

**MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION**

Mention	Parcours
MEEF premier degré	M2B
Site de formation :	INSPE de Cahors

MÉMOIRE

**La place du corps dans la compréhension orale en LVE :
exemple d'une lecture participative d'un conte anglophone
au cycle 3**

Jade MORCEAU

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
<p style="text-align: center;">Mme Euriell Gobbé-Mévellec</p> <p>Maître de conférences, laboratoire LLA-CREATIS, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès</p>	<p style="text-align: center;">Mme Véronique Paolacci</p> <p>Maître de conférences, laboratoire CLLE- ERSS, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès</p>
<p>Membres du jury :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mme Véronique Paolacci - Mme Euriell Gobbé-Mévellec 	
<p>Remis le : 15/06/2020</p>	

Année universitaire 2019-2020

Résumé

La compréhension orale est l'une des cinq activités langagières enseignées à l'école primaire en classe de langues vivantes et étrangères. De nombreux rapports d'enquête, commandés par le Ministère de l'Education Nationale, éclairent les performances des élèves français dans cette sous-discipline au regard de celles de leurs camarades européens. La France se situe en-dessous de la moyenne européenne. Ce mémoire, avec l'exemple de l'apprentissage de l'anglais au cycle 3, cherche à apporter quelques éléments de réponses pour permettre aux élèves français de mieux réussir dans cette tâche.

L'objectif de ce travail de recherche est d'analyser les bénéfices de la mobilisation du corps comme outils complémentaire à la parole pour mieux entendre et comprendre des messages auditifs. La problématique est par conséquent la suivante : Dans quelle mesure le corps, allié à la parole, permettra-t-il aux élèves en situation d'écoute d'accéder au sens d'un message oral ?

Pour répondre à cela, notre étude se concentre en premier lieu sur la présentation des pratiques pédagogiques et didactiques actuelles recommandées par les programmes officiels. Dans un second temps, les recherches scientifiques menées sur le corps en lien avec le langage nous servent de base pour imaginer l'intérêt de la pratique corporelle en compréhension orale. Finalement, nous étudions les processus cognitifs mis en jeu par les élèves en situation d'écoute, ainsi que le rôle de la mémoire dans cette activité complexe, tout en expliquant en quoi le corps peut être une aide pour ces mécanismes de la compréhension orale.

Pour finir de répondre à notre problématique, nous avons imaginé notre expérience sur le modèle d'une étude comparative dans le but de rendre compte de l'écart de compréhension entre deux groupes d'élève. Ils ont pris part à une situation d'écoute d'un album anglophone, le premier groupe en mobilisant son corps, le second sans sollicitation corporelle. Les groupes, constitués d'élèves en classe de CM1-CM2, devaient répondre individuellement à un questionnaire de compréhension.

Les réponses récoltées montrent que la mobilisation du corps en situation de compréhension orale favorise une meilleure identification et appropriation du sens des messages entendus, particulièrement en ce qui concerne les éléments explicites du texte.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon encadrante de mémoire, Euriell Gobbé-Mévellec, qui a dirigé ce travail de recherche. Je la remercie pour ses précieux conseils, son aide et sa disponibilité tout au long de ces deux passionnantes années de travail.

Je tiens également à remercier ma co-encadrante de mémoire, Véronique Paolacci, pour son soutien dans cette recherche lors des séminaires ainsi que pour ses relectures lors des travaux intermédiaires.

J'ai également une pensée particulière pour les deux enseignants qui ont bien voulu m'accueillir dans leur classe, ainsi que pour leurs élèves qui ont participé avec beaucoup de curiosité à cette expérimentation. Je les remercie pour leur confiance, leur gentillesse et leur accueil chaleureux. Je garde un très bon souvenir de cette expérience avec eux, sans qui ce protocole n'aurait pu aboutir.

Enfin, j'aimerais remercier Patricia et Emmanuel Moyroud pour leur intérêt apporté à mon travail de recherche et pour avoir consacré de leur temps à la relecture orthographique et syntaxique de ce mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
CADRE THÉORIQUE.....	10
I. L'APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ORALE EN LVE DE NOS JOURS.....	10
I.I Contexte didactique et pédagogique actuel	10
I.I.a La compréhension orale au cycle 1.....	11
I.I.b La compréhension orale au cycle 2.....	11
I.I.c La compréhension orale au cycle 3.....	12
I.I.d Les types d'écoute	13
I.II Préconisations des instructions officielles pour la pratique enseignante de la compréhension orale en LVE	16
I.II.a Variables didactiques.....	16
I.II.b Méthode préconisée par les ressources ministérielles	18
I.II.c La mention du corps dans les textes officiels	20
I.III Difficultés rencontrées par les élèves en compréhension orale LVE.....	23
II. LE CORPS PÉDAGOGIQUE POUR MIEUX ENTENDRE ET COMPRENDRE ..27	
II.I Le dualisme corps-langage	27
II.I.a Les interactions verbales	30
II.I.b L'empathie kinesthésique.....	33
II.II Le <i>drama</i>	34
II.II.a Qu'est-ce que le <i>drama</i> ?.....	35
II.II.b Les formes de <i>drama</i>	37
III. COMPRÉHENSION ET MÉMOIRE	39
III.I Les processus cognitifs mis en jeu	39
III.I.a Les processus dits "de bas niveau"	40
III.I.b Les processus dits "de haut niveau".....	41
III.I.c Rappel des difficultés des élèves : lien entre le modèle d'Anderson et les processus cognitifs de la compréhension orale.....	42
III.I.d L'articulation des deux processus	45
III.II Le rôle de la mémoire.....	46
III.II.a La mémoire à long terme	47
III.II.b La mémoire de travail	49
III.II.c La charge cognitive	50
III.III Les modèles psycholinguistiques de la compréhension orale.....	52
III.III.a Modèle sémasiologique	52
III.III.b Modèle onomasiologique	54

PROTOCOLE ET RECUEIL DE DONNÉES.....	56
IV. EXPÉRIMENTATION : LECTURE PARTICIPATIVE D'UN CONTE	
ANGLOPHONE AU CYCLE 3	56
IV.I Protocole expérimental	56
IV.I.a Conditions de recherche.....	57
IV.I.a.1 Classe 1.....	58
IV.I.a.2 Classe 2.....	59
IV.I.b Choix de l'album.....	60
IV.I.b.1 Récit en randonnée.....	60
IV.I.b.2 Schéma répétitif.....	61
IV.I.b.3 Autres éléments textuels.....	62
IV.I.c Description et justification du questionnaire de compréhension.....	63
IV.I.c.1 Première partie du questionnaire.....	64
IV.I.c.2 Deuxième partie du questionnaire.....	65
IV.I.d Notation.....	66
IV.I.d.1 Première partie du questionnaire.....	66
IV.I.d.2 Deuxième partie du questionnaire.....	67
IV.I.d.3 Compréhension générale (questionnaire 1 et 2).....	67
IV.II Cadre contextuel.....	68
IV.II.a Présentation des écoles.....	68
IV.II.b Présentation des classes.....	68
IV.II.b.1 Classe 1.....	68
IV.II.b.2 Classe 2.....	69
IV.II.b.3 Attitude générale des classes avec la discipline ciblée.....	69
IV.III Résultats et Analyse des données.....	70
IV.III.a Classe 1.....	71
IV.III.a.1 Résultats et analyse du questionnaire 1.....	71
IV.III.a.2 Résultats et analyse du questionnaire 2.....	72
IV.III.a.3 Résultats et analyse de la compréhension globale (questionnaire 1 et 2).....	74
IV.III.a.4 Remarques.....	75
IV.III.b Classe 2.....	78
IV.III.b.1 Résultats et analyse du questionnaire 1.....	78
IV.III.b.2 Résultats et analyse du questionnaire 2.....	80
IV.III.b.3 Résultats et analyse de la compréhension globale (questionnaire 1 et 2).....	83
IV.IV Bilan général : une compréhension explicite favorisée par la mobilisation du corps.....	85
 CONCLUSION.....	 88
 BIBLIOGRAPHIE.....	 90
 TABLE DES ANNEXES.....	 96

INTRODUCTION

Nous vivons, à l'aube du 21^{ème} siècle, dans un environnement mondialisé où les échanges interculturels, du fait du contexte économique et social, permettent à des milliers de langues de coexister, ce qui rend nécessaire et indispensable l'apprentissage d'une langue étrangère. Son instruction est désormais obligatoire à partir du CP et fortement conseillée dès la moyenne section de maternelle par un éveil aux langues¹. Une langue vivante doit être enseignée à raison d'une heure et demie par semaine aux élèves de l'école élémentaire, soit un volume horaire annuel de 54 heures². Les programmes de l'Education Nationale, qui déterminent l'enseignement des langues étrangères en France, s'appuient sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui définit cinq activités langagières à enseigner en classe : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale en continu et enfin, l'expression orale en interaction³. Les programmes nationaux précisent que l'attendu de fin de cycle 3 est fixé au niveau A1 dans les cinq activités langagières, c'est-à-dire à un niveau élémentaire introductif d'utilisation de la langue à titre personnel, avec un niveau A2, niveau élémentaire intermédiaire, pour quelques compétences selon le profil de l'élève⁴. Depuis 2005 lors du Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères⁵, la pratique enseignante est axée sur

1

Ministère de l'Education Nationale. (2019). *Recommandations Pédagogiques : les langues vivantes étrangères à l'école maternelle* (Note de service n° 2019-086, BO n°22, 29-5-2019). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

2

Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (loi n°2013-595, 8-7-2013). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

3

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, p.18. Paris : Didier. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

4

Ministère de l'éducation nationale (2018). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) : modification* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 21-7-2018). Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm?cid_bo=132987

une approche dite de « pédagogie actionnelle⁶ ». Ce cadre et cette méthode, résultats de plusieurs années de recherches linguistiques menées par le Conseil de l'Europe, fournissent une base commune de l'enseignement des langues à de nombreux pays européens pour élaborer leurs programmes nationaux, diplômes et certificats. Ce système est largement employé dans toute l'Europe afin d'atteindre l'objectif du Conseil : parvenir à une plus grande unité parmi ses membres en adoptant une attitude commune dans l'enseignement des disciplines langagières et culturelles. La perspective actionnelle définit l'élève comme un acteur social qui communique, grâce à la langue, pour accomplir une tâche⁷. La langue est ainsi appréhendée comme un outil qui permet d'agir sur le monde et d'interagir avec lui. De fait, cette approche se fonde sur une pédagogie de réalisation de tâches et de projets qui permettent d'accomplir des actions. Les élèves sont ainsi acteurs de leur apprentissage, en outre plus actifs et mieux impliqués dans les tâches proposées en classe. Les connaissances et compétences langagières acquises leur permettront ultérieurement d'agir socialement avec le monde dans la vie réelle. Tout en restant dans l'univers de l'enfant, l'entrée dans la langue se décline ainsi sous l'aspect linguistique et culturel, mais aussi sous l'aspect social.

Cependant, malgré cette pédagogie de projet qui place l'élève au cœur de ses apprentissages, plusieurs études pointent du doigt ce constat : la France est mauvaise élève en langues par rapport à ses pays voisins. Les rapports sur les compétences des élèves français en langues étrangères leur attribuent des performances médiocres. Bien qu'étant en progrès depuis 2010 dans les évaluations PISA⁸ ainsi que dans les rapports

5

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* (décret n°2005-1011, Bulletin Officiel n°31, 1-9-2005). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501621D.htm>

6

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, p.15. Paris : Didier. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

7

Belleville, A. (2014). *Fiche didactique sur la perspective actionnelle*, p.1. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

8

Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

de la DEPP⁹ et du CNETCO¹⁰, les résultats des élèves français restent bien en-dessous de ceux de leurs camarades européens. L'étude SurveyLang, menée en 2011 et commandée par la Commission Européenne, éclaire les performances des élèves français (âgés de 14 à 16 ans) au regard des performances des élèves européens. 14% des élèves français ont un bon niveau au collège, contre, par exemple, 82% des Suédois. Le rapport « Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères¹¹ », publié en 2019, dresse un portrait détaillé des performances des élèves français en expression orale et écrite mais aussi en compréhension dans ces deux domaines. Cette étude se fonde sur les rapports des enquêtes Cedre (Depp, MENJ), réalisés en 2004¹², 2010¹³ et 2016¹⁴, et SurveyLang¹⁵, menées en 2011. Elle souligne que c'est précisément en compréhension de l'oral que cet écart est important. En anglais, malgré de nets progrès, encore 39% des élèves ont des difficultés en compréhension de l'oral en 2016. « Lorsque la France ne

9 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance : service statistique ministériel.

10 Centre national d'étude des systèmes scolaires.

11 Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères* (Cnesco). Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/acquis-des-eleves/>

12 Marquis, A., & Gibert, F. (2007). *Enseignement scolaire. Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages* (MEN-DEPP, Collection Les Dossiers). Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/6730.pdf

13 Beuzon S., Garcia E., & Marchois C. (2015) Les compétences des élèves français en anglais en fin d'école et en fin de collège – Quelles évolutions de 2004 à 2010 ? *Éducation & formations*, n° 86-87 (MENESR-DEPP). Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2015-EF-86-87-competences-eleves-francais-en-anglais-fin-ecole-et-en-fin-college_424576.pdf

14 Beuzon, S., & Ninnin, L. M. (2019). *Cedre 2016 : anglais en fin d'école et de collège* (Les dossiers de la DEPP, mai 2015). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/cedre-2016-anglais-en-fin-d-cole-et-de-coll-ge-47945.pdf>

15 Bessonneau, P., & Verlet, I. (2011). *Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011* (Note d'information 12.11, DEPP). Repéré à http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/43713/1/depp_NI_2012_11.pdf

fait atteindre le niveau attendu qu'à 26 % des élèves en compréhension de l'oral¹⁶, la moyenne européenne est à 46 % (soit 20 points d'écart)¹⁷ ».

C'est ainsi que ce mémoire s'est orienté vers l'étude de la compréhension orale en langues étrangères. Puisque cette activité langagière pose difficultés aux écoliers français par rapport à leurs camarades européens, il semble pertinent de se concentrer sur cette activité langagière. En tout premier lieu, nous nous sommes penchée sur la définition du verbe « comprendre ». L'étymologie du mot vient du latin *cum* qui signifie « avec » et *prehendere* qui signifie « saisir ». Comprendre, c'est « avoir en soi » ou encore « recevoir dans son esprit la représentation nette d'une chose », « saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée¹⁸ ». Comprendre, c'est dès lors l'action de saisir le sens, le fonctionnement, la nature. Selon l'étymologie du mot et ces définitions, comprendre relève d'une action, d'un travail actif et non passif, de la part de l'auditeur lorsqu'on parle de compréhension orale, pour accéder au sens d'un propos.

En langues vivantes étrangères en milieu scolaire, la compréhension orale est définie comme « une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement¹⁹ ». L'objectif est de former les élèves à devenir autonomes dans cette activité, grâce à des stratégies d'écoute, dans le but ultime d'accéder à la compréhension d'énoncés, donc au sens de divers messages oraux. Au vu des performances relevées par les enquêtes citées précédemment, le sens des messages entendus en langue anglaise

16

Niveau A2 requis à la fin du collège conformément aux recommandations du CECRL.

17

Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. Paris : Cnesco. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/acquis-des-eleves/>

18

Selon le dictionnaire *Trésor de la Langue Française* en ligne.

19

Ducrot, J. M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale : objectifs, supports et démarches. *Didactique de l'oral, du discours en FLE*, p.1.

aurait-il plus de mal à être saisi par les écoliers français que pour leurs camarades européens ? Et dans ce cas, pour quelle raison ? Le manque d'immersion des élèves en langues étrangères est souvent relevé, notamment dans le rapport du Cnesco intitulé « Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères²⁰ ». Pourtant, dans les programmes de la rentrée scolaire 2018, il est écrit qu'« au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail²¹ ». Pour le cycle 3, il est précisé que « des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et l'un ou plusieurs des cours suivants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive...²² ». Il existe ainsi un réel souhait d'interdisciplinarité de la part des programmes nationaux, souhait qui se rapproche fortement du principe d'immersion linguistique. Si le croisement des disciplines au travers d'une langue vivante n'est pas suffisant, il faudrait alors appliquer une immersion linguistique totale. En milieu scolaire, cela correspondrait à éduquer un enfant uniquement dans la langue ciblée au travers de l'enseignement d'autres disciplines. Or, cette approche est extrêmement complexe à mettre en place pour des enseignants pas ou peu à l'aise avec la langue étrangère enseignée. Appliquer l'immersion linguistique dans sa classe demande de nombreuses compétences, notamment des connaissances dans la langue parlée mais aussi la capacité à enseigner une discipline par le biais d'une langue autre que la langue maternelle.

20

Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. Paris : Cnesco. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/acquis-des-eleves/>

21

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.20. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

22

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.37. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Comment faire alors pour que les élèves français accèdent au sens des énoncés oraux d'une langue étrangère si l'immersion linguistique est difficile à mettre en œuvre au quotidien ? Si l'on s'intéresse à la définition « d'immersion », on trouve l'acte de plonger dans son entièreté un corps dans un liquide. En soi, il s'agit de s'imprégner entièrement d'un objet. Une question s'est alors tout naturellement posée : puisque l'immersion linguistique, d'un point de vue scolaire, est très complexe à mettre en place, ne devrions-nous pas prendre la définition d'immersion à la lettre lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de la compréhension orale en LVE ? Si l'on reprend cette définition dans la perspective de ce mémoire, le corps serait donc celui des élèves, et le liquide, la langue anglaise. Pourquoi ne pas rendre l'expérience de l'apprentissage d'une langue plus complète en immergeant dans la langue étrangère non plus seulement la parole mais aussi le corps, les sens, tout ce qui caractérise l'humain ?

Au fil des lectures institutionnelles, notamment le cadre du Conseil de l'Europe et les programmes ministériels pour l'enseignement des langues, le corps des apprenants et/ou des enseignants sont rarement mentionnés. C'est en lisant la ressource pédagogique Eduscol « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale²³», que nous avons trouvé des références plus précises à ce propos. Il est conseillé d'adopter des approches sensibles et multi-sensorielles, dont l'utilisation du geste comme rappel kinesthésique, pour fixer certains apprentissages. Cependant, l'utilisation du corps comme moyen d'apprentissage n'est pas développée. C'est en se tournant vers les sciences cognitives, les sciences du langage et la didactique des langues vivantes et étrangères que l'on trouve des travaux où le corps est davantage perçu comme un atout à ne pas négliger dans l'apprentissage d'une langue. Des chercheurs telle que Joëlle Aden, professeure en sciences du langage, expliquent que lors de l'acte de

23

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeir_envir_564686.pdf

communication, on utilise son corps pour se faire comprendre ou pour appuyer un propos. Le corps est notre médium pour toute situation de communication. Nous ne parlons pas seulement avec des mots et notre voix, mais aussi avec des regards et des gestes. Nécessairement, si ces facteurs extérieurs mais complémentaires à la langue sont présents lors de la prise de parole, ils le sont aussi lors de l'activité d'écoute et de réception. On n'écoute pas seulement avec ses oreilles, mais aussi en observant le visage, les gestes et les attitudes de son interlocuteur.

Ainsi, il semble opportun de s'interroger sur l'intérêt de recréer des situations d'écoute au plus proche de la vie réelle dans le cadre d'activités de compréhension orale en classe de langue. C'est-à-dire en alliant la gestuelle, donc le corps, à la parole lors d'activités langagières d'écoute. Cependant, malgré le bénéfice avéré de l'utilisation du corps dans les apprentissages langagiers selon une grande partie de la littérature scientifique (neurosciences, sciences cognitives, sciences du langage, didactique en LVE), peu de travaux traitent du corps sous le versant spécifique de la compréhension orale. Par conséquent, ce mémoire cherche à comprendre et à analyser les effets de ce médium sur cette activité langagière. Nous l'appelons médium puisqu'il est envisagé dans ce mémoire comme un moyen de diffusion d'une information, mais aussi comme intermédiaire entre le message véhiculé par un locuteur à un autre. Il sert ainsi de support intermédiaire pour la compréhension. Cette recherche repose alors sur la problématique de la place du corps dans la compréhension orale en LVE, au travers de l'exemple d'une lecture participative d'un conte au cycle 3.

La lecture participative, qui se rapproche d'une lecture théâtralisée, est envisagée dans cette recherche sous la forme d'une lecture itinérante et en mouvement. C'est-à-dire une lecture durant laquelle le corps des élèves sera mobilisé et sollicité pour prendre pleinement part à une histoire, en imitant les actions et les déplacements des personnages d'un livre. Ainsi, cette lecture fait participer les élèves par des mouvements corporels, telle la gestuelle, et des déplacements physiques dans l'enceinte de l'école.

Pour répondre à notre question, nous allons principalement nous placer du côté des sciences du langage et des psychologues cognitivistes pour mettre en avant l'utilisation

du corps, en expliquant et illustrant en quoi cette modalité pédagogique peut soutenir l'activité de compréhension orale en langues étrangères à l'école primaire. A la lumière de notre expérimentation, dans quelle mesure le corps allié à la parole permettra-t-il aux élèves d'accéder au sens d'un message oral dont ils n'ont encore aucune connaissance ? Nous émettons l'hypothèse que la manipulation et la prise en compte du corps, par l'exemple dans le cadre d'une lecture participative, peuvent permettre une meilleure compréhension de l'oral, notamment pour des énoncés nouveaux qui n'ont préalablement pas été travaillés en classe, ainsi qu'une meilleure mémorisation de ces énoncés. Nous partons du principe que l'utilisation du corps engendrera une meilleure compréhension orale de la langue car il la rendra plus concrète, plus vivante et davantage accessible, et une meilleure mémorisation grâce à l'expérience vécue directement par les élèves. Il est possible que le corps facilite l'accès aux éléments explicites d'un message oral, ce qui aiderait les élèves à mieux définir et contextualiser ce même énoncé. Nous pouvons également supposer qu'il en sera de même pour les éléments implicites.

Afin de répondre à ces hypothèses, nous avons fait le choix de mener une étude comparative. Des groupes d'élèves seront amenés à écouter une lecture du conte de Michael Rosen, *We're Going on a Bear Hunt*²⁴, et devront répondre à un questionnaire de compréhension. Ce recueil de données devrait permettre d'analyser le niveau de compréhension entre des élèves qui ont assisté à une lecture non participative du conte et des élèves qui ont pris part à une lecture participative. Cela a fait émerger une nouvelle question : les élèves moins habiles en anglais, qui prendront part à une lecture participative, obtiendront-ils de meilleurs résultats que leurs camarades qui assisteront à une lecture non-participative mais jugés comme plus à l'aise dans cette discipline ? L'album de Michael Rosen est apparu pertinent comme choix de lecture, au titre qu'il permet facilement et de manière cohérente, par son histoire et sa structure narrative, de mettre en place une lecture participative.

24

Rosen, M., Oxenbury, H., & Aldred, S. (1989). *We're going on a bear hunt*. London : Walker.

