> <li>• Tracé intonatif de la phrase dans l'espace avec son bras : pour « How are you feeling ? », un élève accompagne son accentuation sur « fee » par une courbe où sa main monte sur cette syllabe, tandis qu'un autre monte et descend son bras à 3 reprises sur la phrase (une fois sur « how », et deux autres fois de manière aléatoire?)</li> <li>• Deux élèves réutilisent spontanément le gestographe en répétant la phrase « How are you feeling ? ».</li> <li>• Deux élèves sur 4 montent leur tracé à la fois sur « how » et sur « fee ». Trois élèves montent leur tracé sur « I'm » et sur « ha » (pour « I'm happy »).</li> <li>• Deux élèves montent leur tracé sur « I'm » et sur « an » (pour « I'm angry »).</li> <li>• Pour les réponses émotions en collectif, sur 7 élèves, 5 mettent une accentuation (sur la bonne syllabe).</li> <li>• A noter que les gestes iconiques des émotions sont accentués en même temps que la syllabe en question (exemple : les poings des élèves vont vers le bas en même temps qu'ils prononcent la syllabe « I'm angry »).</li> </ul>	<p><u>Les gestes iconiques et déictiques au service de la compréhension par les élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les répétitions des émotions lors de la lecture, 4 élèves reproduisent la mimique et le geste associés à l'émotion (« I'm sad », « I'm happy! », « I'm sleepy »).</li> <li>• Dans les interactions en binômes, tous les élèves miment l'émotion de la tristesse avec leur visage en même temps qu'ils prononcent « I'm sad ».</li> <li>• 3 à 6 élèves associent le geste de l'émotion (tristesse, joie, peur, colère, surprise et fatigue) avec le visage et les bras, à la phrase prononcée dans la répétition des énoncés de l'enseignante.</li> <li>• Sur les cinq élèves interrogés, deux élèves réutilisent le geste iconique associé précédemment à l'émotion prononcée (Faria pour « sleepy », Gabriel pour « scared ») avec leur visage et leur bras.</li> <li>• Presque la moitié des élèves réalise les gestes iconiques liés aux émotions (visage et bras, certains se lèvent même du banc) en même temps qu'ils répètent les phrases de l'album du type « I'm... »</li> <li>• Sur 10 élèves, 6 sollicitent leur corps pour répondre à la question par une émotion, en guise de geste iconique : 3 bougent leurs bras/leur mains, 2 se lèvent pour réaliser leur mouvement, 1 élève ne sollicite que son visage (baille).</li> <li>• 2 élèves sur 7 accompagnent leur réponse d'un geste iconique de l'émotion (avec les bras).</li> </ul>
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves utilisent majoritairement les gestes iconiques (une dizaine d'élèves, 3 se lèvent pour le faire) aux gestes didactiques.</li> <li>• Sur les 8 élèves, 3 utilisent le geste iconique de la main pour se dire au revoir.</li> <li>• Ilyès associe le geste de la fatigue au mot « sad » (confusion de sens ?).</li> <li>• Lors du rebrassage, plus de la moitié des élèves interrogés accompagnent leur phrase du geste associé à leur émotion (iconique).</li> </ul>
--	--	---