Dans ce mémoire, nous commencerons tout d'abord par l'aspect théorique de l'étude du contexte institutionnel, pédagogique et didactique actuel de l'enseignement de la compréhension orale en langue anglaise à l'école primaire. Nous mettrons notamment en évidence les difficultés des élèves face à cette activité et la place du corps dans les textes officiels. En deuxième partie, nous insisterons sur le lien entre le corps et les langues pour répondre aux difficultés des élèves. Ainsi, nous pourrions souligner les bénéfices du corps dans la compréhension orale en classe de langue étrangère. Cet aspect nous permettra d'aborder notre troisième partie, qui cherche à exposer les processus cognitifs mis en jeu par les apprenants lors de la tâche de compréhension orale. Cela dans la perspective de dévoiler le rôle du corps dans ces processus pour souligner cette fois l'interdépendance entre corps, compréhension et mémoire. Pour terminer, nous présenterons plus en détail notre protocole de recherche et nous procéderons à l'analyse des résultats de l'étude comparative, mise en place dans deux classes de CM1-CM2, afin de répondre à notre problématique de mémoire.

CADRE THÉORIQUE

I. L'APPRENTISSAGE DE LA COMPRÉHENSION ORALE EN LVE DE NOS JOURS

I.I Contexte didactique et pédagogique actuel

Qu'est-ce que la compréhension orale à l'école ? Comme indiqué dans l'introduction de ce mémoire, la compréhension orale est davantage une compétence à acquérir qu'une simple sous-discipline de l'enseignement des langues vivantes. Naturellement, c'est une activité de réception et d'analyse d'informations orales, mais d'un point de vue didactique, c'est une tâche qui vise à faire acquérir des stratégies d'écoute qui seront transférables pour comprendre des discours oraux dans la langue vivante étudiée. Selon le CECRL, « est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se donne à lui²⁵ ». L'élève doit donc mobiliser ses ressources pour organiser et mettre en œuvre ses aptitudes afin de réussir la tâche qui lui est demandée : celle de comprendre. Comprendre est donc la finalité de l'activité d'écoute, ce qui intéresse réellement un enseignant en langue étrangère est davantage le développement chez l'élève de compétences pour accéder au sens. L'enseignement de la compréhension orale tend à automatiser des stratégies chez les apprenants pour leur permettre de comprendre des messages oraux.

Pourquoi enseigner la compétence de compréhension orale en LVE/R à l'école primaire ? Dans la perspective actionnelle, que nous avons décrite en introduction de ce mémoire, l'élève est perçu comme un acteur social qui agit sur son environnement grâce à la langue. L'enseignement d'une LVE vise donc à ce que tout élève puisse aisément accéder à des situations de communication de la vie ordinaire dans la langue ciblée. L'enjeu de l'activité de compréhension orale est ainsi d'amener les élèves à une

25

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, p.15. Paris : Didier. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

situation de communication : c'est-à-dire pouvoir comprendre des étrangers dans des situations du quotidien pour, par la suite, être en mesure de communiquer avec eux.

I.I.a La compréhension orale au cycle 1

En classe de maternelle, la compréhension de l'oral n'est pas directement nommée puisque ce cycle vise à un éveil à la pluralité des langues et à une première découverte d'une langue singulière. L'enjeu en maternelle est de poser les jalons du parcours linguistique des élèves pour les préparer aux apprentissages du CP. La démarche consiste à mettre régulièrement les élèves au contact des langues durant des temps courts et variés. Bien entendu, les élèves seront mis en situation d'écoute, mais avant tout pour les habituer à entendre une langue différente de la leur et en vue des futurs apprentissages en langue étrangère au cours préparatoire. Plus les élèves sont au contact de diverses langues étrangères, plus on élargit leur crible phonologique, c'est-à-dire leur capacité à percevoir et reproduire des phonèmes. En grandissant, ce crible se rigidifie et se resserre sur les phonèmes de la langue maternelle, d'où l'importance d'un éveil aux langues précoce. C'est donc aux cycles 2 et 3 que les compétences en compréhension de l'oral seront véritablement développées avec des progressions et des attendus bien précis.

I.I.b La compréhension orale au cycle 2

Au cycle 2, la compréhension orale s'intitule « Comprendre l'oral²⁶ ». Cette compétence vise à faire « écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur²⁷ ». Plus concrètement, les élèves doivent être capables de comprendre des consignes de classes, de reconnaître quelques mots familiers et expressions courantes mais aussi de suivre le fil d'une histoire très courte. Quelle que soit la nature des documents sonores, ces derniers doivent appartenir

26

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.24.

Repéré à

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

27

Ibidem

à un « répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières²⁸ ». L'appréhension du document sonore se fait de manière individuelle mais sa mise en commun est collective pour repérer et restituer le sens explicite du discours à partir de mots connus de l'élève.

I.I.c La compréhension orale au cycle 3

Au cycle 3, cette activité d'écoute se nomme « Écouter et comprendre²⁹ ». On retrouve à nouveau la compétence « écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples³⁰ ». Les compétences « exercer sa mémoire auditive à court et à long terme pour mémoriser des mots, des expressions courantes³¹ » et « utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message³² » sont ajoutées. A l'inverse du cycle 2 où l'on se concentre principalement sur le sens explicite d'un document sonore, le programme du cycle 3 cherche à faire déduire le sens d'un message, notamment des mots inconnus, ce qui relève d'une compréhension plus fine et implicite. De même, on observe dans ce programme du cycle 3 une écoute caractérisée comme plus active puisque l'on cherche, l'on déduit, le sens de mots inconnus. Cette écoute active est soutenue par la seconde compétence citée, celle d'exercer sa mémoire auditive pour mémoriser des mots. Le terme « exercer » montre bien l'aspect dynamique de cette activité qui ne sert pas seulement à comprendre, mais aussi à apprendre des mots nouveaux. Comme au cycle 2, les élèves doivent comprendre l'ensemble des consignes de classe, suivre des instructions, comprendre des mots familiers, des expressions courantes et suivre le fil d'une histoire

28

Ibidem, p.26.

29

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.29. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

30

Ibidem

31

Ibidem

32

Ibidem

simple. Il est cependant ajouté que l'élève doit pouvoir « identifier le sujet d'un message oral de courte durée³³ » et « comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée³⁴ ». Au cycle 3, on doit pouvoir mieux définir la situation d'énonciation (qui parle ? où ? quand ?) du document sonore et s'appuyer sur ces informations pour reconstruire le sens de l'énoncé.

I.I.d Les types d'écoute

Les programmes cités précédemment nous ont permis d'identifier ce que l'élève doit être en mesure de comprendre, cependant il existe plusieurs manières d'écouter. Celles-ci doivent être prises en compte car l'écoute peut être plus ou moins complexe en fonction de cet aspect.

Pour commencer, on peut *recevoir* un message oral de plusieurs façons. Selon que l'on soit participant à une situation de communication, ou simple auditeur/spectateur, l'expérience de cette écoute sera différente. Le CECRL définit plusieurs activités d'écoute³⁵, dont deux que nous pouvons regrouper ainsi : l'écoute en tant qu'interlocuteur et l'écoute en tant qu'auditeur. Kathleen Julié et Laurent Perrot les nomment « écoute réciproque³⁶ » et « écoute non réciproque³⁷ ». L'écoute réciproque, c'est comprendre un interlocuteur, c'est-à-dire comprendre en tant que participant d'une interaction. En milieu scolaire, l'apprenant est alors totalement impliqué dans une interaction avec un interlocuteur. Or, cette écoute réciproque est davantage considérée comme une activité d'interaction orale que comme une activité de réception selon le CECRL et les instructions officielles. Dans l'écoute non réciproque, on retrouve

33

Ibidem, p.30.

34

Ibidem

35

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, p.54. Paris : Didier. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

36

Julié, K., & Perrot, L. (2014). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation (Collection Profession Enseignant), p.34.

37

Ibidem

l'écoute en tant que simple auditeur, c'est-à-dire en tant que personne extérieure à la situation de communication. Pour l'apprenant en classe, ce type d'écoute ne lui permet pas d'intervenir. La transmission de l'information se fait ainsi dans un seul et même sens : du locuteur à l'auditeur, en milieu scolaire de l'enseignant/document sonore à l'élève. Pour illustrer, c'est le cas par exemple lorsque l'on écoute une discussion à laquelle on est extérieur, une annonce, une émission de radio ou de télévision. Ainsi, pour faire le lien avec les programmes de l'Education nationale, « suivre des instructions » ou « écouter des consignes » sont des types de compréhension orale qui relèvent davantage d'une écoute réciproque. Bien que l'information se transmette uniquement de l'enseignant à l'élève, ce dernier peut lui demander par exemple de répéter ou de préciser son propos. Surtout, l'enseignant s'adresse directement à l'élève dans un contexte et dans un but précis connu par l'apprenant (par exemple, lors des rituels d'entrée dans la langue étrangère). Or, lors de l'écoute d'une histoire provenant d'un enregistrement ou lue par le professeur, on se rapproche d'une écoute non réciproque. L'élève peut théoriquement demander à l'enseignant de couper l'enregistrement ou de parler moins vite si c'est une lecture, mais certaines consignes et objectifs de séances peuvent le contraindre à écouter le flux de paroles sans interruptions. Il n'en reste d'ailleurs pas moins que l'élève ne fait pas pleinement partie de la situation d'énonciation. Il écoute une histoire extérieure à son présent, déconnectée de sa réalité immédiate à laquelle il ne peut plus se raccrocher. Cependant, l'élève peut se raccrocher à ses capacités d'imagination et d'empathie (notamment d'identification aux personnages) pour comprendre un texte littéraire à l'oral. L'écoute est bien plus difficile quand on ne s'adresse pas directement à l'apprenant, car le message transmis n'est pas spécifiquement destiné à lui seul. De fait, des références à des expériences qui lui sont inconnues peuvent être faites, des variantes de la langue peuvent être utilisées, le contexte socio-culturel évoqué peut lui être peu familier. Il faut cependant nuancer la pseudo-facilité de l'écoute réciproque, car bien que donnant la possibilité à l'apprenant de négocier avec l'interlocuteur pour mieux comprendre le sens, celui-ci doit être en mesure de comprendre mais aussi de parler avec ce même interlocuteur. C'est la raison

pour laquelle cette écoute est inscrite dans l'activité langagière d'interaction orale par les programmes et le cadre du Conseil de l'Europe.

Parallèlement, il existe aussi différentes *manières* d'écouter. On peut écouter distraitemment, en faisant du « *skimming* auditif³⁸ », c'est-à-dire sans vraiment se concentrer. On peut aussi écouter afin d'obtenir seulement quelques informations particulières qui nous intéressent, écoute que l'on appelle « *scanning*³⁹ » ou « *focused listening*⁴⁰ ». Il existe aussi l'écoute globale, écoute où l'on comprend le sens général d'un message, les grandes lignes d'un discours. Cela correspond au type d'écoute souhaité par les programmes ministériels, qui parlent de « comprendre et extraire l'information essentielle⁴¹ ». En effet, les textes expliquent que les élèves doivent accéder au sens global d'un document sonore, notamment lors de l'écoute d'histoires lues. L'élève doit donc être attentif et concentré sans pour autant avoir à tout saisir dans les moindres détails. Les programmes de l'école primaire précisent, en faisant référence à l'activité de compréhension orale, que cette activité doit engendrer « un état d'esprit fait de curiosité et d'audace⁴² » car il faut « accepter de ne pas (tout) comprendre⁴³ ». Finalement, on retrouve l'écoute dite intensive. C'est une écoute où l'on souhaite saisir l'intégralité du message oral sans rater le moindre mot.

38

Julié, K., & Perrot, L. (2014). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation (Collection Profession Enseignant), p. 190.

39

Ibidem

40

Ibidem

41

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.30. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_10_38202.pdf

42

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.29. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_10_38200.pdf

43

Ibidem

I.II Préconisations des instructions officielles pour la pratique enseignante de la compréhension orale en LVE

Nous venons de voir les compétences travaillées en compréhension orale en LVE/R, nous allons maintenant nous intéresser aux préconisations des instructions officielles en termes de pratique enseignante dans cette même activité. Pour cela, la ressource d'accompagnement « Enseigner les langues vivantes⁴⁴ » permet d'opérer un état des lieux des pratiques de classes possibles et conseillées. Nous avons déjà vu dans les programmes de cycle 2 et 3, qu'il est nécessaire de varier les sources auditives pour que l'élève soit habitué à entendre des situations d'énonciations variées, par exemple : une comptine, un album de littérature jeunesse, un extrait de film, une publicité, etc. Seulement, nous allons voir que les possibilités en termes de variables didactiques de la compréhension orale en LVE ne se limitent pas seulement aux sources des documents auditifs. Nous parlons de variables car l'enseignant peut adapter, modifier, réguler ou encore changer certains paramètres des dispositifs d'apprentissage qu'il propose pour simplifier ou complexifier la tâche, et ainsi faire avancer la construction du savoir.

I.II.a Variables didactiques

En premier lieu, il est nécessaire de varier la finalité de la tâche de compréhension orale en définissant clairement les attentes de l'activité de compréhension orale pour les élèves. Pour appuyer cela, Marie-José Gremmo et Henri Holec expliquent qu'un comportement de compréhension, c'est quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée pour une bonne raison⁴⁵. Il est donc en effet important de définir clairement les objectifs de cette activité de compréhension pour donner du sens et faire percevoir aux élèves la contribution de cette tâche à l'ensemble de la séquence. En

44

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). Enseigner les langues vivantes : Ressources pour le premier et second degrés. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

45

Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 8, p.4. Repéré à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf

fonction des objectifs retenus par l'enseignant, l'écoute sera-t-elle fine ? Globale ?⁴⁶ Selon la ressource d'accompagnement, il convient « d'adapter le nombre et le type d'écoutes aux objectifs poursuivis et aux degrés de compréhension visés⁴⁷ ». En effet, l'activité ne sera pas la même si l'on écoute pour recueillir une information précise ou pour avoir accès au sens général du message entendu.

Le dispositif d'écoute est aussi à questionner car il influencera nécessairement sur la compréhension. La même ressource d'accompagnement conseille de varier les écoutes collectives et les écoutes individuelles, notamment grâce aux outils numériques. Par exemple, l'utilisation d'un MP3 sous forme de baladodiffusion peut être envisagée pour une écoute individuelle. Lors d'une écoute collective, on privilégiera plutôt le recours à des enceintes. Ce dernier type d'écoute est le plus utilisé. Lorsque l'enseignant parle à la classe ou lit une histoire, il le fait avec l'ensemble du groupe classe. Or, une écoute individuelle permet à l'enseignant de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition de chacun, leur compétence et leurs centres d'intérêt. Ce dispositif peut donc être privilégié en fonction de l'objectif retenu.

Le type de pratique d'écoute doit aussi être réfléchi. Les programmes en différencient deux : l'écoute immersive (écoute en continu entièrement dans la langue ciblée) et l'écoute guidée (écoute fragmentée avec diverses aides). Le type de pratique comprend aussi le nombre d'écoutes. Les élèves auront-ils droit à une seule écoute ou à plusieurs ? Ces variables se réfléchissent en fonction des objectifs de la tâche et du degré de compréhension visée.

Les supports d'écoute doivent être soigneusement choisis par l'enseignant en plus d'être variés. Ainsi, le professeur des écoles doit soigneusement jongler entre des supports didactisés et des supports authentiques. Ces supports authentiques (publicités, films,

46

Revoir les types d'écoute possibles abordés en partie I.I.d de ce chapitre.

47

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014). *Enseigner les langues vivantes*. Ressources pour le premier et second degrés. *Eduscol*, p.4. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

livres...) sont des documents extraits du patrimoine culturel de la langue ciblée, ce sont donc des documents « non construits à des fins d'enseignement ou d'apprentissage de la langue⁴⁸ » mais correspondant aux besoins sociaux des usagers natifs de cette langue. L'usage de supports authentiques auprès des élèves est à « privilégier afin que ces derniers puissent les mettre en lien avec leur propre univers de référence⁴⁹ ». En effet, ces supports authentiques permettent de contextualiser l'apprentissage de la langue étrangère car elle est présentée en situation réelle, vivante et naturelle.

Pour terminer cette partie, il est conseillé, selon la ressource d'accompagnement « Enseigner les langues vivantes⁵⁰ », de « fournir des conseils méthodologiques adaptés à l'âge des élèves pour les aider à mieux accéder au sens du document proposé⁵¹ ». Nous allons nous intéresser à cette recommandation dans la suite de cette partie.

I.II.b Méthode préconisée par les ressources ministérielles

La ressource d'accompagnement pour l'entraînement à la compréhension orale, que nous avons utilisée au début de cette nouvelle partie, ne donne pas d'informations concernant les conseils méthodologiques que nous devons donner aux élèves pour qu'ils accèdent mieux au sens des documents proposés. Le guide « Oser les langues vivantes étrangères à l'école⁵² » nous éclaire un peu plus sur les méthodes à mettre en place par l'élève mais aussi par l'enseignant pour l'entraînement à cette compétence orale.

48

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges pédagogiques*, p.67.

49

Ministère de l'Education Nationale. (2019). *Recommandations Pédagogiques : les langues vivantes étrangères à l'école maternelle* (Note de service n° 2019-086, BO n°22, 29-5-2019). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

50

Ministère de l'Education Nationale. (2014). Enseigner les langues vivantes : Ressources pour le premier et second degrés. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

51

Ibidem, p.4.

52

Ministère de l'Education Nationale. (2019). Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf

Selon les guides et les programmes, il est généralement conseillé à l'enseignant de lever tous les obstacles à la nouvelle compréhension par des phases d'anticipation et de travail sur cette nouvelle écoute lors des séances précédant l'activité de compréhension. C'est notamment lors de cette phase que l'enseignant peut fournir les conseils méthodologiques et les stratégies d'écoute à ses élèves.

La méthode de cet entraînement consiste en deux étapes. La première est de permettre le décodage des mots du discours, « grâce à une découverte préalable du thème du document ainsi que du lexique⁵³ ». L'élève doit donc identifier les sons et repérer les mots en segmentant la chaîne parlée : on cherche à lui faire prélever des indices explicites. Il aura tout d'abord été entraîné à les reconnaître de façon isolée, puis à les distinguer dans un court énoncé pour finalement les reconnaître au sein d'une histoire, d'une comptine ou d'un chant. Cette phase d'anticipation tend à lever les obstacles phonologiques et syntaxiques qui altèrent souvent la compréhension du message par l'auditeur. En effet, on cherche dans cette phase à relever quelques éléments importants du document sonore en ayant décodé les mots du discours.

Enfin, dans la seconde phase, on cherche maintenant à comprendre et non plus à relever ou à décoder. « Il s'agit, à partir des indices explicites prélevés dans le message, d'amener les élèves à créer des liens pour construire le sens⁵⁴ ». Pour reformuler ces propos, il est expliqué que les mots décodés par les élèves lors de la première phase doivent maintenant être mis en lien entre eux pour construire le sens du message. C'est en créant des ponts entre les unités lexicales entendues que l'élève découvrira le thème du message, le contexte de la situation de communication et, éventuellement, qu'il accèdera à une compréhension plus fine. Cette étape doit cependant être accompagnée par l'enseignant par des aides visuelles (marottes, *flashcards*...) et orales (la voix et l'art du récit) pour soutenir l'activité d'écoute, dans l'objectif d'entraîner l'élève à

53

Ibidem, p.15.

54

Ibidem

prélever dans le message des indices explicites pour créer des liens et construire le sens du discours.

Nous allons maintenant nous attarder sur ces aides visuelles et orales qui viennent d'être pointées. La vue et l'ouïe font partie intégrante du corps, thème central de notre mémoire. Nous allons ainsi nous pencher sur la place faite au corps dans les textes officiels.

I.II.c La mention du corps dans les textes officiels

Dans les recommandations pour l'entraînement à la compréhension orale⁵⁵, on constate que le corps n'est pas mentionné. On nous donne des informations concernant la variabilité des supports, des sources et des types d'écoute, mais pas d'information sur la manière dont l'enseignant peut adapter ces documents. Nous allons donc étudier les textes officiels pour voir si d'autres mentions du corps, qu'elles soient directes ou indirectes, sont faites. Kathleen Julié et Laurent Perrot considèrent que les mimiques et les gestes qui n'existent pas à l'écrit mais qui sont présents à l'oral « sont parfois plus explicites que les mots eux-mêmes⁵⁶ ».

Dans les programmes pour l'enseignement des langues au cycle 2 et 3, le corps n'est jamais directement mentionné comme tel. On relève des références à des perceptions sensorielles, telles que la vue (le visuel) et l'ouïe (l'audio). Au cycle 2, il est dit d'utiliser des chants, des comptines, des histoires et des films pour écouter car, naturellement, l'activité de compréhension est une activité mobilisant l'ouïe, mais pour la vue, on ne nous donne pas d'indications précises. Il est fait référence à des saynètes et à des jeux de rôles, des dispositifs qui implicitement font référence au corps car ils sont une déclinaison du théâtre, seulement, ces pratiques sont mentionnées uniquement pour les compétences « s'exprimer oralement en continu⁵⁷ » et « prendre part à une

55

Revoir partie I.II.a de ce chapitre.

56

Julié, K., & Perrot, L. (2014). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation (Collection Profession Enseignant), p.192.

conversation⁵⁸ ». Elles ne sont pas mentionnées pour la compréhension de l'oral. Dans cette compétence, il est écrit dans les attendus de fin de cycle que les élèves « suivent le fil d'une histoire simple (comptines, chansons, albums) avec les aides appropriées⁵⁹ ». Or, ces « aides appropriées » ne sont pas explicitées. A quoi font-elles référence ? A des aides visuelles, comme les images de l'histoire ou des *flashcards* ? Au corps, par la gestuelle de l'enseignant ou des locuteurs natifs lors de l'utilisation de documents authentiques ? Aux deux à la fois ?

Au cycle 3, ces « aides appropriées » sont un peu plus détaillées et sont nommées comme des indices extralinguistiques : « utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message⁶⁰ ».

En s'intéressant à la ressource pédagogique Eduscol « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale⁶¹ », le corps est davantage mentionné et donne lieu à des développements plus explicites. En effet, un chapitre de ce document est intitulé « Adopter une approche sensible et multi sensorielle des langues⁶² ». Le

57

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.27. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

58

Ibidem, p.28

59

Ibidem, p.26.

60

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018), p.29. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

61

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). *Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale.* Eduscol. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeir_environnement_564686.pdf

texte parle d'avoir recours à la kinesthésie pour renforcer l'apprentissage des compétences langagières. La kinesthésie prend appui sur les perceptions sensorielles et les émotions pour apprendre.

Ainsi, mimer et faire mimer, associer le geste à la parole, la couleur à la nature ou à la fonction, le chant au texte, le goût à la recette, l'image au mot, fermer les yeux pour mieux entendre, couper le son pour mieux observer, toucher pour mieux comprendre, frapper pour mieux rythmer, sont autant de moyens de s'appuyer sur les sens pour enrichir la perception, consolider les étapes d'apprentissage, renforcer la mémorisation et créer un environnement perceptif varié. Ainsi, il suffira parfois de faire un geste (rappel kinesthésique) pour aider l'élève à recouvrer les acquis passagèrement oubliés.⁶³

De plus, il est fait mention de la musique et des arts de la scène comme rapprochement possible avec l'enseignement des langues vivantes. La musique est liée au corps, on peut taper du pied pour marquer un rythme, danser pour traduire une émotion ressentie par une mélodie. Pareillement, les arts de la scène mobilisent aussi le corps : un comédien ne récite pas seulement son texte, il le joue et l'interprète avec sa voix et son corps.

Ainsi, on comprend que même si le corps n'est pas explicitement mentionné comme tel, les programmes et les ressources d'accompagnement y font plus ou moins implicitement référence. Bien que le corps soit davantage mentionné comme moyen pour apprendre du lexique (par exemple, faire un geste pour consolider la mémorisation d'un mot) ou comme moyen pour aider à s'exprimer (par exemple, faire des saynètes pour libérer la parole) ou comme moyen pour percevoir la prosodie de la langue (par exemple, en faisant de la musique), on comprend à la lumière de ce guide que les aides mentionnées par les programmes pour la compréhension de l'oral englobent le recours à la kinesthésie. Ainsi, nous comprenons désormais par l'expression « aides appropriées », citée par les programmes nationaux, tout ce que l'enseignant peut utiliser pour mieux faire comprendre à ses élèves, donc notamment des indices extralinguistiques qui donneront du sens et permettront de déduire le sens de certains mots. Ainsi, cette expression englobe la gestuelle, l'intonation, les mimes, les regards,

62

Ibidem, p.5

63

Ibidem

l'imitation et non pas seulement des aides visuelles comme les illustrations et les *flashcards*.

Même si le corps ne figure pas explicitement dans les programmes de 2018, il est bien présent puisqu'il est fait mention d'une approche sensible dans la ressource pédagogique de 2016. De plus, l'approche pédagogique mobilisant le corps est en accord avec l'approche actionnelle qui prévaut dans les instructions officielles, mais aussi avec les recommandations exprimées pour l'activité de compréhension orale. En effet, quand les élèves utilisent leur corps, ils sont acteurs et agissent. Quand l'enseignant utilise le sien, il apporte des aides appropriées à la compréhension de l'oral.

I.III Difficultés rencontrées par les élèves en compréhension orale LVE

La compréhension orale en LVE est une activité langagière complexe, redoutée par les élèves francophones car le document sonore est très souvent générateur d'anxiété chez les apprenants. Acte banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas dans une langue étrangère. En effet, apprendre la compréhension orale en langue seconde est un processus plus difficile et qui demande plus d'efforts que l'apprentissage de la compréhension orale en langue maternelle. Dans sa langue natale, cette tâche d'écoute est naturelle, spontanée, car la langue et ses particularités ont été intégrées dès le plus jeune âge dans un environnement immersif. Au contraire, l'activité d'écoute en langue seconde ne se fait qu'à raison de quelques heures par semaine, à un âge plus avancé dans la vie de l'élève, au-travers d'un autre système linguistique et culturel que celui auquel il a été habitué. De nombreux obstacles et difficultés sont donc présents lors de la compréhension orale, c'est ce que nous allons aborder dans cette partie.

La compréhension orale à l'école est une activité particulièrement difficile car c'est un flux de paroles en temps réel qu'il est difficile de réguler, contrairement à la lecture par exemple, où l'on peut contrôler à tout moment ses mouvements oculaires pour s'arrêter ou revenir en arrière en cas de difficultés. Face à une situation de communication, on ne peut pas toujours demander à son interlocuteur de parler moins vite et ou de répéter sa phrase. Larry Vandergrift nous éclaire un peu plus sur l'activité de compréhension orale :

L'auditeur doit être en mesure de discriminer entre les sons, de comprendre le vocabulaire, d'interpréter l'accent et l'intonation et de s'habituer au rythme d'une langue différente de sa langue maternelle. Puis il va devoir retenir ce qui a été compris afin de l'interpréter dans le contexte immédiat ainsi que dans le plus grand contexte socioculturel d'un texte ou d'un énoncé. Il va sans dire que la coordination de tous ces processus exige un exercice mental complexe de la part de l'auditeur. La compréhension auditive est ardue et, par conséquent, elle mérite plus d'attention et d'étude.⁶⁴

A la lecture de cette citation, on remarque que des obstacles culturels et linguistiques vont nécessairement se poser à l'élève, mais pas seulement. Pour les apprenants d'une L2, il existe aussi des difficultés d'écoute liées à la linguistique : nouveau système phonétique, décrypter le flux de paroles, comprendre les formes parlées des mots écrits. Outre les difficultés grammaticales, prosodiques et discursives évidentes, des difficultés factuelles et cognitives sont présentes. Ce sont ces difficultés qui nous intéressent.

Stéphanie Roussel, maître de conférences en études germaniques dont les travaux s'axent autour de la compréhension orale en langue seconde, détaille les difficultés rencontrées par les élèves. Pour cela, elle reprend le modèle d'Anderson établi en 1995 pour la construction du sens en langue maternelle, et se fonde également sur les travaux de Christine Goh et Larry Vandergrift qui ont validé ce modèle pour la compréhension orale en langue étrangère. Dans son article « A la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde⁶⁵ », elle explique que le modèle d'Anderson est constitué de trois phases : percevoir (repérer les éléments du discours), analyser les éléments syntaxiques (combinaison des mots pour former une représentation mentale cohérente) et interpréter (faire des inférences et déduire le sens). Ce modèle est similaire à la méthodologie de la compréhension orale préconisée par les guides d'accompagnement du ministère de l'Education Nationale, rappelons : prélever

64

Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1(1-2), p.83.

65

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

des indices textuels (percevoir) et faire des liens (analyser et interpréter). Lors de la première phase de repérage des sons-mots (percevoir), la recherche de Stéphanie Roussel nous apprend que les élèves disent ne pas reconnaître, dans la chaîne parlée, des mots qu'ils connaissent car ils sont incapables de découper le flux de paroles. Le temps consacré à décoder une phrase leur fait rater la suite du document sonore ou manquer de nombreux éléments. Lors de la seconde phase d'analyse syntaxique (analyser), les élèves déclarent oublier très rapidement ce qu'ils ont entendu, ce qui les rend inaptes à former une représentation mentale des mots entendus. Lors de la dernière phase du modèle (interpréter), les apprenants comprennent finalement les mots mais pas le message global du document par une difficulté à déceler les idées principales du message. Ils affirment ne pas pouvoir inférer et déduire le sens du discours même à partir de ce qu'ils ont compris. Globalement, de grosses difficultés à se concentrer et à ne pas oublier sont aussi pointées du doigt par les élèves eux-mêmes. Cela est probablement dû à une surcharge cognitive puisque le processus de compréhension, comme nous l'avons vu, est très complexe et coûteux en ressources cognitives et attentionnelles. Les élèves se sentent en surcharge et se retrouvent ainsi dans l'incapacité de se concentrer pour suivre le flux de parole et/ou incapable de se rappeler ce qu'ils ont entendu.

Comme ces usages (décodage phonologique et syntaxique) ne sont pas automatiques chez l'apprenant d'une L2, il consacre beaucoup de son temps et de son énergie, c'est-à-dire de sa capacité attentionnelle, à cette tâche, ce qui lui laisse très peu de ressources et de temps pour s'attaquer à l'analyse et l'interprétation du message. De plus, l'activité de compréhension orale suppose chez l'élève une capacité de stockage du message dans sa mémoire. Or, comme le souligne Jacques Beaucamp, « la mémoire auditive en L2 est vite saturée, en particulier chez le jeune élève⁶⁶ ». Ainsi, l'effort consacré à décrypter la

66

Beaucamp, J. (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en LVE. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, p.57.

chaîne parlée est si important que l'élève n'a pas eu le temps de confirmer ses hypothèses ou bien même de faire du lien entre celles-ci.

Ainsi, il semble que si nous pouvions un peu plus soulager l'activité de décryptage chez les élèves, ceux-ci auraient plus de temps, d'énergie et de ressources attentionnelles à allouer à l'analyse et l'interprétation du message, nécessaires pour une véritable construction du sens. Nous allons, dans le second chapitre de ce mémoire, aborder le rôle et les bénéfices du corps dans l'utilisation et l'apprentissage du langage et des langues étrangères, pour montrer en quoi il peut soulager l'activité de compréhension orale et permettre aux élèves de mieux accéder au sens d'un message oral.

II. LE CORPS PÉDAGOGIQUE POUR MIEUX ENTENDRE ET COMPRENDRE

Au chapitre premier de ce mémoire, nous avons exposé les préconisations des programmes nationaux sur l'enseignement de la compréhension orale qui privilégie l'utilisation d'une langue "en action", mais qui fait aussi référence à une utilisation de la langue multi-sensorielle. Cependant, l'étude de Stéphanie Roussel sur les difficultés des élèves en compréhension orale en LVE démontre que cette activité est complexe et coûteuse en ressources attentionnelles. Il est difficile pour les élèves de décoder le sens d'un message car la maturité phonologique et la présence constante de la langue maternelle dans leur méthode de discrimination auditive leur fait manquer une grande partie du message auditif. Dans ce nouveau chapitre, nous allons ainsi montrer le parallèle entre corps et langage pour appuyer les bénéfices du corps dans l'activité de compréhension orale dans l'objectif de soulager les difficultés cognitives et attentionnelles des élèves afin de leur donner accès au sens des messages auditifs.

Il convient tout d'abord de préciser que la notion de corps dans ce mémoire inclut le geste et l'expressivité corporelle comme langage non verbal accompagnant la communication. Dans tout acte de discours, le langage corporel intervient très fréquemment, soit de manière volontaire, comme certains gestes propres à certaines cultures (par exemple, lever son bras en faisant un signe de la main en guise de bonjour ou d'au revoir en France), soit de manière involontaire, par exemple les mimiques faciales parfois incontrôlées traduisant une émotion (dégoût, peur, surprise...). La gestuelle du corps renforce donc le message, et dans l'enseignement des langues vivantes, il rend la situation de communication plus compréhensible et plus vivante pour l'interlocuteur. Nous allons voir dans cette partie que nombre de chercheurs, notamment en psychologie cognitive, neurosciences, sciences du langage et didactiques des langues étrangères, l'ont démontré.

II.I Le dualisme corps-langage

La mobilisation des corps dans l'apprentissage (celui de l'élève mais aussi de l'enseignant) sera abordée ici comme un moyen d'alléger la tâche de compréhension

orale en langue étrangère, outil qui peut être décisif pour une meilleure compréhension orale. Jean Piaget, célèbre psychologue du développement, a écrit plusieurs travaux sur l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. Il en est venu à la conclusion que la langue s'acquiert par un processus sensorimoteur⁶⁷. Cette découverte fait écho avec les préconisations des programmes nationaux pour l'enseignement des langues étrangères, particulièrement le guide Eduscol « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale⁶⁸ » qui, comme nous l'avons vu en première partie de ce mémoire, propose un enseignement multisensoriel pour les langues secondes apprises à l'école primaire. Joelle Aden, professeure des universités en sciences du langage, ajoute que « nos corps sont nos fenêtres sur le monde, ils médient tout ce que nous apprenons et permettent à nos cerveaux de cartographier le réel⁶⁹ ». Ainsi, bien que l'apprentissage de la langue maternelle diffère de celui de la langue étrangère, ce sont deux langues caractérisées par une expérience vivante régie par les sens, et donc par le corps. Comme nous l'avons vu précédemment, la perspective actionnelle place l'action au cœur de sa pédagogie. Les élèves sont d'ailleurs considérés comme des acteurs sociaux. Le mot « acteur » interpelle alors par son lien étroit avec le verbe « agir ». Dans son article⁷⁰ publié dans l'ouvrage *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Ernesto Martín Peris emploie les mots « actif » et « dynamique » pour définir cette approche pédagogique. Il questionne le lien de ces deux termes avec le champ du corps et se

67

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Neuchâtel et Niestlé.

68

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_envir onnement_564686.pdf

69

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (Eds.). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, p. 109. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

70

Peris, E.M. (2010). L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ? *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión–Maison des Langues, p.110.

demande si l'action est possible sans la mobilisation de celui-ci. En lisant les travaux de Joelle Aden, on constate, qu'en effet, une action ne peut être séparée du corps, « la perception d'un nouveau sens n'est pas simplement mentale, elle est rendue possible par la collaboration du corps et du cerveau en action⁷¹ ». Cette chercheuse explique que les langues

ont permis aux humains de développer un système neuronal capable de simuler et de s'observer en train d'agir et en faisant cela, de changer la configuration de l'espace et du temps puisque la langue permet de se projeter là où on n'est pas, de développer les formes de mémoires, notamment corporelle et épisodique⁷².

Cela montre également la capacité des êtres humains, et donc des apprenants, à comprendre les états mentaux d'autrui au travers de son expressivité corporelle. En entendant et observant quelqu'un parler, l'élève utilise ses propres souvenirs et expériences des émotions ou des attitudes qui prennent vie devant lui pour comprendre le discours, au travers d'une action qu'on appelle « mécanisme d'empathie ». Joelle Aden nous indique aussi que l'on développe une autre forme de mémoire appelée « mémoire corporelle » lors d'une situation de communication. Marie Potapushkina-Delfosse explique, elle aussi, que la praxie et la mnésie sont indissociablement liées, car « toute opération cognitive est à la fois physique et psychique⁷³ ». Elle souligne également que la parole est elle-même un geste laryngo-buccal. En s'aidant des travaux de Marcel Jousse en 2014, elle illustre l'action de parole comme étant une expression de l'être tout entier, reposant sur la gesticulation des mains et le langage. Pour le neurobiologiste Francisco Varela, la perception sensorielle devrait être perçue comme le fondement du langage humain⁷⁴. En effet, la langue et donc la compréhension orale,

71

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Repéré à <http://rdlc.revues.org/1085>

72

Ibidem

73

Potapushkina-Delfosse, 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*, 6, p.2. Repéré à <https://crini.univ-nantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp?RH=1417017437888>

mais aussi les échanges de mots, d'émotions, de sentiments, passent par notre corps, par nos sens et nos perceptions. Pour appuyer cela, le neurologue Antonio Damasio nous rappelle que « la représentation du monde extérieur au corps ne peut arriver dans le cerveau que par le corps lui-même⁷⁵ ». Pour faire le lien avec la compréhension orale, cela revient à dire que le discours de l'orateur n'arrivera dans le cerveau de l'apprenant que via son propre corps, parce que tout acte cognitif n'est pas seulement psychique mais aussi physique, comme nous l'avons vu grâce aux propos de Marie Potapushkina-Delfosse.

II.I.a Les interactions verbales

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, il existe différents modes de communication : le verbal, le paraverbal et le non verbal. Ces deux derniers sont tout autant importants que le premier. En effet, la langue parlée mobilise la parole (le vocal) et le corps (la gestuelle ou les expressions corporelles). Par gestuelle, nous entendons donc aussi les mimiques faciales et la posture du locuteur. Comme le signale Catherine Kerbrat-Orecchioni, dans son ouvrage *Les interactions verbales*⁷⁶, on trouve des interactions à « dominante verbale » et d'autres « à dominante non-verbale ». Dans les interactions privilégiant le verbal, on trouve cependant des « interactions mixtes », c'est-à-dire des interactions où s'entremêlent des éléments verbaux et non verbaux. D'une part, on trouve évidemment le matériel verbal qui correspond à la phonologie, au lexique et à la morphosyntaxe. Cela correspond à un discours qui se manifeste par les mots et le langage, par la verbalisation. D'autre part, on trouve le matériel para-verbal qui relève de la prosodie. Donc, du vocal. C'est une interaction de vive voix qui inclut le ton de la voix (intonations, caractéristiques de la voix), le rythme et l'intensité d'un énoncé ainsi que les pauses du discours (latence, mots qui comblent les vides « hum », pauses

74

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Édition du Seuil.

75

Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même : Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob, p.116.

76

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Collin.

silencieuses). Pour parler des interactions « à dominante non-verbale », il est intéressant de se pencher sur les travaux de Jacques Cosnier et Alain Brossard. Dans leur ouvrage, *La communication non-verbale*⁷⁷, ils ont quant à eux classé ces catégories d'interaction/communication selon la nature des organes d'émission, ainsi les « signes voco-acoustiques » (le verbal et le para-verbal) et les « signes corporo-visuels » (le non-verbal). Ce langage du corps (le non-verbal) est ponctué de « signes corporo-visuels » qui peuvent être divisés en deux catégories : les « cinétiques lents » qui correspondent à l'attitude et à la posture de celui qui s'exprime et les « cinétiques rapides », qui se rapportent aux regards, aux mimiques et gestes du locuteur. Au-delà de ces éléments qui correspondent directement aux discours, on trouve aussi des éléments « statiques » qui font référence à l'apparence physique du locuteur. Dans des situations de compréhension orale authentique, ces éléments peuvent donner de nombreux indices à l'élève. Or, en situation de théâtralisation, ces éléments se révèlent moins importants que les cinétiques rapides et lentes, puisque les caractères naturels et acquis de celui qui parle (rides, cicatrices, bronzage) ne correspondent pas toujours aux personnages incarnés. Les caractères surajoutés (vêtements, maquillages, bijoux...), néanmoins, sont intéressants lors d'une théâtralisation, puisque ces caractéristiques peuvent être adaptées aux personnages représentés. Dans toute conversation authentique, tous ces signes s'entremêlent pour donner des informations de nature très diverse aux interlocuteurs.

Dans toute situation de communication, l'ensemble de ces signes et éléments cités sont liés pour donner des informations diverses aux interlocuteurs. Le para-verbal et le non-verbal sont donc des outils très riches pour communiquer ses émotions et la qualité de ses sentiments. Ainsi, le corps de l'enseignant est un outil pédagogique au même titre que sa voix. Il doit utiliser ces trois niveaux de la même manière pour pouvoir recréer une situation d'écoute la plus authentique possible. Le corps de l'enseignant permettra donc aux élèves de s'ancrer dans le contexte du message, d'accéder à des indices

77

Cosnier, J., & Brossard, A. (1984). *La Communication non verbale*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

implicites mais aussi de prendre part à une expérience auditive plus sensorielle. Jean-Rémi Lapaire illustre un peu plus ces propos :

Le corps parlant est un corps en mouvement engagé dans la construction et la transmission du sens : aux mouvements articulatoires des sons se joignent l'animation du visage (mimiques faciales), les mouvements des mains, les inclinaisons de la tête et du tronc, qui constituent autant d'ajustements posturaux, face au corps des autres et face aux objets de conception ou d'expérience, visibles ou invisibles, réels ou symboliques, convoqués et manipulés dans l'espace gestuel. « Postures » et « attitudes », « points de vue » et « distances » de nature physique, affective, sociale, mentale se trouvent ainsi intégrés de façon synchrone au sein d'un jeu corporel observable.⁷⁸

Le corps peut donc être considéré comme un outil pédagogique complémentaire à la voix. Marion Tellier, doctorante en linguistique, explique que l'enseignant doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Le geste pédagogique, selon ses mots, « est principalement un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique⁷⁹ ». Tout comme on utilise des gestes pour enseigner les nombres, ou la lecture avec par exemple la méthode Borel-Maisonny, l'objectif premier ici est de faciliter l'accès au sens en langues étrangères. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l'enseignant. Le lien entre le geste et la parole qu'il accompagne est donc crucial. Lors d'une situation de communication authentique, le locuteur utilise son corps de manière automatique, très souvent non-réfléchi. Or, en situation de classe, l'enseignant doit à l'avance prêter attention aux gestes et aux mimiques qu'il utilisera devant ses élèves pour ne pas, à l'inverse, être un obstacle à la compréhension des élèves. Notons aussi les gestes involontaires ou « non-communicatifs [qui] risquent également de parasiter les gestes à but pédagogiques⁸⁰ ».

78

Lapaire, J. R. (2013). Gestualité cogrammaticale: de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. Maybe et le balancement épistémique en anglais. *Langages*, 192(4), p.57.

79

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, p.42.

80

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse en Sciences du Langage. Université Paris-Diderot - Paris VII, p.99. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041/document>

Manuela Macedonia certifie l'importance du corps en langue dans son article neuroscientifique, « Bringing back the body into the mind : gestures enhance word learning in foreign language⁸¹ », en précisant son intérêt pour la mémorisation des savoirs. Elle explique que de nos jours, le vocabulaire est appris au travers d'activités de lecture et d'écoute. Pourtant, de nombreuses études, dont celles de Manuela Macedonia, prouvent qu'accompagner une phrase ou un mot en langue étrangère par un geste amène à une meilleure compréhension et mémorisation du lexique. En effet, le vocabulaire en langue étrangère accompagné de gestes corporels permet une représentation plus concrète du mot. Les performances des élèves en vocabulaire sont nettement améliorées. Avec le geste, on donne du sens et lorsque l'on a accès au sens, on comprend et on mémorise.

II.I.b L'empathie kinesthésique

Pourquoi sommes-nous capables de trouver du sens dans la gestuelle et les mimiques d'autrui ? Nous avons déjà apporté certains éléments de réponse en citant Joelle Aden en début de première partie de ce chapitre. Pour rappel, elle parle de la capacité de l'être humain « à simuler et s'observer en train d'agir », « à se projeter là où on n'est pas » et « à développer les formes de mémoires notamment corporelle et épisodique » lorsqu'il est en situation d'observation ou d'écoute d'un locuteur. Elle explique que :

la perception d'une action déclenche, dans le cerveau de celui qui observe, les mêmes réseaux de neurones que ce dernier utiliserait s'il faisait lui-même cette action. Ainsi, nous simulons mentalement les actions des autres et cela nous permet de les comprendre par le langage corporel.⁸²

Cette correspondance directe entre son propre répertoire moteur et la perception des mouvements d'un autre fait émerger des représentations partagées par empathie kinesthésique. Dans son article consacré à l'empathie kinesthésique, Christine Leroy

81

Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in psychology*, 5.

82

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (Eds.). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, p.116.

définie l'empathie, grâce au terme allemand *Einfühlung*, en ces mots : « une projection de notre moi dans les êtres et les choses, une objectivation de notre vie affective, une identification du sujet et de l'objet par les sentiments⁸³ ». L'empathie peut donc être définie comme la capacité à comprendre et à ressentir les émotions d'autrui, à visualiser à l'intérieur de nous ce qui prend forme devant soi. Associé au terme de kinesthésie, cela renvoie à la perception interne des mouvements. Etymologiquement, kinesthésie provient du grec *kine* « mouvement » et *aisthesis*, « sensation ». C'est un phénomène psycho-physique qui permet de ressentir dans son propre corps les mouvements des autres. Il apparaît que l'interlocuteur décode de nombreuses informations pertinentes à travers les gestes. En compréhension orale en milieu scolaire, cela signifie, par exemple, que des sujets entendant et voyant une personne raconter une histoire, comprennent significativement davantage d'informations que ceux ne bénéficiant que du canal audio. Encore une fois, ils auront accès à plus de sens et donc à une meilleure mémorisation pour une future utilisation, car nous sommes naturellement capables de décrypter la gestuelle et les mouvements d'autrui lors d'une situation de communication.