<p><u>Les interactions enseignant / élèves lors de l'apprentissage et du rebrassage</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux élèves demandent la signification de mot qu'ils n'ont pas compris.</li> <li>• 8 élèves lèvent le doigt à la question de l'enseignante « How are you feeling ? »</li> <li>• Les élèves sont volontaires et engagés dans l'activité d'interaction orale enseignant / élèves. Les élèves répètent à l'unisson des phrases que l'enseignante ne demande pas de répéter. Environ 1/3 des élèves lève le doigt quand l'enseignante pose une question.</li> <li>• Dans les réponses à la question « who is it? », 5 élèves sur 9 font une phrase (ou essaient) tandis que les autres répondent par le nom de l'animal uniquement.</li> </ul>	<p><u>L'apprentissage de l'accentuation grâce aux nombreuses répétitions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'intonation et l'accentuation de la question « How are you feeling » sont respectées par les trois binômes. Ceux-ci n'ont pas recours au tracé intonatif dans l'espace.</li> <li>• L'accentuation des émotions par les sept élèves interrogés est correctement placée sur la première syllabe de l'émotion (<b>feeling, happy, sad</b>)</li> <li>• Les élèves imitent la prononciation de l'enseignante donc accentuent correctement la question sur la syllabe « <b>feeling</b> ».</li> <li>• les 9 élèves interrogés placent leur accentuation sur la syllabe « <b>feeling</b> » dans leur question, même s'ils ne se souviennent plus de toute la question (Tony).</li> <li>• Réponses à l'enseignante : un élève place son accentuation sur la dernière syllabe du mot (<b>happy</b>) tandis que les 9 autres placent correctement leur accentuation sur la première syllabe du mot (<b>happy, sad, angry, sleepy</b>).</li> <li>• Remarquons que les élèves qui ne parviennent pas à faire une phrase complète accentuent correctement le mot.</li> <li>• 100% des élèves accentuent la syllabe « <b>feeling</b> ».</li> </ul>	<p><u>Les tracés des schémas accentuels (gestographe) au service de l'accentuation et du rythme par les élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 élèves reproduisent le schéma accentuel lors de la répétition collective de la phrase « How are you feeling? ».</li> <li>• L'un accompagne sa phrase « I'm sad » d'un geste du bras : son bras part du côté haut gauche pour finir vers le côté bas droit.</li> <li>• En prononçant « I'm sad » Sofiane place son bras le plus haut lorsque sa voix est aiguë (« I'm » en début de phrase), tandis que son bras se situe au niveau le plus bas quand sa voix est grave (sur le mot « sad ») — &gt; souhaite-t-il retranscrire la hauteur de sa voix par le geste ?</li> <li>• 4 à 6 élèves imitent le gestographe de l'enseignante dans les répétitions de la question « How are you feeling ? » (lecture interactive)</li> <li>• Interrogés seuls, aucun des 10 élèves n'associe de geste à la question « How are you feeling? ».</li> <li>• Pour ce qui est du gestographe à imaginer et à tracer sur les phrases « How are you feeling ? », « I'm happy » et « I'm angry », les élèves utilisent de nouveau leur bras, leur doigt. Un élève se lève pour réaliser le tracé mais comme son geste ne coïncide pas avec son accentuation.</li> <li>• Sofiane utilise spontanément un geste qui semble être un gestographe pour prononcer une phrase avec laquelle nous ne l'avons jamais utilisé : « I'm Sofiane » en levant son bras sur la syllabe « so ».</li> </ul>
---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% des élèves accentuent la première syllabe de « <b>feeling</b> ».</li> <li>• 4 élèves sur 12 disent « who are you <b>feeling</b> ? » au lieu de « how », mais cela ne les empêche pas d'accentuer la syllabe « fee ».</li> <li>• Lorsqu'il est prononcé le mot « <b>angry</b> » est toujours accentué sur la première syllabe et accompagné d'un geste iconique sur cette syllabe accentuée.</li> <li>• 2 fois sur 4, le mot « happy » est accentué sur la deuxième syllabe.</li> <li>• Concernant les noms d'animaux, ils sont tous accentués sur leur avant dernière syllabe, sauf pour « <b>penguin</b> » chez Inaya et « <b>elephant</b> » 1 fois chez Artur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves utilisent le gestographe pour reproduire la correction de l'enseignante mais pas de manière spontanée.</li> </ul>
<p><u>Les interactions élève / élève (binômes) lors des dialogues imaginés / improvisés</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves entrent facilement en interaction en binômes et sont amusés pour la plupart.</li> <li>• Keila et Marvin n'ont pas suivi la consigne de la fiction (animaux qui parlent).</li> </ul>	<p><u>Perception de l'accentuation anglaise (vs. français) par les élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves perçoivent la différence d'accentuation et de rythme entre l'anglais et le français, parce qu'en anglais « ça monte et ça descend » (Gabriel), alors qu'en français c'est plus « plat ». Selon Alix, c'est un changement de « ton ».</li> <li>• Sur les exemples de phrases données, 100% des élèves interrogés identifient la syllabe accentuée.</li> </ul>	<p><u>La posture corporelle des élèves</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont assis en U lors de la lecture interactive.</li> <li>• Les élèves sont debout en mouvement avant l'interaction (ils marchent), puis debout face à face lors des interactions en binômes.</li> <li>• Certains élèves rient / sourient lors des interactions en binômes.</li> <li>• Interactions binômes : Les élèves sont debout et se regardent. Sur les huit élèves, tous me regardent au moins une fois pour approbation ou dans les moments d'hésitation.</li> <li>• 4 élèves sur 8 n'utilisent aucun geste (qu'il soit iconique ou didactique) du début à la fin de leur dialogue en binôme.</li> </ul>

L'acquisition de la syntaxe et du vocabulaire par les élèves

- Les élèves qui participent ont tous acquis la structure de phrase « I'm + émotion / état ».
- Un élève sur 3 ne parvient pas à répondre à la question de l'enseignante « How are you feeling ? » lors du rebrassage.
- Sur 9 élèves, 2 ne prononcent pas tous les mots de la question « How are you feeling ? », mais « A are you feeling » et « I'm i'm fee... ».
- Concernant le vocabulaire, il y a une confusion entre « Who are you ? » et « How are you feeling ? » chez deux groupes.
- Les émotions sont évoquées dans 4 groupes sur 6 (essentiellement happy, sad et angry). La question de l'âge apparaît dans un des groupes.
- 4 groupes sur 6 se saluent, mais tous se disent « goodbye ».
- A part « cat », tous les noms d'animaux proviennent de l'album de la séquence. Les animaux ne sont pas évoqués lors d'un des échanges.