II.II Le drama

Nous venons de montrer que l'enseignant en langue étrangère a tout intérêt à utiliser son corps lors de ses séances d'apprentissage en compréhension orale. Les élèves seront capables de décoder l'expressivité corporelle pour comprendre des messages car toute situation de communication mobilise le corporel et, grâce au phénomène d'empathie kinesthésique, nous pouvons comprendre ce langage du corps. Cependant, l'une des hypothèses de notre mémoire est que l'utilisation du corps des élèves, par les élèves, sera tout aussi bénéfique en classe de langue étrangère pour les activités d'écoute. Il existe le postulat que « faire faire » permet de mieux comprendre. Nous allons donc voir dans cette partie ce qu'en disent les chercheurs pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons vu dans ce chapitre le lien indissociable du corps et du langage. Les langues étrangères ne devraient donc pas être enseignées sur le même modèle que

83

Leroy, C. (2013). Empathie kinesthésique, danse-contact-improvisation et danse-théâtre. *Staps*, 4(102), p.75.

l'acquisition de la langue maternelle ? Le *drama* est une activité qui permet justement de mobiliser le corps des élèves et de recréer des situations de communication proches de l'authentique en faisant appel à ce principe d'empathie kinesthésique, tout en plaçant les élèves dans une dynamique en lien avec l'approche actionnelle du CECRL.

II.II.a Qu'est-ce que le *drama* ?

Qu'est-ce que le *drama* ? C'est une approche pédagogique britannique qui repose sur des bases théâtrales. Cette pratique s'est développée en Grande-Bretagne à partir des années 1990. Les élèves anglais apprennent des matières scolaires diverses au travers du jeu dramatique. D'origine grecque, ce terme signifie « action ». Cette pratique est proche mais sans être exactement la même que celle du théâtre en tant que discipline artistique. Dorothy Heathcote⁸⁴ souligne l'importance de l'expérience vécue par l'élève dans le *drama*, à l'inverse du théâtre qui se concentre sur l'objectif final, c'est-à-dire le spectacle. Prisca Schmidt définit le *drama* et le théâtre comme « un art de l'action et de la parole, du faire et du dire, dans une situation imaginaire⁸⁵ ». En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, elle explique que le langage dramatique use de tous les niveaux du langage oral : parler, entendre la prosodie de la langue, visualiser des images et en créer. Elle montre ainsi qu'il existe un lien étroit entre le langage dramatique et la langue étrangère. Elle continue en ajoutant qu'un autre point commun entre l'art dramatique et le langage est le mime. Très jeune, « l'enfant mime le monde pour le reconnaître et se préparer à le vivre. Le théâtre est un jeu qui continue cet événement⁸⁶ ». En somme, le *drama* se fonde sur l'expérience des participants comme un jeune enfant qui apprend sur le monde. Prisca Schmidt confirme donc que « faire faire » est plus efficace que de simplement entendre ou lire, « nous nous souvenons, en

84

Heathcote, D., & Bolton, G. (1994) *Drama for Learning : Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH : Heinemann.

85

Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, p.95.

86

Ibidem, p.99.

effet, bien mieux des choses dont nous avons fait l'expérience⁸⁷ ». Prisca Schmidt conseille un enseignement des langues plus concret qui a recours aux sensations, aux émotions et au corps, par l'action. Le *drama* soutient donc des stratégies d'apprentissage qui se fondent sur le para-verbal et le non-verbal. Elle souligne cependant que ses recherches, notamment doctorales, l'ont amenée à comprendre que la pratique théâtrale en langue étrangère « exige une image corporelle expressive et limpide pour être compris d'un Français ou d'un Britannique⁸⁸ ». Le rôle du corps dans cette pratique est donc central, même primordial, pour que cette démarche pédagogique soit efficace. L'enseignant en classe de langue étrangère doit soigneusement réfléchir à l'utilisation de son propre corps en compréhension orale, avant même de mobiliser celui de ses apprenants. C'est une pratique réfléchie et millimétrée où chaque geste et expression comptent. Joelle Aden souligne que

même si nous savons qu'associer le geste et le mouvement à l'apprentissage d'éléments linguistiques renforce la mémorisation de ces éléments, encore faut-il penser la mémorisation dans des contextes qui permettront le rappel mémoriel au travers de situations qui font sens pour les apprenants.⁸⁹

Le *drama*, parce qu'il se fonde sur l'expérience et le vécu des élèves, favorise donc le rappel mémoriel. En compréhension orale, on peut imaginer que l'élève aura plus de facilité à se souvenir du discours qu'il a entendu s'il a pris part au message en en faisant l'expérience lui-même. De plus, la pratique du *drama* permet de diversifier les situations orales par des mises en situation concrètes et proches du réel, ce qui fait sens pour l'apprenant. Joelle Aden conseille de « placer les élèves dans un flot linguistique qu'ils peuvent déchiffrer au travers d'indices non verbaux en utilisant des formes de médiation comme l'observation, l'imitation, la répétition, pour rester dans la fluidité de

87

Schmidt, P. (2010) Théâtre et langues vivantes en primaire. *Langues Modernes. Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ?*, 2, p.35.

88

Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, p.95.

89

Aden, J. (2014). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. Le vécu corporel dans la pratique d'une langue. *Langages*, 192, p.108.

l'action⁹⁰ ». Cette stratégie permet d'enseigner les langues dans une perspective enactive et le *drama* est un très bon moyen pour mettre en place cette approche pédagogique. Bien que la mise en place de situations « enactées⁹¹ » demande un temps conséquent de préparation et de mise en œuvre en classe, Joelle Aden indique que cela crée un apprentissage qui s'installe plus tenacement, c'est-à-dire que les compétences travaillées s'ancrent plus durablement chez l'élève.

II.II.b Les formes de *drama*

Le jeu dramatique s'appuie sur de nombreuses pratiques qui rassemblent toutes les activités de nature théâtrale, telles que des saynètes, des jeux de rôles, des improvisations... Tant que l'enfant est mis en situation, qu'on l'installe dans une situation de communication où il doit faire semblant et qu'il mobilise son corps, ses émotions et ses sensations, on peut parler de *drama*. Le *drama* permet aussi d'utiliser une multitude de supports pour mettre en place cette pratique de classe. L'enseignant en classe de langue étrangère peut s'appuyer sur des albums de littérature de jeunesse, des fables, des contes mais aussi sur des films, des chansons ou encore avec des documents moins fictifs, comme une publicité, une émission ou un journal.

Certaines activités sont bien sûr plus proches du jeu dramatique que d'autres, mais le *drama* est une pratique presque inépuisable où l'on retrouve de nombreuses autres formes théâtrales. Dans ce mémoire, nous avons fait le choix d'utiliser une lecture participative et itinérante comme activité théâtrale. Comme son nom l'indique, cette lecture implique la participation des personnes intéressées, c'est-à-dire le conteur comme l'auditeur, tout en les amenant à se déplacer au fil de la lecture. A partir de l'album de Michael Rosen, *We're going on a bear hunt*, les élèves vont observer le chercheur qui conte l'histoire à voix haute, qui mime des gestes et qui se déplace dans l'école à l'image des personnages du récit. Au fur et à mesure que l'histoire s'installe,

90

Aden, J. (2017) Les langues enactées. Piot, D., & Perrin, N. (Eds). *Un corps pour apprendre*. Revue Educateur, 4. Vaud, Suisse, p.17.

91

Terme proposé par les psychologues cognitivistes, dont Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Evan Thompson, et Eleanor Rosch, et fréquemment repris par Joelle Aden.

les élèves vont donc suivre le lecteur dans ses déplacements et pouvoir imiter et répéter les actions et les paroles lues par le conteur qui donne vie à l'histoire. Il nous semble donc, au vu des éléments présentés dans notre cadre théorique, que les élèves vont s'appuyer sur des indices non verbaux pour comprendre, car c'est une activité qui requiert l'observation, l'imitation et la répétition.

Globalement, nous avons vu que le « faire faire », c'est-à-dire la participation à des expériences par l'apprenant et la mobilisation de son corps, permet une bien meilleure compréhension mais aussi mémorisation des apprentissages. En compréhension orale, cela sous-entend que le vocabulaire et le message entendu resteront plus longtemps dans la mémoire de l'élève. Nous avons vu au premier chapitre de ce mémoire, grâce aux travaux de Stéphanie Roussel, que les élèves disaient souvent oublier les mots entendus ou ne pas se souvenir des mots clés. Le corps, au-travers de la simple gestuelle ou du *drama*, peut donc soulager cette fonction cognitive cruciale lors de la compréhension orale. Il semble donc que le corps permettra aux élèves d'accéder aux éléments explicites et contextuels d'un discours mais aussi à une compréhension plus fine en devinant les intentions et états mentaux des personnages par leur posture, attitude et mimiques... Cela offre une porte d'entrée vers la construction du sens (interpréter) mais aussi une béquille pour comprendre les éléments essentiels du message et donc, repérer et segmenter les mots du discours (percevoir et analyser). Comme tout geste est porteur de sens, l'élève aura accès à de nombreuses informations du message auditif. Cela permettra de soulager son activité de compréhension, l'élève décodera une variété d'informations à travers des indices extra-linguistiques, dont corporels, ce qui lui laissera plus de ressources attentionnelles pour l'étape qui pose le plus problème aux apprenants, à savoir décoder les mots et les mettre en lien.

III. COMPRÉHENSION ET MÉMOIRE

La psychologie cognitive et les neurosciences seront ici nos principales références théoriques et scientifiques pour mieux éclairer notre réflexion sur la pratique enseignante. Nous avons étudié le contexte institutionnel de la compréhension orale ainsi que le rôle du corps en classe de langue étrangère, principalement selon les chercheurs en didactique des langues étrangères et en linguistique. C'est ainsi que nous avons pu faire le lien entre l'apprentissage de la langue seconde et le corps, car les formes de langage sont énoncées : l'apprenant en langue, pour comprendre, mais aussi l'enseignant, pour communiquer, utilisent simultanément leurs organes vocaux et leur corps, notamment par l'expressivité corporelle. De façon plus générale, nous avons aussi relevé que toute situation d'apprentissage passe par le corps, car tout acte de cognition n'est pas seulement psychique mais physique. Le corps est notre intermédiaire face au réel. Il semble maintenant intéressant de s'interroger sur les processus cognitifs mis en jeu par les élèves lors d'activités de compréhension orale, pour voir si le corps peut à nouveau être une aide d'un point de vue cognitif mais surtout, si le corps peut parer aux difficultés des élèves. Que se passe-t-il dans le cerveau des apprenants lorsqu'ils écoutent un message auditif ? Comment comprennent-ils ?

III.1 Les processus cognitifs mis en jeu

Dans les représentations collectives, l'activité de compréhension orale est très souvent considérée comme un processus de réception passive des informations : l'élève, assis à sa table, immobile, entend un discours en mobilisant son ouïe. Au fur et à mesure de l'approfondissement des recherches sur les mécanismes cognitifs de la compréhension orale, le processus d'écoute a été reconnu comme un processus actif du traitement des informations, comme nous allons le voir dans ce chapitre. L'objectif est de détailler les processus cognitifs de cette activité pour mieux comprendre les difficultés des élèves, exposés au premier chapitre de ce mémoire, afin d'y remédier par le corps.

III.I.a Les processus dits “de bas niveau”

La compréhension est une activité cognitive complexe. Elle relève de plusieurs mécanismes cognitifs qui s’articulent par le traitement de différents processus. Tout d’abord, un processus dit de bas niveau, concernant la perception directe du langage. Ce processus trouve d’abord son origine dans le matériel sonore. En effet, quand les apprenants en langue seconde sont en situation de compréhension orale, des sons « montent » vers eux (processus ascendants *bottom-up*). Stéphanie Roussel explique :

À l’origine de la compréhension, il y a donc des sons qui « montent » vers l’auditeur selon des processus dits ascendants ou « *bottom-up* ». Ces premiers processus sont également dits « de bas niveau » car ils n’existent que par la présence du stimulus sonore qui les déclenche et concernent le traitement « des aspects littéraux du texte », de la microstructure. L’oreille va transformer des vibrations acoustiques (qui varient selon la fréquence, l’intensité, la hauteur, le timbre, le rythme, etc.) en signaux nerveux qui seront décryptés par le cerveau.⁹²

Puis, presque simultanément viennent s’ajouter des processus dits descendants ou « *top-down* », c’est-à-dire des processus qui descendent de la mémoire de l’auditeur à l’input sonore. Cela reste un processus de bas niveau puisqu’ils traitent directement le matériel sonore, mais ici par un groupement perceptif des sons en unités cohérentes. L’apprenant utilise ses connaissances, stockées dans sa mémoire, pour reconnaître les sons qu’il entend et les organiser de façon cohérente. Les sons sont alors segmentés, découpés et catégorisés.

Lors des phases de discrimination et de segmentation, l’auditeur reconnaît des formes connues; lors de la phase d’interprétation, c’est lui qui attribue un sens aux formes. L’auditeur traite la chaîne phonique en la comparant aux données phonologiques et morphologiques stockées dans sa mémoire (ses connaissances).⁹³

La perception, première étape de la compréhension, comprend ainsi des processus ascendants et descendants de bas niveau. C’est dans ce processus de bas niveau que l’on traite les sons, le lexique, la syntaxe, que l’on décode ou que l’on segmente. Depuis

92

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l’oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

93

Ibidem

l'input sonore, l'auditeur construit le sens au travers d'unités de plus en plus grandes : du phonème jusqu'au discours.

III.I.b Les processus dits “de haut niveau”

Ensuite, la compréhension enclenche un second processus dit de haut niveau. Ce processus assez intuitif et interprétatif, peut se dérouler indépendamment, en amont ou en aval, de l'écoute. Dans le cadre de la compréhension orale, il va servir à traiter et à construire le sens général du message entendu. Ce processus utilise aussi des informations antérieures mobilisées par l'élève, stockées en mémoire, qui vont être comparées aux nouvelles informations perçues pour construire le sens du discours. « L'auditeur confronte au sein de sa mémoire de travail l'input sonore et les connaissances du monde pour construire le sens⁹⁴ ». Le processus descendant sert donc à donner du sens au message auditif. De la mémoire à long terme vers la mémoire de travail, l'élève en situation d'écoute traite les informations qu'il reçoit en utilisant le contexte du message et ses connaissances antérieures sur le monde, c'est-à-dire des connaissances sur la langue du discours, sur le locuteur, sur le type de discours entendu mais aussi des connaissances sur la culture engagée. Toutes ces informations, associées au matériel sonore et mises en lien, permettent de construire un cadre conceptuel et sémantique à la compréhension.

Le sens d'un message auditif n'est donc pas reçu simplement dès lors que le message a pénétré l'oreille des apprenants. C'est à eux de construire ce sens et de rendre le message cohérent. En somme, ce processus de haut niveau sert ainsi à réguler l'activité de compréhension en donnant aux élèves la possibilité d'anticiper le message, d'élaborer des hypothèses, de créer des inférences et de construire des représentations globales, le tout à la recherche du sens. Penser que la compréhension orale ne mobilise que des ressources et des connaissances linguistiques est donc une croyance incomplète. Des connaissances pragma-linguistiques sont mobilisées pour permettre d'anticiper et

94

Ibidem

d'interpréter le message : connaissances sociolinguistiques sur le producteur du message, connaissances discursives sur le type de discours concerné, connaissances référentielles sur la thématique invoquée et des connaissances culturelles⁹⁵.

III.I.c Rappel des difficultés des élèves : lien entre le modèle d'Anderson et les processus cognitifs de la compréhension orale

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons présenté trois grandes opérations qui ont été mises en évidence dans la construction du sens, que ce soit en langue maternelle ou étrangère : percevoir, analyser et interpréter (modèle Anderson, 1995). Ce modèle peut être mis en lien avec les processus cognitifs de la compréhension orale qui viennent d'être exposés pour mieux comprendre les difficultés des élèves.

- Percevoir auditivement des sons, plus précisément des phonèmes, des syllabes, des mots, une intonation, un rythme :

Il s'agit donc pour l'élève en langue étrangère de repérer et d'identifier le matériel sonore en segmentant la chaîne parlée. Il doit reconnaître ces unités sonores intégrées à un énoncé, un discours ou une histoire plus ou moins longs. C'est le « processus *bottom-up* » des processus cognitifs de bas niveau. En milieu scolaire, l'enseignant propose à ses apprenants des documents audio(visuels) connus de l'élève ou proches de ses apprentissages. En classe, il a généralement travaillé le thème du document en amont de l'écoute et abordé le lexique ou la phonologie relatifs au sujet du document. L'élève est donc théoriquement en capacité de reconnaître ces sons. Or, nous avons vu, grâce aux travaux de Stéphanie Roussel (présentés au chapitre I), que les élèves ont des difficultés lors de cette étape :

Lors de la phase de perception, les apprenants disent : 1. ne pas reconnaître les mots qu'ils connaissent, 2. négliger la partie suivante lorsqu'ils pensent au sens, 3. ne pas parvenir à

95

Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 8, p.3. Repéré à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf

découper le flux du discours, 4. manquer le début des textes, 5. se concentrer trop intensément ou être incapables de se concentrer.⁹⁶

Malgré des mots connus des élèves, ils sont incapables de les reconnaître lorsqu'ils sont intégrés à un discours. La prosodie de la langue, l'accentuation et l'intonation des mots et des phrases, le tout intégré à un énoncé plus ou moins long, rend complexe la tâche de décodage et de segmentation. Une autre possibilité d'explication à cette difficulté peut être la multitude des formes sonores que peut prendre une même lettre en langue anglaise. Alors que le français a 35 phonèmes, l'anglais en a 46. De plus, cette étape de perception leur demande un temps conséquent qui leur fait rater la suite du document. « Au plus bas niveau, la lenteur et l'imperfection du processus de décodage engendrent une accumulation des informations en mémoire de travail⁹⁷ ».

- Analyser les éléments phonologiques en éléments syntaxiques :

En réalité, les sons perçus par l'auditeur ne sont pas découpés mais organisés en énoncé (syntaxe) dans un contexte (pragmatique). Cette étape du modèle d'Anderson rejoint le processus top-down des processus cognitifs de bas niveau.

Lors de la phase d'analyse syntaxique, pendant laquelle les mots sont combinés pour former une représentation mentale cohérente à la fois avec les éléments syntaxiques repérés et avec les connaissances stockées en mémoire à long terme, les apprenants déclarent : 1. oublier rapidement ce qu'ils ont entendu, 2. être incapables de former une représentation mentale des mots entendus, 3. ne pas comprendre d'importantes parties de l'input à cause des problèmes précédents.⁹⁸

Les élèves semblent facilement oublier ce qu'ils entendent, ce qui nécessairement les empêche de créer une représentation mentale cohérente des mots entendus. Leur incompréhension face à d'importantes parties du matériel sonore peut être expliquée par

96

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

97

Ibidem

98

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

différents éléments. Comme dans toute langue, l'enchaînement oral des mots entre eux vient très souvent modifier leur réalisation phonologique (liaison, contractions...). Une difficulté supplémentaire se crée donc chez l'élève pour réussir à repérer des mots et comprendre une phrase. Comme en français, où l'on contracte très souvent des mots à l'oral, l'anglais en fait de même. Cependant, dans sa langue maternelle, l'élève a l'habitude de ces altérations, il les pratique d'ailleurs lui aussi. En langue étrangère, ce sont des phénomènes inconnus ou peu maîtrisés par l'élève. A titre d'exemple, un locuteur français tend à dire /ʃwi/ « j'suis » ou « chui » plutôt que /zœswi/ « je suis ». Parallèlement, le locuteur anglais dira souvent « he's » /hi:z/ (en anglais britannique) au lieu de « he is » /hi: ɪz/. Par ailleurs, on trouve très fréquemment des phénomènes d'effacement en langue anglaise : la consonne qui termine un mot ne sera pas prononcée si c'est la même consonne qui sert d'initiale au mot suivant. Pour reprendre un exemple donné dans le guide Eduscol « Oser les langues vivantes étrangères à l'école », « il est aisé d'identifier les mots *black* ou *cat* lorsqu'ils sont prononcés de manière isolée, mais lorsqu'ils sont associés dans *my black cat is sleeping*, le son /k/ final de *black* disparaît à cause du son /k/ initial de *cat*⁹⁹ ». On trouvera aussi des phénomènes d'accentuation (de mots ou de phrases) presque inexistantes en français.

- Interpréter, associer l'information nouvelle (ce qui est entendu/perçu) avec ses connaissances antérieures (stockées en mémoire et connues) :

Cela revient pour l'élève à construire le sens du message à partir des indices explicites relevés dans le message en les mettant en lien avec ses connaissances personnelles. C'est le processus cognitif de haut-niveau.

Lors de la dernière phase du modèle, l'utilisation, les apprenants devraient pouvoir inférer et déduire le sens du discours à partir de ce qu'ils ont compris, or ils affirment : 1. comprendre les mots, mais pas le message, 2. ne pas avoir clairement décelé quelles étaient les idées principales du message.¹⁰⁰

99

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école. *Eduscol*, p.15. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf

Les élèves, dans cette étape de la compréhension orale, peuvent comprendre les mots entendus mais pas le message général du document sonore. Cela montre bien que le sens d'un discours ne parvient pas de lui-même au cerveau de l'élève. Cette étape doit relever d'un véritable travail d'écoute (stratégies, méthodes...) de la part de l'élève pour réussir à s'appuyer sur le contexte, déduire des liens de cause à effet, organiser le discours et inférer. Stéphanie Roussel explique ces difficultés soit par « un manque de connaissances antérieures¹⁰¹ » soit par « une mobilisation insuffisante de ces connaissances¹⁰² », ce qui fait obstacle à la création du sens du message auditif.

Ainsi, l'activité langagière de compréhension orale est une activité de discrimination auditive et de création de sens. Ce n'est pas simplement écouter, mémoriser et connaître mais anticiper, découvrir, repérer, identifier et reconnaître. Comprendre, c'est donc mettre en relation, faire du lien. Or, si l'auditeur ne parvient pas à réaliser une des deux opérations, soit de bas niveau (percevoir, analyser), soit de haut niveau (interpréter), la compréhension est rendue difficile ou erronée. Grâce aux travaux de Stéphanie Roussel, on constate que des difficultés peuvent survenir à tous les niveaux de la compréhension et que celles-ci peuvent avoir des répercussions les unes sur les autres.

III.I.d L'articulation des deux processus

L'articulation entre ces deux processus est primordiale et essentielle pour accéder à la compréhension d'un message auditif. Selon Larry Vandergrift, c'est le lien entre ces deux processus qui permettra de construire une représentation mentale du sens du discours¹⁰³.

100

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

101

Ibidem

102

Ibidem

103

Vandergrift, L. (2004). 1. Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

Dans la langue maternelle, le processus de bas niveau est automatisé. On comprend naturellement, de façon automatique. Cela demande alors à l'auditeur natif peu de ressources cognitives. Son attention et ses ressources peuvent être plus facilement exploitées au profit du processus de haut niveau : cohérence, hypothèses, inférences... En langue étrangère, ces processus de bas niveau sont très coûteux en ressources cognitives et attentionnelles, laissant peu de place pour les processus de haut niveau. En effet, puisque la langue étrangère est seconde et nouvelle, l'élève a faiblement automatisé ce traitement¹⁰⁴. Il entend des mots nouveaux, une prosodie différente de sa langue maternelle ainsi qu'une autre intonation et accentuation de phrases et de mots. L'ensemble de ces éléments sonores doit être traité rapidement par l'élève et continuellement mis en lien avec les nouvelles informations qu'il entend. Cela devient alors un frein à la construction du sens du discours (le processus de haut niveau) à cause d'une saturation de la mémoire de travail. L'élève a moins de ressources à allouer à la construction du sens car il a épuisé ses moyens pour décrypter le matériel sonore. Pour reprendre les travaux de Fayol et Gaonac'h, on observe ainsi un déficit de la compréhension¹⁰⁵.

III.II Le rôle de la mémoire

Nous avons vu précédemment que la mémoire des élèves est mobilisée lors d'une tâche en compréhension orale. L'apprenant doit garder en mémoire les informations qu'il entend, tout en faisant ressurgir depuis sa mémoire ses connaissances antérieures pour analyser les éléments syntaxiques et interpréter le sens général du message. Dans les témoignages des élèves recueillis par Stéphanie Roussel sur leurs difficultés, ceux-ci précisent qu'ils oublient souvent des éléments entendus et qu'ils manquent des moments importants du document. De plus, les processus cognitifs font référence à l'usage de la mémoire lors de l'activité de compréhension. L'élève doit donc mémoriser et se rappeler, mais cela est pourtant une des difficultés pointées par les élèves eux-mêmes.

104

Gaonac'h, D. et Fayol, M. (Eds.), (2003). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette (Collection Profession Enseignant).

105

Ibidem

Nous allons donc étudier dans cette partie le rôle de la mémoire dans la compréhension orale en langue étrangère.

Dans *Le grand Larousse du cerveau*¹⁰⁶, la mémoire est définie comme :

un terme générique qui fait référence à un certain nombre de fonctions cérébrales, dont la caractéristique commune est de recréer des expériences passées. [...] La mémoire est la capacité à se souvenir d'un poème, à reconnaître un visage, à se rappeler où se trouve nos clés¹⁰⁷.

Les connaissances et les savoirs d'un élève sont donc d'abord stockés en mémoire à partir d'une ou plusieurs expériences. Dans cette définition de la mémoire, on nous apprend que se souvenir revient à recréer des expériences passées. Nous remarquons que la pratique du corps et du *drama*, explicitées précédemment, font donc bel et bien écho avec la mémoire. Nous avons montré que le corps favorise le rappel mémoriel et qu'il se base aussi sur l'expérience des apprenants.

Comme mentionné dans cette définition, la mémoire est multiple. Il en existe en réalité trois formes : la mémoire à très court terme (qui ne sera pas explicitée dans ce mémoire), la mémoire de travail (MT) et la mémoire à long terme (MLT).

III.II.a La mémoire à long terme

En détaillant les processus cognitifs lors de la compréhension orale, nous avons vu que l'élève doit mettre en lien les informations qu'il entend avec ses propres connaissances antérieures, stockées dans la mémoire à long terme. En effet, cette mémoire est le lieu de stockage illimité des informations. Par exemple, c'est ici que nous gardons en mémoire nos souvenirs d'événements vécus (mémoire épisodique), nos savoirs et connaissances encyclopédiques (mémoire sémantique) et nos habiletés motrices (mémoire procédurale). Pour mettre cette mémoire en lien avec la compréhension orale, c'est elle qui nous permet de reconnaître les mots que l'on entend (décoder et analyser les éléments syntaxiques) mais aussi de faire des inférences pour construire du sens

106

Carter, R., Aldridge, S., Page, M., & Parker, S. (2010). *Le grand Larousse du cerveau*. Paris : Larousse.

107

Ibidem, p.156.

(mobilisation de nos savoirs antérieurs sur le monde). Notons aussi que c'est cette même mémoire qui permet le phénomène d'empathie (voir II.I.b)..

Nous en avons cité trois, mais la mémoire à long terme est en réalité constituée de cinq types. Il n'y a donc pas une seule mémoire à long-terme, mais plutôt un réseau de mémoire, semblable à une toile d'araignée. Pour se concentrer uniquement sur nos souvenirs et connaissances encyclopédiques, ceux-ci sont stockés de manière fragmentée dans différentes régions du cerveau. « Quand nous nous rappelons un souvenir, un chien par exemple, on se souvient de toutes nos expériences liées au chien et de tous les éléments évoquant l'idée du chien¹⁰⁸ ». Ainsi, on se souviendra de la couleur de ce chien, des promenades en sa compagnie, de son nom. Et ces informations ne seront pas stockées au même endroit. La couleur sera stockée dans "l'aide des couleurs" du cortex visuel, les promenades seront reconstruites par le contexte moteur et son nom au niveau de l'aire du langage. La plupart des souvenirs et des connaissances sont issus d'événements incluant des expériences visuelles, auditives et plus généralement sensorielles. Plus les sensations liées à un événement sont intenses, plus cet événement est susceptible d'être mémorisé.

Nous retrouvons à nouveau les mêmes constats que la littérature didactique et linguistique concernant les apprentissages en langue au-travers du corps et du *drama*. Le fonctionnement même de la mémoire repose sur des perceptions sensorielles. Un dispositif de compréhension orale, s'il est lié au sens ou à des mouvements, sera donc nettement mieux mémorisé et ré-utilisable ultérieurement, que si l'élève n'est pas physiquement sollicité. Cela est primordial en compréhension orale, puisque les élèves déclarent pendant leur activité d'écoute oublier ce qu'ils entendent. En aval de l'écoute, il est fréquent de la part des enseignants de demander aux élèves de restituer leur compréhension, ce qui les oblige notamment à se souvenir de ce qu'ils ont entendu et donc de ce qu'ils ont vécu. Cette tâche sera plus effective et mieux réussie si les

108

Ibidem, p.158.

souvenirs et les connaissances liés à l'écoute ont été assimilés au-travers d'une expérience riche en sensations.

III.II.b La mémoire de travail

Lors des processus cognitifs en compréhension orale, nous avons aussi mentionné l'utilisation de la mémoire de travail. Stéphanie Roussel, en s'aidant du modèle de Baddeley¹⁰⁹, explique qu'en situation de compréhension orale, cette mémoire agit comme une interface entre l'input sonore (la perception) et les connaissances individuelles (la mémoire à long terme). Cette mémoire de travail permet de stocker et de manipuler des informations pendant une courte période à des fins de réutilisation immédiate et lors de la réalisation d'une activité. La mémoire de travail est elle aussi composée d'autres entités : la « boucle phonologique » et le « calepin visuo-spatial ».

La « boucle phonologique » est le sous-système qui maintient en mémoire les informations verbales, lues ou entendues. Par exemple, pour faire le lien avec la compréhension orale, la mémoire de travail sera utilisée par l'élève le temps de l'écoute pour se souvenir du matériel verbal du message qui lui permettra d'en comprendre le sens. Pour mieux comprendre, imaginez ce qu'il se passe dans le cerveau d'un élève lorsqu'il fait du calcul mental : il retient les nombres qu'il doit calculer le temps nécessaire pour trouver le résultat. En compréhension orale, c'est la même chose, l'élève garde en mémoire les informations entendues (les mots, les phrases...) jusqu'à ce qu'il arrive à retrouver leur sens, leur définition, en faisant appel à la mémoire à long-terme.

Le « calepin visuo-spatial » est le sous-système qui maintient en mémoire les informations visuelles, spatiales et images mentales. Par exemple, en compréhension de l'oral, l'élève gardera en mémoire les indices visuels qui peuvent l'aider à construire le

109

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

contexte du message. Si le locuteur est une femme ridée dans une rue londonienne, l'élève s'en souviendra le temps qu'il en déduise que le locuteur est féminin, âgée et probablement d'origine britannique.

Ces deux sous-systèmes sont gérés et coordonnés par un « administrateur central » qui permet de réaliser deux tâches simultanément : stocker et traiter l'information. Ainsi, les élèves en situation d'écoute doivent s'entraîner à retenir les informations entendues en mémoire de travail pour les traiter et leur donner du sens en faisant des liens avec leurs connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme.

III.II.c La charge cognitive

La mémoire est donc une fonction cognitive cruciale lors d'une activité de compréhension orale. Elle permet de retenir et de traiter les informations (mémoire de travail) mais aussi de créer des liens pour faire du sens à partir des connaissances antérieures de l'élève (stockées dans la mémoire à long-terme). De plus, les activités pédagogiques qui découlent d'une compréhension orale demandent souvent à l'élève de restituer son écoute pour évaluer son niveau de compréhension. Pour pouvoir communiquer ce qu'il sait sur l'écoute, il doit donc s'en souvenir. Or, les difficultés des élèves relevées par Stéphanie Roussel montrent que les apprenant en situation d'auditeurs oublient souvent ce qu'ils entendent. La compréhension des élèves n'est donc pas parfaite car ils oublient parce qu'ils ne sont pas capables de traiter instantanément le matériel sonore. Cela est en lien avec ce que nous avons relevé, en première partie de ce chapitre, sur les processus cognitifs de bas-niveau qui ne sont pas automatisés chez l'élève en langue seconde, ce qui provoque une saturation de la mémoire de travail. C'est « la théorie de la charge cognitive », développée par John Sweller et Fred Paas, qui se définit comme « l'intensité du traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier¹¹⁰ ». A la lumière de cette définition, on comprend que lorsque les processus cognitifs ne sont pas automatisés lors de la compréhension orale, cela crée une

110

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

surcharge d'informations chez l'apprenant, le rendant incapable de traiter ces données en mémoire de travail à temps (rappelons que la mémoire de travail a une capacité limitée) et correctement. A l'inverse, un élève expert ou un élève en situation de compréhension orale dans sa langue maternelle, traitera ces différents processus plus rapidement et efficacement, ce qui lui demande peu d'efforts et moins de ressources attentionnelles : « il lui restera de nombreuses ressources qu'il pourra dédier à des processus de plus haut niveau, de type stratégique¹¹¹ ». Soulignons que les élèves ont aussi relevé, comme difficulté, l'incapacité à se concentrer (qui peut être dû à la surcharge cognitive) ou, à l'inverse, une concentration trop intense (qui peut engendrer une surcharge cognitive). On peut donc en déduire que plus l'élève utilise ses ressources cognitives et intellectuelles pour les processus de bas-niveau, moins il aura d'appui pour les processus de haut-niveau, c'est-à-dire pour mobiliser ses connaissances antérieures afin de créer du sens.

Il semble ainsi nécessaire de réussir à alléger les processus de bas-niveau pour éviter les effets de la « charge cognitive » pendant l'activité de compréhension orale. Pour cela, il semble que l'accès au sens par le corps, comme nous l'avons vu avec la gestuelle co-verbale et la pratique du *drama*, permettra aux élèves de soulager l'activité cognitive et de leur fournir de nombreux indices nécessaires pour construire le sens mais aussi pour décoder le matériel verbal. Rappelons par ailleurs que la mémoire à long-terme s'appuie sur des perceptions fortement sensorielles, alors si les informations sont chargées phonologiquement et visuellement, elle agira mieux pour la restitution de la compréhension orale en aval de l'écoute.

111

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

III.III Les modèles psycholinguistiques de la compréhension orale

Selon Marie-José Gremmo et Henri Holec, qui s'appuient notamment sur les recherches en psycholinguistique de Clarke et Clarke¹¹², nous pouvons décrire deux modèles différents pour comprendre un document sonore. Un premier, où la construction du sens d'un message est envisagée comme une démarche sémasiologique, et un second, dans une démarche onomasiologique. Nous allons décrire ces modèles selon leur ouvrage¹¹³.

III.III.a Modèle sémasiologique

Ce modèle décrit le processus de compréhension de la manière suivante : de la forme au sens. C'est-à-dire, opérer des processus de bas niveau pour aller vers les processus de haut niveau. Ainsi, l'auditeur opère tout d'abord à la phase de discrimination, il isole la chaîne phonique du message et identifie les sons qui constituent cette chaîne. Ensuite, lors de la phase de segmentation, il délimite ces sons organisés en mots, groupes de mots et phrases. Enfin, il construit le sens global du message (phase de synthèse) à partir du sens des mots (phase d'interprétation).

La démarche adoptée pour comprendre le message oral accorde ainsi la priorité à la perception des formes (signifiants) du message.

D'autre part, selon ce modèle, la signification du message se transmet en sens unique, du texte à l'auditeur. En somme, ce dernier absorbe au fur et à mesure le contenu du message ; le processus est orienté vers une réception, une thésaurisation d'information. Il faut toutefois remarquer que le rôle de l'auditeur n'est pas totalement passif, comme le serait celui du « papier buvard », dans la mesure où il intervient activement dans la mise en contact avec la signification du texte : lors des phases de discrimination et de segmentation, l'auditeur reconnaît des formes connues et ne se contente pas d'enregistrer des formes ; lors de la phase d'interprétation, c'est lui qui attribue un sens aux formes. L'humain-auditeur fonctionne ici de manière analogue à celle d'un ordinateur : il discrimine la chaîne phonique, la segmente et l'interprète en la comparant aux données phonologiques (segmentales et supra-segmentales) et morphologiques (lexicales et morpho-syntaxiques) dont il dispose dans sa mémoire (ses connaissances).¹¹⁴

112

Clarke H.H., & Clarke E.V. (1977). *Psychology and Language : an introduction to psycholinguistics*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

113

Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 8, 30-40. Repéré à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf

114

Ibidem, p.2.

Un modèle sémasiologique est donc conseillé par les programmes comme stratégie d'enseignement pour les enseignants et d'écoute pour les élèves. Rappelons que le guide « Oser les langues vivantes étrangères à l'école¹¹⁵ » propose une méthode où l'élève commence d'abord par relever et décoder le matériel verbal (processus de bas-niveau) pour ensuite créer des liens et faire sens (processus de haut-niveau). Pourtant, Brigitte Gruson dans son ouvrage « Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation¹¹⁶ », montre que « les débutants en langue étrangère prennent largement appui sur les processus qui vont du sens à la forme, soit sur des mécanismes compensatoires dont font partie les informations contextuelles, visuelles et paralinguistiques et leur connaissance du monde¹¹⁷ ». Naturellement, les apprenants en langues étrangères tentent avant tout de comprendre ce qu'ils entendent et de rattacher cette expérience auditive à un contexte et à une expérience plus proche d'eux-mêmes. Ce processus s'appuie sur le modèle onomasiologique que nous allons décrire. De plus, lorsque nous avons présenté les difficultés récurrentes des élèves, nous avons vu que la tâche de perception, c'est-à-dire le processus de bas-niveau, qui sert à repérer les mots et analyser la syntaxe, est très complexe ainsi que coûteux en ressources attentionnelles et cognitives. Le modèle onomasiologique peut peut-être être la solution à la « charge cognitive ».

115

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf

116

Gruson, B. (2008). Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 327-340.

117

Ibidem

III.III.b Modèle onomasiologique

Marie-José Gremmo et Henri Holec, en s'appuyant sur les travaux de Irwin Pollack et J.M Picket¹¹⁸, expliquent que

47 % des mots qui composent un discours suivi (conversation spontanée) sont inintelligibles lorsqu'ils sont isolés de leur contexte, alors qu'en contexte ils ne sont perçus ni comme mal prononcés, ni comme déformés pour une autre raison (bruit, par exemple).¹¹⁹

Les psycholinguistes ont démontré de nombreux phénomènes similaires qui les ont poussés à questionner la véracité du modèle sémasiologique. Ce second modèle, le modèle onomasiologique, jugé plus "performant", est quant à lui décrit comme allant du sens vers la forme. Il part du concept (du sens) pour aller vers le terme (la forme). On parle dans ce cas d'approche notionnelle, un concept/une notion correspond à un terme et un terme correspond à une notion/un concept. Ici, on se base en premier lieu sur des processus de haut niveau pour aller vers des processus de bas niveau.

D'abord, l'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message en se fondant sur les connaissances dont il dispose sur le message qui lui parvient (où, quand, qui, comment ? etc). Il réalise donc des hypothèses sémantiques à différents niveaux : à un niveau global du message dans son ensemble et à un niveau plus restreint « des diverses unités de sens qui constituent l'architecture sémantique d'un message¹²⁰ ». A ces anticipations de la signification du message sont associées des représentations sur les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique. Parallèlement, l'auditeur établit au cours du défilement du message, des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message : structures phonématiques des signifiants lexicaux, degré de probabilité des séquences possibles, structures syntaxiques, etc.

118

Pollack I., & Picket J.M. (1964), Intelligibility of excerpts from fluent speech : auditory vs structural context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 3(1), 79-84.

119

Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 8, p.2. Repéré à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf

120

Ibidem

Ensuite, l'auditeur effectue une vérification de ces hypothèses par une prise d'indices permettant de valider ou d'invalider ses attentes formelles et sémantiques.

La dernière phase du processus dépend du résultat de la vérification. Si les hypothèses sont validées, la signification du message pré-construit s'intègre dans la construction du message en cours. Si les hypothèses ne sont ni validées, ni infirmées, l'auditeur stocke les informations recueillies et en ajoute de nouvelles lorsque des indices l'y aideront. Si les hypothèses sont infirmées, soit l'auditeur reprend à zéro par une procédure plus sémasiologique à partir du texte conservé en mémoire, soit il abandonne la construction de sens. Marie-José Gremmo et Henri Holec ajoutent que

le processus de prévision-vérification a pour corollaire qu'il n'y a pas circulation de la signification du message du texte à l'auditeur, mais que cette signification se construit par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte. Ceci a pour conséquence que plus l'auditeur apporte d'informations au texte moins il a besoin du texte pour comprendre, c'est-à-dire moins il a besoin d'y rechercher des indices.¹²¹

Il semble alors que le corps peut être envisagé selon le modèle onomasiologique en compréhension orale. En effet, ce mémoire cherche à permettre aux élèves de mieux comprendre en langue seconde, notamment en leur permettant d'avoir plus facilement accès au sens. Pour les élèves pour lesquels les processus de bas-niveau ne sont pas automatisés, le modèle onomasiologique semble adéquat. Il permettra de se focaliser avant tout sur la construction du sens pour ensuite aller à la forme. Avec l'aide du corps qui sera un réel indice extra-linguistique, les ressources cognitives et attentionnelles des élèves seront libérées pour la partie décodage et analyse syntaxique. Notons par ailleurs que, selon Brigitte Gruson, c'est le modèle qui se rapproche le plus de la méthode naturellement choisie par les élèves en compréhension orale.

121

Ibidem, p.3.

PROTOCOLE ET RECUEIL DE DONNÉES

IV. EXPÉRIMENTATION : LECTURE PARTICIPATIVE D'UN CONTE ANGLOPHONE AU CYCLE 3

IV.I Protocole expérimental

Dans notre cadre théorique, nous avons apporté des éléments pour mieux définir l'activité de compréhension orale en langue étrangère en milieu scolaire, tout en présentant les pratiques de classe préconisées par les programmes actuels et les difficultés des élèves lors de cette tâche. Les études menées par les chercheurs sur le corps et les langues ont permis de mettre en lien ce dernier avec l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment de pointer son intérêt pour la compréhension orale. De plus, les recommandations des textes officiels font, de manière plus ou moins implicite, mention de ce dernier comme outil dans l'activité d'écoute. En effet, le corps et ses déclinaisons (comme le geste pédagogique et le *drama*) peuvent être employés comme « aides appropriées » pour l'activité de compréhension orale. Ces « aides appropriées », dont parlent les programmes, sont désignés notamment comme des « indices extra-linguistiques » qui font partie du discours ; le corps y a sa place puisqu'il accompagne tout acte de parole. La mobilisation du corps par l'enseignant et les élèves permet « d'enacter¹²² » les situations de compréhension orale, de les « performer¹²³ » en exploitant « tous les répertoires langagiers dont ils disposent déjà (gestes, émotions, mimiques, sons, postures, langues, etc.)¹²⁴ ». Finalement, nous avons éclairé les mécanismes cognitifs extrêmement complexes de la compréhension et de la mémoire, deux composantes du fonctionnement du cerveau des élèves liées lors de cette activité langagière. En effet, l'élève en compréhension orale doit être en capacité de faire

122

Aden, J. (2017) Les langues enactées. Piot, D., & Perrin, N. (Eds). *Un corps pour apprendre*. Revue Educateur, 4. Vaud, Suisse.

123

Even, S., & Schewe, M. (2016). *Performative Teaching, Learning and Research*. Berlin : Schibri-Verlag.

124

Aden, J. (2017) Les langues enactées. Piot, D., & Perrin, N. (Eds). *Un corps pour apprendre*. Revue Educateur, 4. Vaud, Suisse, p.17.

fonctionner correctement sa mémoire à long-terme et sa mémoire de travail pour comprendre. Tout d'abord, nous avons vu que la mémoire à long-terme est extrêmement liée aux perceptions sensorielles, ensuite, que la mémoire de travail est vite saturée. Nos lectures scientifiques nous ont ainsi laissé imaginer que le corps a son rôle à jouer pour solliciter efficacement la mémoire à long-terme des élèves et qu'il peut soulager les traitements cognitifs de ces derniers opérés par leur mémoire de travail. Par ailleurs, nous avons découvert deux niveaux de la compréhension : la forme et le sens. Les ressources cognitives des élèves sont vite épuisées pour réussir à décoder le matériel verbal, or cette étape n'est pas suffisante pour comprendre un message auditif. Le sens des énoncés entendus par les élèves est donc difficile à atteindre. Au vu des éléments relevés tout au long de notre cadre théorique, il semble que le corps peut être un outil en classe de langue étrangère pour accéder au sens, puisque la gestuelle et l'expressivité corporelle, mais aussi des pratiques de classe proches du *drama*, sont vecteurs de sens lors d'une situation de communication.

A l'aide de ces éléments, nous avons conçu et mis en œuvre un dispositif didactique. Ce dispositif didactique consiste à faire écouter un album de littérature jeunesse en anglais à des élèves de cycle 3. Suite à cette écoute, un questionnaire de compréhension leur est remis afin d'analyser dans quelle mesure le corps est une aide à la compréhension orale. Rappelons que notre hypothèse principale de départ est que ce médium engendrera une meilleure compréhension lors de l'activité d'écoute en LVE/R.

Nous avons soulevé son intérêt dans la compréhension des informations explicites d'un texte, tout en imaginant le même effet pour les éléments relevant d'une compréhension fine.

IV.1.a Conditions de recherche

Dans chacune des deux classes de CM1-CM2 auprès desquelles nous sommes intervenue, deux groupes de dix élèves ont été créés. Un groupe dont le niveau en LVE Anglais est correct (groupe B) et un groupe où les élèves sont plus en difficulté dans cette matière (groupe A). Le groupe B a participé à une lecture non-participative et le groupe A à une lecture itinérante-participative. Dans les deux cas, la lecture ne s'est pas

appuyée sur les illustrations de l’album afin de vérifier le rôle du corps dans l’activité de compréhension orale. Pour cela, aucune aide supplémentaire, autre que le corps, n’a pu être apportée, sans quoi il aurait été complexe de démêler correctement les raisons de la compréhension des élèves : aurait-ce été grâce aux images ou grâce au corps ? Afin de ne pas avoir à interpréter la réponse à cette question, les illustrations de l’album ont été écartées. Rappelons que cette expérience sert aussi à mesurer si le corps contribue à une aide suffisante pour que des élèves plus en difficulté égalent ou surpassent les performances de leurs camarades plus à l’aise dans cette discipline en termes de compréhension.

Dans chaque classe, les groupes ne se sont pas rencontrés durant le temps de la recherche afin qu’aucune information concernant l’histoire ne puisse être échangée entre eux. Une attention particulière a aussi été apportée à ce que les élèves, au sein d’un même groupe, ne puissent pas communiquer entre eux.

Pour des questions d’anonymat, nous appellerons classe 1 et classe 2 les classes dans lesquelles l’expérience a eu lieu.

IV.I.a.1 Classe 1

Lors de cette intervention, l’expérience s’est déroulée selon le modèle suivant :

	Temps 1 (20'')	Temps 2 (20'')	Temps 3 (20'')
Chercheur	Groupe B <i>Lecture NP¹²⁵</i>	Groupe A <i>Lecture IP¹²⁶</i>	Groupe B <i>Lecture IP</i> <i>(non recueilli pour le</i> <i>mémoire)</i>
Enseignant	Groupe A <i>Atelier avec le PE</i>	Groupe B <i>Questionnaire</i>	Groupe A <i>Questionnaire</i>

125

Lecture non-participative

126

Lecture itinérante et participative

Cette première expérimentation a principalement servi de test afin de relever les difficultés et obstacles éventuels qui pourraient survenir lors de la lecture ou de la remise du questionnaire de compréhension aux élèves. Quelques impensés et maladresses ont été relevés, ce qui a rendu possible l'amélioration du protocole et du recueil de données pour l'expérimentation suivante. Les modifications apportées seront présentées en classe 2.

IV.I.a.2 Classe 2

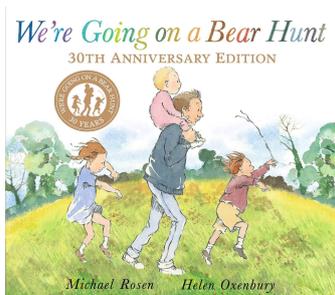
Devant les difficultés rencontrées lors de la mise en place du protocole auprès de la classe 1, l'emploi du temps de la séance a été repensé. Il est apparu plus judicieux d'allonger de 20 minutes la durée de l'intervention et de modifier les étapes de cette expérimentation, comme le montre le tableau ci-dessous :

	Temps 1 (20'')	Temps 2 (20'')	Temps 3 (20'')	Temps 4 (20'')
Chercheur	Groupe B <i>Lecture NP</i>	Groupe B <i>Questionnaire</i>	Groupe A <i>Lecture IP</i>	Groupe A <i>Questionnaire</i>
Enseignant	Groupe A <i>Atelier avec le PE</i>		Groupe B <i>Atelier avec le PE</i>	

Grâce à ces modifications, il a été possible pour le chercheur de prendre en charge ce dispositif didactique dans son entièreté, contrairement à la classe 1 où nous n'étions présente que durant la lecture. Afin d'obtenir des résultats exploitables suite à cette première expérience, nous avons pris conscience que notre protocole nécessitait une concentration totale des élèves à la tâche, une mise au travail active pendant toute la durée prévue et une absence de communication entre les élèves. Il était préférable que nous nous assurions nous-même de la mise en application et du respect de ces trois consignes contraignantes. Les consignes et l'objectif de ce questionnaire de compréhension ont ainsi pu être clairement expliqués aux élèves. Ils ont naturellement mieux compris la tâche qui leur était demandé. On retrouvera d'ailleurs, dans les réponses au questionnaire de la classe 2, moins de confusion ainsi qu'une mise au travail plus rapide et efficace. De plus, aucun élève n'est parti ou n'a arrêté son activité

avant que le temps ne soit écoulé. Les trois consignes énoncées précédemment ont donc pu être respectées.

IV.I.b Choix de l'album



Cette séance s'est appuyée sur l'album de littérature de jeunesse de Michael Rosen, *We're going on a bear hunt*¹²⁷ (script proposé en annexe 1). L'album raconte l'histoire d'un père, de ses quatre enfants et de leur chien qui partent pour une chasse à l'ours dans la nature. La famille, confiante et joyeuse, voyage en traversant différents lieux jusqu'à rencontrer un ours dans une grotte. Tout à coup, la famille n'est plus aussi gaie. Poursuivis par l'animal, les membres de la famille rebrousse chemin pour se réfugier dans leur maison, où ils jurent ne plus jamais repartir à la chasse à l'ours.

L'utilisation de cet album pour mettre en place une situation de lecture itinérante et participative a été décidée au vu du schéma narratif de l'histoire. C'est ce que nous allons présenter dans la suite de cette partie. Les illustrations de l'album ne seront pas abordées dans ce mémoire puisque cette lecture s'est déroulée sans le support album et donc, sans les images, de façon à pouvoir nous centrer sur les indices extra-linguistiques corporels. Cependant, il est important de préciser que ces illustrations ont inspiré l'expressivité corporelle de la lecture participative et le choix des lieux visités mentalement par les élèves.

IV.I.b.1 Récit en randonnée

Cet album de Michael Rosen est un récit « en randonnée » à tous les sens du terme. Comme les protagonistes de l'histoire, le lecteur part en promenade pour chasser un ours. Chaque page du livre présente un nouveau lieu à traverser pour avancer dans l'histoire. Au total, on en compte six : la prairie¹²⁸ (ou *grass* dans la version anglaise), la

127

Rosen, M., Oxenbury, H., & Aldred, S. (1989). *We're going on a bear hunt*. London : Walker.

128

Termes employés par l'édition française chez Kaléidoscope, 1997, traduction de Claude Lauriot Prévost.

rivière (*river*), la boue (*mud*), la forêt (*forest*), la neige (*snowstorm*) et la grotte (*cave*). Leur maison, dans laquelle se réfugie la famille après la confrontation avec l'ours, peut être considérée comme un septième lieu, bien que ne faisant pas partie des étapes à franchir pour permettre la rencontre avec l'animal. La maison n'a donc pas été prise en compte lors du questionnaire n°2 de cette expérience (voir chapitre IV.I.c). Les diverses onomatopées présentes dans le livre rythment les passages d'un lieu à un autre. On observe une rupture avec cette structure lors de l'arrivée au sixième lieu, la grotte. Là-bas, la famille rencontre l'ours et rebrousse chemin. Ce rebondissement de l'histoire permet de revoir toutes les étapes franchies par les personnages, c'est-à-dire les lieux traversés. Une fois dans leur maison, l'histoire diffère : il n'y a plus d'onomatopées et on perd le code des étapes à franchir. Les personnages doivent arriver jusqu'à la porte, l'ouvrir, monter les escaliers, les redescendre car la porte n'a pas été fermée, remonter les escaliers, aller dans la chambre, puis dans le lit, et enfin sous la couette. Ouf ! Ils sont sauvés.

IV.I.b.2 Schéma répétitif

Cette structure de l'histoire en randonnée est complétée par plusieurs éléments textuels qui renforcent cette sensation de promenade lors de la lecture. Tout d'abord, l'album est marqué par un schéma narratif répétitif fort au niveau de la forme comme du contenu du texte. En effet, le livre a été imaginé à l'instar d'une comptine ou d'une chanson, reprenant le principe d'un refrain. Chaque nouveau lieu est ponctué par des onomatopées et par un texte de quatre phrases qui permet d'annoncer l'arrivée au lieu suivant. On ressent fortement la ressemblance de ce paragraphe à un refrain :

*We're going on a bear hunt. We're going to catch a big one. What a beautiful day! We're not scared.*¹²⁹

La répétition régulière de ce texte, qui apparaît six fois entre chaque "couplet" du livre, et le rythme de ce paragraphe, impulsé par l'anaphore en *We*, marquent la musicalité du récit. Toutes les phrases de l'album sont courtes et fortement oralisées : les

129

Rosen, M., Oxenbury, H., & Aldred, S. (1989). *We're going on a bear hunt*. London: Walker.

onomatopées, notamment marquées par des allitérations, sont sonores et mélodiques. Notons par ailleurs que leur rythme est aussi syllabique : chaque paire d'onomatopées a le même nombre de syllabes. La ponctuation, notamment les points d'exclamation, marque elle aussi le rythme de l'album. Le texte dans son ensemble perdrait beaucoup s'il n'était pas mis en voix : son oralité fait toute son originalité. Tous ces éléments font que le texte, et plus particulièrement ces quatre phrases présentées ci-dessus, peuvent facilement être mis en chanson et mémorisés.

Chaque arrivée à un lieu est marquée par la reprise d'un texte très similaire et répété. On retrouve toujours le même nombre de mots et très souvent le même rythme syllabique. Il commence toujours par la même onomatopée, « uh-uh », puis par nommer le nouveau lieu rencontré. Deux adjectifs sont ensuite ajoutés pour décrire ce lieu. Ces paragraphes se terminent toujours par trois phrases répétées qui concluent à l'impossibilité de contourner le lieu, et donc à la nécessité de devoir le traverser. Par exemple :

Uh-uh ! A river ! A deep cold river ! We can't go over it. We can't go under it.

Oh no ! We've got to go through it !¹³⁰

Uh-Uh ! Mud ! Thick oozy mud ! We can't go over it. We can't go under it. Oh

no ! We've got to go through it !¹³¹

Grâce au refrain de l'album et aux phrases reprenant le même modèle syntaxique, l'élève peut facilement répéter avec ou après le conteur. Ce schéma narratif prend facilement forme dans l'esprit de l'apprenant.

IV.I.b.3 Autres éléments textuels

Les univers de référence du livre, c'est-à-dire la famille, les promenades, la nature et l'imaginaire, sont proches de l'élève. Ce sont à la fois des thèmes de sa vie personnelle et de ses apprentissages en classe de langue. En effet, des sujets (aussi appelés « déclinaisons culturelles » par les ressources pédagogiques ministérielles) qui font écho

130

Ibidem

131

Ibidem

avec l'univers enfantin doivent être travaillés en classe de LVE/R à l'école primaire. Ainsi, même si l'élève ne connaît pas l'histoire, certains mots de vocabulaire peuvent lui être familiers et l'univers de l'histoire lui est connu.

La temporalité de l'histoire facilite l'identification aux personnages. En effet, le texte se construit tout du long autour d'un présent de construction linéaire. De plus, le système d'énonciation à la première personne du pluriel (« nous » : la famille) parle au moment de l'action aux temps du discours. Lors de la lecture de l'album, ce « nous » peut être perçu différemment. Ce n'est plus le « nous » de la famille, il devient le « nous » de la classe, ce qui facilite nettement le faire-semblant et l'identification aux personnages. L'élève se sent ainsi comme un membre à part entière de l'histoire.

IV.I.c Description et justification du questionnaire de compréhension

Chaque classe a été divisée en deux groupes, tous les élèves n'ont donc pas participé à la même lecture, cependant le questionnaire imaginé a été le même pour chaque élève afin d'avoir un recueil de données homogène permettant la comparaison de résultats entre les deux groupes. Rappelons que l'objectif de cette expérience est d'analyser l'éventuel écart de compréhension orale entre des élèves ayant participé à une lecture non-participative et des élèves ayant pris part à une lecture participative.

Le questionnaire n'a été donné qu'à la fin de la lecture. En commençant l'expérience, les élèves avaient été mis au courant qu'un questionnaire de compréhension leur serait remis. En faisant le choix de ne donner aucun indice préalable sur le questionnaire élaboré, les capacités de compréhension mais aussi de mémorisation des élèves ont été mises à l'épreuve de manière spontanée.

Les élèves ont répondu au questionnaire individuellement, dans une salle éloignée de la classe, et chacun à distance des autres pour éviter toute tentative de tricherie ou des regards involontaires. En cas de nécessité, cela permettait aussi d'intervenir auprès d'un élève sans trop être entendu par le reste du groupe. Les élèves avaient en effet l'autorisation de lever la main en silence pour poser des questions à voix basse. Des

réponses n'étaient apportées qu'en cas de difficulté de lecture ou de compréhension de la consigne ou pour aider à la formulation d'un propos.

Les 20 minutes consacrées aux questionnaires n'étaient pas modifiables. Aucun temps supplémentaire n'a été accordé. Parallèlement, aucun élève n'a pu rejoindre sa classe avant la fin du temps imparti. Il leur a été signalé l'importance de lire les questions avec attention et d'y répondre avec le plus de détails possibles. Les élèves avaient tendance à se censurer, principalement par manque de confiance en eux. En effet, certains avaient peur de se tromper, d'autres ressentaient beaucoup de difficulté à écrire, ils avaient ainsi tendance à ne pas aller au bout de leurs réponses. Il a ainsi fallu les encourager pour être aussi précis que possible. Avant de commencer à remplir le questionnaire, il leur a été conseillé de réfléchir et de prendre le temps de se remémorer la lecture.

Le questionnaire donné aux élèves était divisé en deux parties :

IV.I.c.1 Première partie du questionnaire

Ce questionnaire (annexe 2) était un tableau de six carrés où les élèves devaient dessiner et nommer les lieux de l'histoire en plus d'en restituer l'articulation chronologique. Ce questionnaire se concentre ainsi sur deux éléments essentiels de ce récit en randonnée : l'espace, « où ? », et le temps, « quand ? ».

La restitution de la compréhension sous forme de dessins a été privilégiée dans cette partie car la représentation graphique des lieux est facilement réalisable par des élèves. Cela a notamment permis de ne pas compliquer davantage l'activité de l'élève en lui demandant de rédiger un texte. Ils pouvaient dessiner librement tout en nommant le lieu. Il était important que les élèves nomment chaque lieu pour s'assurer, lors de la correction du questionnaire, de ne pas surinterpréter leurs dessins mais aussi car le dessin seul, sans être nommé, peut témoigner d'une compréhension partielle du récit. Les élèves capables de dessiner et de nommer le lieu montrent à l'inverse qu'ils ont été en mesure d'imaginer mentalement l'endroit de la fiction mais aussi de l'identifier clairement.

Dans cette partie du questionnaire, nous nous concentrons sur les éléments explicites et factuels de l'histoire. Les éléments explicites d'un texte sont toutes les informations données directement par le texte. L'enchaînement chronologique des lieux est appréhendé comme un élément factuel puisque cela a été observable par les élèves.

IV.I.c.2 Deuxième partie du questionnaire

Ce questionnaire (annexe 3) se présente sous la forme de questions de compréhension écrites et fermées. L'élève doit chercher dans sa mémoire les informations nécessaires pour répondre aux questions et rédiger ses réponses. Ce type de questionnaire, qui nécessite des réponses écrites, pose le problème de la maîtrise de la langue française chez les élèves. Ce choix a été fait pour privilégier des réponses provenant directement des élèves. En proposant des questions à choix multiples, ou des questions par vrai ou faux, les réponses recueillies auraient pu être hasardeuses et ainsi biaiser les résultats de notre expérience. Non seulement les réponses ne proviennent pas directement de l'élève, et donc ne témoignent pas précisément de sa propre compréhension puisqu'il utilise les mots d'une autre personne pour réaliser la tâche, mais encore un élève peut entourer une bonne réponse par hasard et simple chance. Or, il est très important dans ce protocole de s'assurer de la compréhension, ou de la non-compréhension, des élèves. Précisons aussi qu'il était impossible d'imaginer une restitution de l'histoire similaire à la première partie de ce questionnaire, c'est-à-dire sous forme de dessins, car les questions demandent des réponses précises impossibles à représenter graphiquement. Un questionnaire oral avait été envisagé initialement mais vite oublié car cela n'aurait pas été en adéquation avec le dispositif de ce protocole, à savoir de faire en sorte qu'aucun élève ne puisse communiquer avec un autre. Un questionnaire oral sous-entend une restitution de l'histoire de manière individuelle, l'évaluation ne peut se faire que les uns après les autres. Les élèves auraient malencontreusement eu la possibilité d'échanger entre eux pendant l'attente.

Les questions de compréhension de ce questionnaire étaient centrées sur d'autres éléments essentiels du texte : le thème général de l'histoire, le personnage de l'ours, les péripéties et la chute. Ce questionnaire de deux pages comptabilise 4 questions :

- Que raconte l’histoire ? Décris ce que nous cherchons.
- De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l’histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.
- Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe-t-il ? Où allons-nous ?
- Quelle décision a été prise à la fin de l’histoire ?

Les trois premières questions demandent des réponses issues de la compréhension explicite, l’information ou la réponse à ces questions peuvent directement être extraites depuis le texte entendu. Précisons quand même que les questions 2 et 3 relèvent d’une compréhension plus fine de l’histoire. La réponse à la dernière question n’est pas explicitement fournie par le texte. Il faudra pour cela que les élèves la déduisent de ce qu’ils ont entendu et répondent de manière inférentielle.

Afin de s’assurer que le questionnaire en lui-même ne soit pas source de difficultés chez les élèves, ceux-ci avaient la possibilité de recevoir notre aide pour reformuler une question ou pour s’exprimer correctement dans leurs réponses (comme expliqué en début de ce chapitre IV.I.c). Il a été précisé aux élèves que l’orthographe ne serait pas prise en compte afin de libérer leur expression et de ne pas les bloquer dans la rédaction de leurs réponses. L’enjeu était donc de ne pas rendre l’expérience de l’écriture trop compliquée pour ne pas saboter leurs réponses et ainsi, les résultats de l’expérience.

IV.I.d Notation

Les élèves ont ainsi été évalués selon ce questionnaire en deux parties.

IV.I.d.1 Première partie du questionnaire

La première partie du questionnaire est notée sur 15 points. Le détail de la note (annexe 5) se décompose ainsi :

- 1 point par lieu correctement dessiné (0 à 6 points)
- 1 point par lieu correctement nommé (0 à 6 points)

- 0 à 3 points pour l'articulation chronologique (aucun élément correct : 0 point, 1 à 2 éléments corrects : 1 point, 3 à 5 éléments corrects : 2 points, 6 éléments corrects : 3 points).

IV.I.d.2 Deuxième partie du questionnaire

La deuxième partie du questionnaire comporte une note sur 20 points. Cela correspond au nombre d'items total que l'on devait retrouver dans les réponses écrites des élèves.

Le détail de la note (annexe 6) est ainsi proposé :

- 8 items à retrouver pour la question 1
- 3 items à retrouver pour la question 2
- 8 items à retrouver pour la question 3
- 1 item à retrouver pour la question 4

IV.I.d.3 Compréhension générale (questionnaire 1 et 2)

Le questionnaire dans son ensemble repose ainsi sur une note de 35 points qui permet d'évaluer la compréhension globale de l'histoire et d'apporter une appréciation à la compréhension de l'élève. Nous nous sommes aidée d'un barème réalisé par nos soins (annexe 7) à partir des grilles de correction utilisées pour le baccalauréat en compréhension orale, elles-mêmes fondées sur les critères établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues pour évaluer la compréhension:

- De 0 à 7 points :

État inférieur - L'élève **n'a pas compris le document**. Il n'en a repéré que peu d'éléments isolés sans réussir à établir de liens entre eux. **Le sujet ou le thème du document n'a pas été identifié.**

- De 8 à 14 points :

État insuffisant - L'élève est parvenu à **relever des mots isolés**, des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une **amorce** de compréhension du document. Le candidat **a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.**

- De 15 à 21 points :

État intermédiaire - L'élève est **parvenu à comprendre certains éléments et informations** mais le relevé est incomplet, conduisant à une **compréhension encore lacunaire ou partielle**.

- De 22 à 28 points :

État satisfaisant - L'**essentiel du document a été compris**. Les informations principales ont été comprises. **Compréhension satisfaisante**.

- De 29 à 35 points :

État supérieur - L'élève **a relevé des détails significatifs du document et restitués conformément à la logique du document**. Le contenu informatif a été compris ainsi que la **compréhension fine**.

IV.II Cadre contextuel

IV.II.a Présentation des écoles

L'expérimentation a eu lieu au sein de deux écoles élémentaires dans l'académie de Toulouse. La première école accueille uniquement une classe double-niveau de CM1/CM2, composée de 23 élèves. La seconde école, composée d'une centaine d'élèves, comporte 5 classes allant du CP au CM2.

IV.II.b Présentation des classes

IV.II.b.1 Classe 1

La première classe dans laquelle l'expérience a été réalisée est une classe de CM1/CM2 composée de 12 élèves en CM1 et de 9 élèves en CM2. L'enseignant en charge de la classe est aussi le directeur de l'école. L'enseignant travaille l'anglais avec ses élèves de façon quotidienne, à raison d'une dizaine de minutes par jour, essentiellement le matin avec un rituel sur les salutations "*Hello ! How are you today ?*" et la météo "*What's the weather like today ?*" puis il enchaîne sur une activité principalement orientée autour de l'acquisition de lexique (la nourriture, les sports...) au-travers du numérique, à l'aide

d'un site internet permettant aux élèves d'entendre de l'anglais parlé par un locuteur natif.

Un élève de la classe, sans être bilingue, est nettement plus à l'aise que ses camarades grâce à un contexte familial et culturel qui a favorisé son accès aux langues¹³².

IV.II.b.2 Classe 2

La seconde classe est elle aussi une classe double-niveau de CM1/CM2, composée au moment de l'expérimentation de 22 élèves, dont 6 CM2 et 16 CM1. Deux enseignantes s'occupent de la classe : la première, maître formatrice, est présente quatre jours dans la semaine (du mardi au vendredi), la seconde travaille sur plusieurs écoles mais intervient dans la classe 2 chaque lundi. L'anglais est assuré par les deux enseignantes de manière quotidienne, avec notamment la présence d'un rituel matinal sur les salutations, la date (écrite au tableau par un élève responsable), la météo et les émotions. Les élèves enchaînent ensuite par une activité de rebrassage du lexique et des formulations apprises, lors des séances consacrées à la LVE, par une mise en situation en expression orale, soit en autonomie, soit en interaction. Les séances de LVE ont lieu le lundi et le jeudi avec l'intervention à raison d'une fois par semaine d'une assistante d'anglais originaire des Etats-Unis.

Deux élèves de la classe sont bilingues, seulement un des deux était présent lors de l'expérimentation.

IV.II.b.3 Attitude générale des classes avec la discipline ciblée

Les deux classes sont toutes deux très dynamiques et enthousiastes pendant les séances d'anglais, avec cependant une participation orale plus active de la part de la classe 2. Les élèves se montrent un peu plus volontaires et motivés, peut-être grâce à leur immersion plus importante dans la langue anglaise. Ils semblent plus à l'aise dans cette discipline que leurs camarades de la classe 1, notamment grâce à des activités en anglais quotidiennes et plus longues. De plus, l'habitude de parler et d'écouter de l'anglais avec deux enseignantes différentes, en plus d'une locutrice native, les a peut-être rendus

132

Cet élément se révélera important pour l'analyse des réponses au questionnaire.

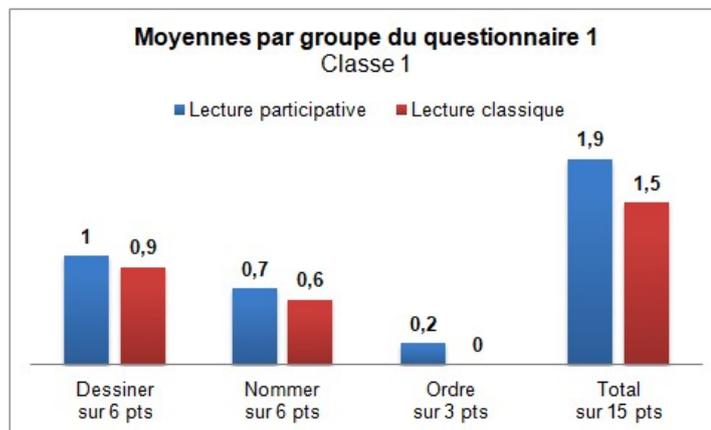
moins anxieux face au statut de l'erreur lors de l'expérimentation. Les élèves de la classe 1 ont rencontré plus de difficultés à accepter l'erreur et plus de peur à se lancer dans cette activité. Lorsque la tâche leur a été expliquée, ils ont tout de suite jugé l'activité comme trop difficile. Avant même d'avoir commencé la lecture, beaucoup ont dit qu'il leur serait impossible de réussir à comprendre l'histoire. Les élèves de la classe 2 ont, quant à eux, davantage montré leur enthousiasme sans faire part d'une quelconque anxiété ou résistance face à l'activité.

IV.III Résultats et Analyse des données

Nous allons maintenant présenter les résultats de cette expérience en apportant des éléments d'analyse. Notons que ce sont les moyennes par groupe et par questionnaire qui seront utilisées. En premier lieu, nous nous intéresserons à ces moyennes et plus particulièrement à l'écart de résultats entre les deux groupes, pour rappel entre les groupes A (lecture itinérante et participative) et les groupes B (lecture non-participative). En second lieu, nous observerons chez les deux groupes la compréhension globale de l'histoire, c'est-à-dire la note totale au questionnaire (sur 35 points). Une appréciation sera donnée à chaque élève en fonction de sa note individuelle finale, ces résultats seront présentés sous forme de pourcentage. Ces appréciations servent à rendre compte du degré de compréhension des élèves sur l'ensemble de l'album.

IV.III.a Classe 1

IV.III.a.1 Résultats et analyses du questionnaire 1



Dans l'ensemble, les résultats de cette première expérimentation au questionnaire 1 sont faibles, que ce soit pour le groupe A ou B. Néanmoins, on remarque aussi au premier coup d'œil que le groupe d'élèves ayant pris part à une lecture participative présente des résultats légèrement supérieurs à ceux de la lecture classique. Il est intéressant cependant de se pencher un peu plus sur le détail de ces moyennes et sur les écarts entre les deux groupes.

En ce qui concerne les deux premières consignes, pour rappel la représentation graphique et la verbalisation des lieux de l'histoire, l'écart entre les deux groupes est moindre : seulement 0,1 point les départage. La lecture participative a ainsi favorisé une meilleure compréhension, mais pas assez notable pour pouvoir émettre un constat fiable.

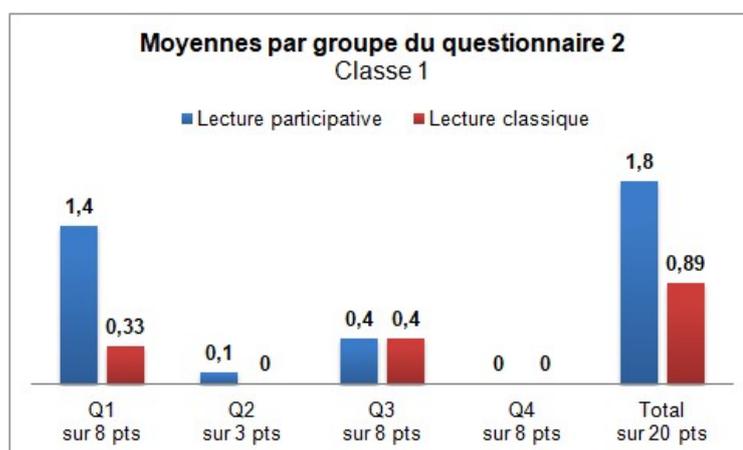
La troisième consigne, pour laquelle il fallait respecter l'enchaînement chronologique des lieux, a été discriminante pour les groupes mais aussi pour les élèves. 0,2 point d'écart les sépare : aucun élève de la lecture classique n'a su restituer au moins un élément dans le bon ordre, contre deux élèves pour la lecture participative.

Au total, on observe un écart de 0,4 point pour la moyenne générale de ce premier questionnaire en faveur du groupe de la lecture participative. Notons cependant que cette première partie du questionnaire a posé de nombreux soucis de compréhension des

consignes demandées, spécifiquement pour les élèves du groupe de la lecture participative. Pour la première question, une grande partie d'entre eux ont compris qu'ils devaient représenter les lieux de l'école qu'ils ont traversés durant la lecture et non les lieux fictifs de l'histoire. Ainsi, l'ensemble de leurs réponses à ce questionnaire étaient faussées. On peut imaginer que les performances de ce groupe auraient été plus élevées si la consigne avait été mieux comprise. Néanmoins, malgré ces erreurs, l'écart entre les deux groupes montre une meilleure restitution des éléments explicites et contextuels de l'histoire de la part du groupe de la lecture participative.

Il est important de relever qu'un élève du groupe de la lecture classique a obtenu des résultats bien plus élevés que ses camarades du même groupe. Sa note globale est de 6 points sur 15, alors que les notes de ses pairs oscillent entre 0 et 3 points. La moyenne de cet élève ressort nettement par rapport à celle du groupe. Excepté un contexte familial dans lequel l'élève a plus facilement accès aux langues, aucun autre élément factuel certain ne peut expliquer cet écart. La note de cet élève a donc été gardée dans cette analyse, notons cependant que la moyenne totale du groupe de la lecture classique ne s'élèverait plus qu'à 1 point sur 15 au lieu de 1,5 s'il avait été exclu des données.

IV.III.a.2 Résultats et analyse du questionnaire 2



A l'instar de la première partie du questionnaire, les résultats de cette seconde partie sont faibles pour les deux groupes. On observe immédiatement que la première question de ce questionnaire aura été la plus discriminante pour cette classe. Rappelons que cette

première question demandait aux élèves de témoigner de leur compréhension du thème général de l'histoire et du personnage central. Pour plus de précision, ils devaient résumer l'histoire et décrire le personnage de l'ours. Les élèves du groupe de la lecture participative ont obtenu des résultats nettement plus importants que ceux du groupe de la lecture classique, avec 1,07 point d'écart. La lecture participative a donc permis une meilleure compréhension des éléments essentiels et du résumé général de l'histoire. La majorité des élèves du groupe de la lecture classique a seulement identifié cette histoire comme un ensemble de personnages allant dans des « mondes » divers. Le groupe de la lecture participative l'a aussi compris en ajoutant cependant qu'un « monstre » ou qu'un « animal » était impliqué, sans réussir à définir clairement ce personnage comme étant un ours.

Les trois autres questions demandent une compréhension plus fine de l'histoire. La tâche étant plus complexe, il n'est pas étonnant d'obtenir des résultats plus faibles. A la deuxième question concernant le mode de déplacement des personnages dans l'histoire, les élèves de la lecture participative n'ont pas fait le lien entre les gestes qu'ils ont reproduits pendant la lecture et ceux des personnages. Aucun élève de la lecture classique n'a su identifier la manière dont les différents paysages ont été traversés par les personnages fictifs.

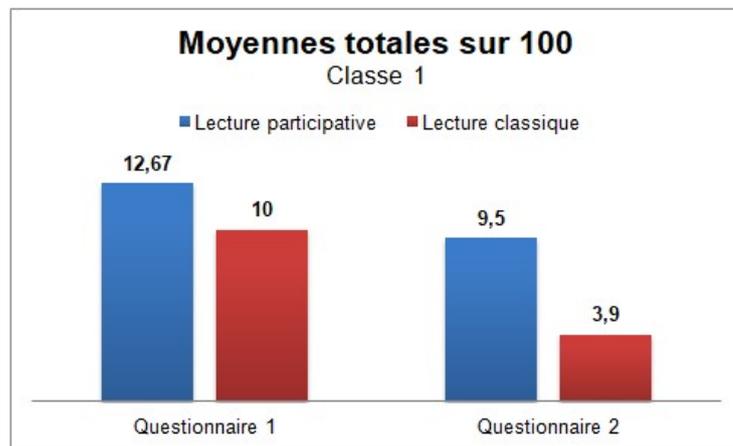
A la troisième question, lorsqu'il est demandé de restituer la péripétie de l'histoire qui marque un rebondissement, la moyenne est la même pour les deux groupes. Il est difficile d'estimer la raison de cette égalité. On peut penser que la mobilisation du corps n'a pas été une aide particulièrement importante et que l'écoute seule a été suffisante, on retrouve comme lexèmes dans leur réponse à cette question des mots anglais relativement connus des élèves, tels que *bed* (le lit) et *door* (la porte), ainsi que la reprise des noms des lieux qui sont traversés à nouveau par la famille. Il est ainsi possible que les élèves aient su reconnaître ces mots à l'oreille sans avoir à s'aider d'indices extra-verbaux.

Enfin, pour la dernière question qui porte sur la décision finale prise par les personnages, aucun groupe n'a su répondre correctement. En effet, c'est la question la

plus difficile de l'histoire où, même lorsque le corps est mobilisé, il est justement difficile de faire le lien entre le geste et la parole et ainsi de comprendre le sens de cette information. Ainsi, la lecture participative et donc l'utilisation du corps n'a pas permis une compréhension fine, ni la capacité à faire des inférences pour ce passage de l'histoire.

L'écart de la moyenne totale entre les deux groupes s'élève à 0,91 point. Il apparaît ainsi que la lecture participative offre globalement à nouveau une meilleure compréhension de l'histoire pour cette seconde partie du questionnaire.

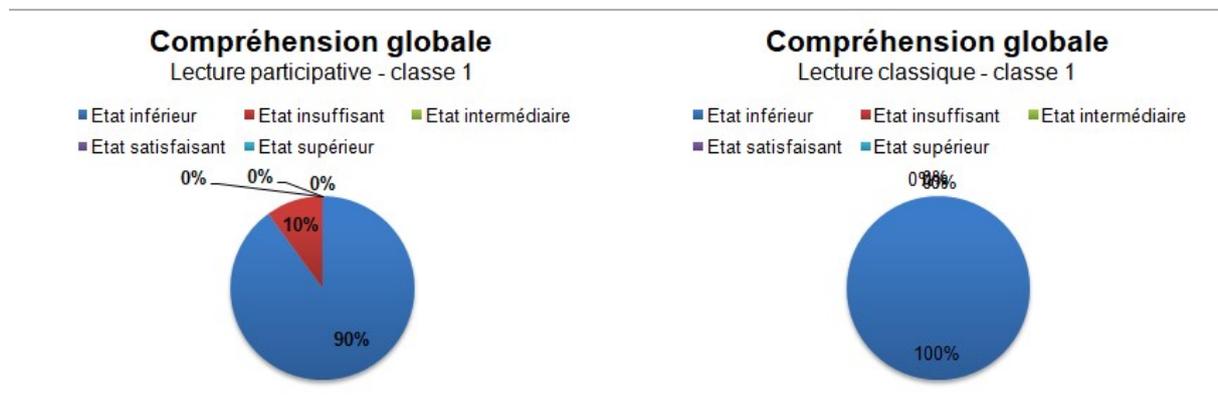
IV.III.a.3 Résultats et analyse de la compréhension globale (questionnaire 1 et 2)



Afin de pouvoir directement comparer les moyennes totales des deux questionnaires, la moyenne du questionnaire n°1 sur 15 points et la moyenne du questionnaire n°2 sur 20 points ont été calculées sur 100. On constate que, globalement, les deux groupes ont eu de meilleurs résultats pour le premier questionnaire. C'est cependant pour le deuxième questionnaire que l'écart de compréhension entre les deux groupes est le plus important, avec 5,6 points de différence contre 2,67 points pour le premier. Non seulement la lecture participative a permis une meilleure compréhension des éléments explicites et factuels de l'énoncé oral, mais elle a aussi creusé l'écart pour la compréhension fine du texte. Notons cependant que les élèves de la lecture participative n'ont pas particulièrement su donner des détails significatifs lors du questionnaire 2, contrairement à ce qui aurait pu être imaginé. Ce qui a permis une telle différence entre

les deux groupes, pour ce questionnaire, est davantage lié à l'impossibilité de répondre aux questions de la part du groupe de la lecture classique. La moitié des élèves de ce groupe (5 sur 10) n'ont répondu à aucune question, contre deux élèves seulement pour la lecture participative.

Globalement, malgré un nombre d'items relevés plus important pour la lecture participative, les élèves de cette classe n'ont pas su dépasser un degré de compréhension qui va au-delà de l'état insuffisant. 100% des élèves de la lecture classique ont manifesté un degré de compréhension inférieur, contre 90% pour les élèves de la lecture participative. 10% de ce groupe obtient un degré insuffisant.



IV.III.a.4 Remarques

Cette première expérience, réalisée au mois de novembre, avait pour objectif de tester le dispositif, afin de prendre note des difficultés éventuelles et des obstacles possibles qui pouvaient se présenter pendant l'expérimentation. Cette première expérience a ainsi permis de modifier le protocole de recueil de données et la forme de la première partie du questionnaire pour les rendre tous deux plus adéquats.

- Modifications apportées au protocole¹³³ :

133

voir chapitre IV.I.a

Le protocole de l'expérience a été revu. Pour la classe 1, quand les élèves répondaient aux questions de compréhension en présence de leur maître, l'autre groupe assistait à la lecture. Lors de cette première expérience, un grand nombre des élèves de la lecture participative ont mal interprété les consignes du questionnaire, leurs réponses étaient donc faussées. De plus, certains élèves ont rendu leur questionnaire bien avant la fin du temps imparti. Ils n'ont ainsi pas eu l'occasion de relire leurs réponses ou de les compléter car nous n'étions pas présente pour guider, aider ou lever les obstacles auprès des élèves lorsqu'ils remplissaient le questionnaire. Ainsi, pour la classe 2, un temps plus conséquent a été alloué à la procédure de l'expérience (20 minutes supplémentaires) afin que les élèves soient en notre présence à toutes les étapes de l'expérimentation (voir chapitre IV.I.a). En effet, en prenant en charge les deux groupes durant toutes les étapes de l'intervention, nous avons pu nous assurer du respect des trois consignes primordiales pour le bon fonctionnement de l'expérience : les élèves ont répondu individuellement, en se concentrant sur la tâche demandée, et ce, pendant toute la durée allouée au questionnaire. Nous les aidions dans la rédaction de leur réponse si cela était nécessaire et nous pouvions plus facilement les motiver à nouveau pour l'activité proposée.

- Modifications apportées au questionnaire n°1 (annexe 2) :

Des numéros allant de 1 à 6 ont été ajoutés aux cases du questionnaire, ainsi que des flèches entre ces mêmes carrés, pour être certaine que chaque élève respecte le même sens de lecture des dessins à la consigne concernant l'articulation chronologique des lieux/événements. Sans ces numéros et ces flèches, les élèves n'ont pas forcément suivi le même ordre (certains ont procédé de manière horizontale et d'autres, à la verticale), ce qui rendait l'interprétation des résultats plus laborieuse.

- Hypothèses sur les faibles résultats obtenus :

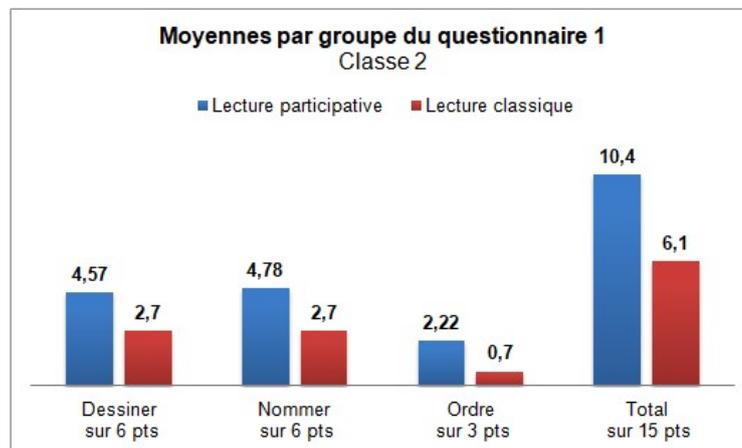
Ces éléments qui ont été ultérieurement modifiés sont donc à prendre en considération dans l'analyse et l'interprétation de ces premiers résultats. Ces facteurs qui ont posé problème peuvent expliquer le faible niveau général des données recueillies, ainsi que

l'écart peu important, bien qu'existant, entre les moyennes de la lecture participative et de la lecture classique. La mauvaise compréhension des consignes de l'évaluation a probablement altéré les bénéfices de la lecture participative. Notons cependant que cette première expérience a créé une base intéressante pour la suite de notre recherche, nous nous demandons maintenant si l'écart entre les deux groupes sera confirmé par notre deuxième expérience. Il a de ce fait paru intéressant de les présenter dans ce mémoire, bien qu'il soit nécessaire d'émettre des réserves quant à leur interprétation. Nous pouvons aussi penser que ces faibles résultats sont liés à une maîtrise de l'anglais trop fragile de la part des élèves. Comme nous l'avons déjà pointé lors de la présentation des classes ayant participé à notre expérience, la classe 1 se montrait en général peu à l'aise dans cette discipline. Ils ont, très tôt à l'annonce de la tâche qui leur été demandé, démontré une certaine anxiété et un manque de confiance en eux, qualifiant l'activité comme trop difficile. Il peut aussi être considéré que l'utilisation du corps en compréhension orale ne délivre pas de bénéfices particuliers pour les élèves. Peut-être est-il nécessaire d'avoir déjà certains acquis et pré-requis pour que le corps soit un outil favorable.

Nous allons voir maintenant dans la suite de ce chapitre si les résultats de l'expérience auprès de la classe 2 valident ceux de classe 1, et si les modifications apportées ont permis un recueil de données plus approprié.

IV.IV.b Classe 2

IV.III.b.1 Résultats et analyse du questionnaire 1



On remarque (voir aussi annexe 8 et annexe 10), dès le départ, un écart plus important entre les groupes par rapport à la classe 1. Pour la première question (représentations graphiques des lieux), l'écart entre le groupe de la lecture participative et le groupe de la lecture classique est de 1,87 point. Tous les élèves de la lecture participative ont au moins su dessiner 3 lieux sur 6, certains allant même jusqu'à 6. Pour la lecture classique, deux élèves ont obtenu 0, un élève a eu 1 point et le reste varie entre 3 et 5 points. Il est ainsi apparent que la lecture participative a permis une meilleure représentation des lieux de l'histoire.

Pour la deuxième consigne (nommer les lieux), l'écart se creuse un peu plus (2,08 points). Alors que les élèves de la lecture classique obtiennent la même moyenne que pour la première consigne, les élèves de la lecture participative ont su nommer correctement les lieux, même lorsqu'ils n'ont pas su les dessiner.

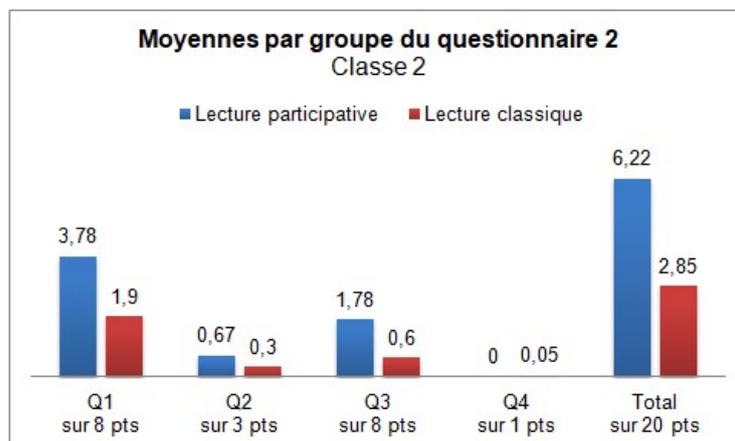
Notons par ailleurs que la lecture non-participative n'a pas permis aux élèves de donner du sens à certains mots anglais qu'ils ont entendus. En effet, beaucoup ont su discriminer auditivement le mot *catch* (attraper), mais l'ont interprété littéralement comme un combat de « catch ». C'est une confusion que nous ne retrouvons pas avec les élèves de la lecture participative. Nous pouvons donc imaginer qu'à l'inverse, le corps aura permis de comprendre ce mot en contexte, c'est-à-dire comme l'idée de

chasser, d'attraper un ours et non pas de se battre avec celui-ci. Le geste associé à cette action était un mouvement des deux bras qui s'ouvrent et se referment devant l'élève. La rivière et la forêt sont les deux lieux les plus fréquemment trouvés par le groupe de la lecture non participative, ce qui est probablement dû à la proximité phonique de ces mots anglais avec le français (*river*/rivière, *forest*/forêt). La boue, la neige, les hautes herbes et la grotte, qui n'ont pas été mimés pour ce groupe, ont plus rarement été compris par les élèves.

Pour la troisième consigne (enchaînement chronologique), l'écart est de 1,52 point. A nouveau, la lecture participative a permis de mieux ranger les lieux de l'histoire de façon chronologique. Cela n'est pas lié à la performance des élèves pour la première consigne, c'est-à-dire au nombre de lieux représentés. En effet, les élèves de la lecture classique ayant obtenu 3, 4 ou 5 points n'ont pas toujours su les remettre dans l'ordre, contrairement à leurs camarades de la lecture participative ayant obtenu les mêmes points.

Pour la moyenne totale, l'écart s'élève à 4,3 points, un nombre plus conséquent que pour la classe 1. Cela est notamment dû à la troisième consigne qui a été mieux comprise : tous les élèves ont dessiné les lieux de l'histoire et non pas les lieux de l'école. La présence des flèches et des numéros sur les cases a aussi permis une meilleure compréhension des consignes du questionnaire. La lecture participative aura ainsi offert une compréhension tout à fait satisfaisante de l'histoire, contrairement à la lecture classique qui offre des résultats beaucoup plus faibles.

IV.III.b.2 Résultats et analyse du questionnaire 2



On constate (voir aussi annexe 9 et annexe 11) au premier coup d'œil un écart plus important entre les groupes que pour la classe 1. La première question de cette seconde partie du questionnaire aura été la plus discriminante pour la classe 2. Pour rappel, elle portait sur la restitution du thème et sur le personnage central de l'histoire. L'écart qui sépare les deux groupes est de 1,88 point. Le résultat moyen des élèves de la lecture participative se situe à 0,22 point en-dessous de la moyenne, ce qui démontre une compréhension plutôt correcte du thème général de l'histoire et une identification basique du personnage de l'ours. 3 élèves sur 10 ont su décrire l'ours de façon précise (ses yeux, ses oreilles et son nez), les autres ont repéré de quel animal il s'agissait, sans pouvoir apporter ses caractéristiques physiques. Pour la lecture classique, deux élèves n'ont pas su répondre à la question et 3 élèves n'ont pas su identifier l'animal comme étant un ours (le définissant alors, comme les élèves de la classe 1, soit simplement comme un « animal », soit comme un « monstre », ou encore comme un « loup » mais aussi comme un « cochon »). Les élèves de la lecture participative ont globalement compris que l'on faisait une chasse à l'ours, alors que les élèves de la lecture classique supposent que l'on tombe par hasard sur l'ours, ou que nous souhaitons seulement en rencontrer un. Cela démontre donc une compréhension moins fine de la part des élèves de la lecture classique.

Pour la deuxième question sur la manière de circuler dans les différents lieux, l'écart n'est pas très important (0,37 point) mais est à nouveau en faveur de la lecture

participative. Un élève a su donner les trois items correspondant à cette question, à savoir « on traverse "tout droit" car on ne peut pas aller "en-dessous" ni "au-dessus" ». Trois élèves ont écrit « tout droit » sans préciser « en-dessous » et « au-dessus ». Pour la lecture classique, trois élèves ont su donner un des trois items à faire paraître. Remarquons qu'un élève a su discriminer auditivement le mot *under* (en-dessous), sans réussir à l'expliquer en français, c'est-à-dire à lui donner du sens. Il semble cette fois que la lecture participative aide à mieux saisir le mode de déplacement, mais pas de manière unanime, puisque 5 élèves n'ont pas su donner une réponse correcte.

Pour la troisième question concernant les péripéties et la résolution du problème, l'écart entre les deux groupes représente 1,18 point. Cette question requiert 8 items qui ne sont pas simples à trouver car à la découverte de l'ours, l'album change de schéma narratif. On ne retrouve plus le "refrain" auquel les élèves s'étaient habitués, ni les phrases courtes assez répétitives. En effet, après le passage dans la grotte, le texte prend une forme injonctive avec un rythme rapide qui se ressent dans la lecture. Les élèves, autant pour la lecture participative que classique, ont dû s'adapter à ce nouveau registre et à cette accélération dans le débit de lecture. Dans l'ensemble, tous les élèves de la lecture participative ont compris que nous avons trouvé l'ours dans la grotte, sauf une élève qui a fait un contresens. Globalement, ce qui leur a coûté des points est un manque de détail et de précision. Pour la lecture classique, sept élèves n'ont pas répondu à la question et un élève était hors-sujet.

Pour la quatrième question de ce questionnaire, portant sur la compréhension de la décision finale prise par la famille, on retrouve les mêmes résultats que pour la classe 1. Les deux groupes étaient dans l'incapacité de répondre à cette question. Quelques élèves ont tenté une réponse, mais dans l'ensemble cette question pose tant problème qu'ils n'arrivent pas à formuler une idée. Une seule élève, appartenant au groupe de la lecture classique, a démontré une ébauche de compréhension fine en expliquant, à propos de la famille, « qu'elle part de la forêt et n'y va plus du tout ». La réponse exacte est que la famille de l'histoire décide de ne plus jamais retourner à la chasse à l'ours. Cette élève montre ainsi avoir compris qu'une décision négative avait été prise suite à

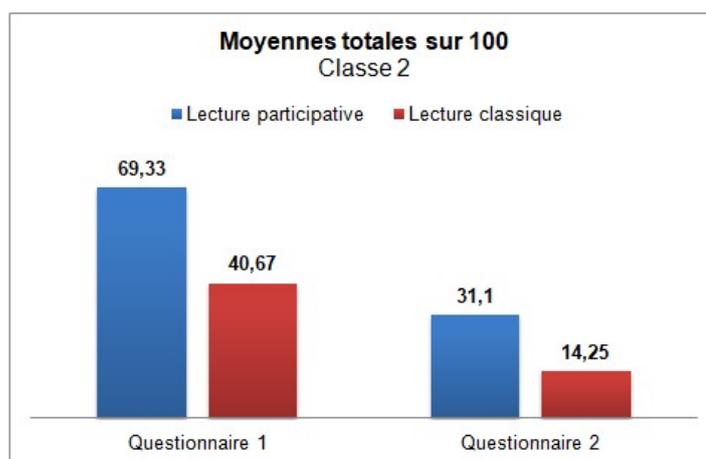
l'expérience vécue, sans réussir à en saisir la totalité. Cette élève était la seule à avoir déjà écouté l'histoire en français lors de son année de cours préparatoire.

Sur l'ensemble des questions, on constate que les élèves de la lecture non-participative ont une identification du contexte et du thème de l'histoire moins précise, voire parfois erronée ou sur-interprétée. En effet, la plupart des élèves de ce groupe se sont imaginé que l'ours poursuivait la famille, soit dès le départ, soit à l'arrivée à la grotte. On retrouve notamment des phrases telles que on doit se « cacher », on va se faire « attraper », on se fait « poursuivre » ou encore l'ours nous « attend », il nous a « trouvés ». Pourtant, c'est bel et bien la famille qui est partie à la chasse à l'ours, l'ours n'avait pas comme première volonté d'attaquer ou de poursuivre la famille. Cette interprétation est probablement due à la fin de l'histoire, quand la famille apeurée rebrousse chemin à la suite de la rencontre avec l'ours. Or, aucun élément n'est réellement donné sur les actions de l'ours suite à cela, on ne peut qu'imaginer se faire poursuivre par l'ours car cela n'est confirmé nulle part dans le texte, on retrouve cette idée seulement dans les illustrations du livre qui n'ont pas été utilisées dans cette expérimentation. De plus, ce sont des éléments de réponse que nous ne retrouvons pas chez les élèves de la lecture participative. Ils ont beaucoup mieux compris que c'est la famille qui part à la chasse à l'ours et non pas l'ours à la chasse aux humains. La sollicitation du corps a rendu cette nuance très importante beaucoup plus claire. Comme élément de sur-interprétation de la part du groupe de la lecture non-participative, on retrouve aussi deux élèves qui concluent l'histoire par la mort des personnages humains, or aucun élément du texte ne va dans ce sens. On peut ainsi conclure que la non-sollicitation du corps laisse beaucoup plus libre court à l'imagination des élèves, alors que dans l'autre cas, l'énoncé lu à voix haute est rendu plus clair, ce qui laisse moins de place à l'interprétation.

La moyenne totale de ce questionnaire pour les deux groupes présente un écart de 3,37 points. Bien qu'aucun des groupes n'apporte une compréhension réellement satisfaisante de l'histoire pour ce questionnaire, le groupe de la lecture participative est celui qui s'en rapproche le plus. Les élèves de ce groupe présentent une compréhension

globale insuffisante, alors que ceux de la lecture classique témoignent d'une compréhension très faible et lacunaire. La mobilisation du corps à travers le dispositif imaginé a donc bel et bien permis une meilleure compréhension de l'histoire, parfois plus fine, même si l'aptitude à faire des inférences n'a une seconde fois pas été constatée.

IV.III.b.3 Résultats et analyse de la compréhension globale (questionnaire 1 et 2)



Comme pour la classe 1, les moyennes totales des deux questionnaires ont été ramenées sur 100 pour pouvoir directement comparer ces résultats. Avec 28,66 points d'écart, c'est cette fois la compréhension explicite de la première partie du questionnaire qui a été discriminante par rapport à la classe 1, pour laquelle la seconde partie du questionnaire a créé le plus de différences. On remarque néanmoins un écart important de 16,85 points pour le second questionnaire. La lecture participative a encore permis une meilleure compréhension du texte au regard des deux questionnaires par rapport à la lecture classique. Notons par ailleurs que le groupe de la lecture participative a obtenu un résultat moyen à 19,33 points au-dessus de la moyenne pour le premier questionnaire, ce qui témoigne d'une compréhension globale tout à fait satisfaisante et une bonne réussite à cette première évaluation si l'on regarde notre grille de la compréhension générale. Malgré d'assez bons résultats pour ce même questionnaire par le groupe de la lecture classique, celui-ci se situe à 9,33 points en-dessous de la

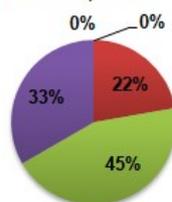
moyenne, la compréhension est donc encore lacunaire et fragile, même insuffisante au regard du barème de la compréhension générale. Aucun des groupes n'a atteint la moyenne pour le deuxième questionnaire. Le groupe de la lecture participative a obtenu une note à 18,9 points d'atteindre la moyenne et le groupe de la lecture classique une note à 35,75 points en-dessous de la moyenne. Bien que l'écart de performance entre les deux groupes pour ce questionnaire soit moins important par rapport au premier, le groupe de la lecture classique démontre une compréhension médiocre contrairement à leurs camarades de la lecture participative.

Globalement, le groupe de la lecture participative obtient d'assez bonnes appréciations de la compréhension globale du texte. 0% des élèves de ce groupe se situe à un degré inférieur de compréhension, contre 40% pour le groupe de la lecture classique. 40% de ce même groupe obtienne une note insuffisante, pour 22% du groupe de la lecture participative. Le groupe de la lecture participative se trouve à 45% à un degré intermédiaire de compréhension, contre 20% pour la lecture classique. Pour finir, 0% des élèves de la lecture classique obtienne un résultat satisfaisant, contre 33% pour la lecture participative. Aucun élève des deux groupes n'a atteint un degré de compréhension supérieur. En majorité, le groupe de la lecture classique se situe dans une compréhension qui varie entre le degré inférieur et insuffisant. A l'inverse, le groupe de la lecture participative se situe principalement dans un état intermédiaire, voir satisfaisant au vu du pourcentage assez élevé (33%).

Compréhension globale

Lecture participative - Classe 2

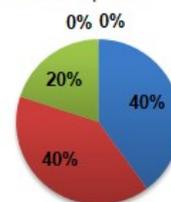
■ Etat inférieur ■ Etat insuffisant ■ Etat intermédiaire
■ Etat satisfaisant ■ Etat supérieur



Compréhension globale

Lecture classique - Classe 2

■ Etat inférieur ■ Etat insuffisant ■ Etat intermédiaire
■ Etat satisfaisant ■ Etat supérieur



IV.IV Bilan général : une compréhension explicite favorisée par la mobilisation du corps

Au vu des résultats relevés grâce à notre questionnaire de compréhension, on constate que la lecture participative permet une compréhension orale nettement plus élevée en comparaison avec la lecture classique. L'expérience aura été relativement concluante et très encourageante. Cependant, avec un échantillon de données aussi faible, il est difficile de savoir quel type en particulier de compréhension (explicite ou fine ?) l'utilisation du corps permet de favoriser. Néanmoins, après examen des résultats recueillis auprès de la classe 1, il semble que le corps privilégie davantage une compréhension explicite, puisque c'est la première partie du questionnaire qui marque un écart particulièrement important entre la lecture participative et la lecture non-participative¹³⁴. Quant à la compréhension de l'implicite, le corps permet de mieux y accéder sans pour autant permettre une compréhension parfaite. L'élève devra donc continuer à développer des stratégies d'écoute et de compréhension pour accéder à l'implicite, le corps semble cependant un outil prometteur pour construire les bases et les premiers indices à ce niveau de compréhension.

Dans l'ensemble, les chiffres obtenus vont tous dans le sens de notre hypothèse principale : la lecture participative a bel et bien favorisé une meilleure compréhension générale de l'histoire et une meilleure mémorisation. En effet, les élèves de ce groupe ont su nettement plus facilement restituer les informations de l'histoire, notamment concernant l'articulation chronologique des événements. Le thème et les éléments essentiels de l'album ont été significativement mieux identifiés par les élèves appartenant au groupe de la lecture participative. Notons par ailleurs que cette conclusion va dans le sens des programmes de l'enseignement des langues pour la compréhension orale. Nous avons exposé en première partie de ce mémoire que les

134

Le protocole et le recueil de données de la classe 1 ayant été modifiés et les données relevées en classe 1 ayant été nettement influencées par les impensés et maladroites de cette première expérimentation, nous avons fait le choix de privilégier les résultats de la classe 2 pour établir un bilan à notre recherche.

textes officiels cherchent avant tout à ce que les élèves puissent facilement accéder au sens global d'un discours en relevant les éléments essentiels d'un document sonore. Soulignons par ailleurs que les élèves de la lecture classique ont discriminé auditivement de nombreuses informations, mais souvent sans pouvoir leur donner du sens (nous avons relevé, en partie IV.III.b, de nombreux mots anglais donnés tels quels par les élèves pour répondre aux questions, sans éléments explicatifs de leur part : ils ont perçu les mots mais sans clairement les identifier), alors que les élèves de la lecture participative n'ont pas témoigné de ce problème. Cela montre bien la différence entre percevoir des sons et les analyser, les comprendre. Par ailleurs, cette conclusion permet de valider une autre de nos hypothèses : lorsque le corps est mobilisé, les élèves sont bien plus avantagés que lorsque le corps ne l'est pas, ce qui a permis à des élèves en difficulté ou peu à l'aise avec la discipline ciblée de surpasser les performances de leurs camarades habituellement plus efficaces. Deux éléments semblent expliquer ce phénomène : la pratique de l'enseignant et la mobilisation active de l'élève. Ainsi, tout laisse à croire que la lecture participative amène une meilleure compréhension car c'est un dispositif dynamique qui mobilise à la fois l'enseignant et l'élève. En effet, l'écoute d'un message oral est probablement plus claire pour l'élève à la fois parce que l'enseignant y apporte du sens en se servant de son corps, mais aussi parce que l'élève mobilise son corps. Il comprend mieux parce qu'il fait les actions, il les ressent dans son être, grâce à l'enseignant qui lui sert de guide. En outre, l'élève est entièrement immergé dans la langue par son corps, ses sens (le visuel, l'ouïe) et son intellect (en se déplaçant, en mimant, en observant, il se crée des représentations mentales empreintes de sens). Il est par ailleurs fort probable que ce type de dispositif qui appelle à utiliser son corps motive davantage l'élève car il est activement sollicité, il se sent impliqué dans son enseignement, acteur de son apprentissage et de sa réussite. En effet, les élèves de la lecture participative étaient bien plus enjoués à l'idée de s'engager dans l'activité que leurs camarades de la lecture non participative. L'implication et l'envie de participer à une activité sont deux aspects cruciaux dans la réussite d'un élève.

Cependant, la lecture participative dans notre protocole n'aura pas permis aux élèves de faire les bonnes inférences pour répondre à la dernière question du questionnaire n°2. A la lumière seule de notre recherche, il semblerait sur ce point que les avantages de la mobilisation du corps lors d'activités de compréhension orale aient atteint leurs limites. Il apparaît donc intéressant, dans la perspective de nouvelles recherches sur la compréhension orale en lien avec le corps, de se pencher davantage sur ce point précis, celui de la compréhension de l'implicite, avec un échantillon de données plus large.

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition de mettre en lumière les bénéfices de l'implication du corps dans les activités de compréhension orale en langues étrangères à l'école primaire.

Les lectures scientifiques réalisées pour ce mémoire ont permis de rendre compte de la complexité de cette tâche langagière pour les élèves. Les programmes et ressources ministérielles, ainsi que la recherche scientifique, pointent tous la nécessité d'accompagner les élèves dans cette tâche pour les encourager, les motiver et les guider pour une meilleure réussite à travers des activités d'écoute vivantes et originales. Pour cela, nous nous sommes concentrée sur la pratique du corps, notamment par la théâtralisation corporelle d'un album ainsi qu'une lecture participative et itinérante. Les découvertes et recherches scientifiques sur lesquelles nous nous sommes appuyée affirment, en effet, que le corps est une aide appropriée pour accompagner les élèves dans leurs activités de compréhension orale en langue étrangère. Le corps est intimement lié à la langue et au langage, mais aussi à tout processus d'apprentissage, car il est un élément motivant mais aussi concret qui donne l'occasion d'apprendre par le vécu et l'expérience de mise en situation proche du réel. Grâce aux gestes, aux mimes, à l'expressivité corporelle en général mais aussi grâce à l'observation et la répétition, le corps est vecteur de sens mais aussi un facteur clé pour la mémorisation, une étape essentielle de l'activité de compréhension qui mobilise vivement la mémoire.

A la lumière des connaissances apportées dans notre cadre théorique ajoutées à notre protocole de recherche, nous pouvons désormais affirmer que la mobilisation du corps est précisément un outil pour la compréhension orale, celle-ci étant nettement meilleure que lors d'une lecture qui ne sollicite pas une pratique corporelle. Au regard de la comparaison effectuée entre les résultats d'une compréhension orale avec et sans implication du corps, nous avons pu constater que celui-ci est un facteur relativement

discriminant pour la compréhension explicite. Finalement, il est définitivement possible pour des élèves avec des difficultés plus ou moins importantes dans cette discipline d'accéder à un niveau de compréhension orale tout à fait satisfaisant à l'aide du corps. Une compréhension qui est par ailleurs bien meilleure que celle de leurs camarades habituellement plus à l'aise mais n'ayant pas participé à la lecture mobilisant le corps. Tout laisse à croire que la mobilisation du corps de l'enseignant et des élèves dans des dispositifs de compréhension orale permettra, à terme, que les apprenants accèdent à des situations de communication quotidiennes dans la langue ciblée.

À l'avenir, il serait intéressant, comme prolongement possible, de chercher plus rigoureusement les avantages d'une pratique corporelle pour la compréhension de l'implicite. Notre recherche n'a pas permis de faire ressortir clairement un résultat sur ce point-là, bien que les élèves ayant pris part à une lecture participative aient démontré des résultats moins faibles que leurs camarades de la lecture non-participative. Avec un échantillon plus large et une recherche plus spécifiquement axée sur ce point, nous pourrions peut-être observer les effets du corps sur ce niveau de compréhension également.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages scientifiques :

Carter, R., Aldridge, S., Page, M., & Parker, S. (2010). *Le grand Larousse du cerveau*. Paris : Larousse.

Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Armand Colin.

Clarke H.H., & Clarke E.V. (1977). *Psychology and Language : an introduction to psycholinguistics*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La Communication non verbale*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même : Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Even, S., & Schewe, M. (2016). *Performative Teaching, Learning and Research*. Berlin : Schibri-Verlag.

Gaonac'h, D. et Fayol, M. (Eds.), (2003). *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette (Collection Profession Enseignant).

Heathcote, D., & Bolton, G. (1994) *Drama for Learning : Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth, NH : Heinemann

Julié, K., & Perrot, L. (2014). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation (Collection Profession Enseignant).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Collin.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Neuchâtel et Niestlé.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Édition du Seuil.

Thèses :

Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse en Sciences du Langage. Université Paris-Diderot - Paris VII. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00371041/document>

Articles scientifiques :

Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. In Y. Abdelkader, S. Bazile, O. Fertat (Eds.). *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* (pp. 109-123). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Aden, J. (2014). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. Le vécu corporel dans la pratique d'une langue. *Langages*, 192, 101-110.

Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Repéré à <http://rdlc.revues.org/1085>

Aden, J. (2017) Les langues enactées. Piot, D., & Perrin, N. (Eds). *Un corps pour apprendre*. Revue Educateur, 4. Vaud, Suisse.

Beaucamp, J. (2006). Pour une pratique consciente de l'oral au service du développement de la compétence de compréhension en LVE. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, 53-62.

Ducrot, J. M. (2005). L'enseignement de la compréhension orale: objectifs, supports et démarches. *Didactique de l'oral, du discours en FLE*.

Gremmo, M. J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 8, 30-40. Repéré à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf

Gruson, B. (2008). Analyse de situations de compréhension de l'oral au CM2 : pistes de réflexion pour l'enseignement et la formation. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 151(3), 327-340.

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire. *Mélanges pédagogiques*, 65-74.

Lapaire, J. R. (2013). Gestualité cogrammaticale: de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. Maybe et le balancement épistémique en anglais. *Langages*, 192(4), 57-72.

Leroy, C. (2013). Empathie kinesthésique, danse-contact-improvisation et danse-théâtre. *Staps*, 4(102), 75-88.

Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in psychology*, 5. Repéré à <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01467/full>

Peris, E.M. (2010). L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement ? *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión–Maison des Langues, 101-118.

Pollack I., & Picket J.M. (1964), Intelligibility of excerpts from fluent speech : auditory vs structural context. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 3(1), 79-84.

Potapushkina Delfosse, 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*, 6. Repéré à <https://crini.univ-nantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp?RH=1417017437888>

Roussel, S. (2014) À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS Lyon DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde>

Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 38, 93-109.

Schmidt, P. (2010) Théâtre et langues vivantes en primaire. *Langues Modernes*, 2, 30-38.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 40-50.

Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1(1-2), 83-105.

Vandergrift, L. (2004). 1. Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

Textes institutionnels :

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Ministère de l'Education Nationale. (2005). *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* (décret n°2005-1011, Bulletin Officiel n°31, 1-9-2005). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501621D.htm>

Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* (loi n°2013-595, 8-7-2013). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

Ministère de l'éducation nationale (2018). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) : modification* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 21-7-2018). Repéré à https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm?cid_bo=132987

Ministère de l'Education Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2018). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (arrêté du 17-7-2018, Bulletin Officiel n°30, 17-7-2018). Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2019). *Recommandations Pédagogiques : les langues vivantes étrangères à l'école maternelle* (Note de service n° 2019-086, BO n°22, 29-5-2019). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

Ressources pédagogiques :

Belleville, A. (2014). *Fiche didactique sur la perspective actionnelle*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). Enseigner les langues vivantes : Ressources pour le premier et second degrés. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_environment_564686.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école. *Eduscol*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf

Rapport de recherches et d'évaluation en langues vivantes et étrangères :

Marquis, A., & Gibert, F. (2007). *Enseignement scolaire. Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages* (MEN-DEPP , Collection Les Dossiers). Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/6730.pdf

Bessonneau, P., & Verlet, I. (2011). *Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011* (Note d'information 12.11, DEPP). Repéré à http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/43713/1/depp_NI_2012_11.pdf

Beuzon S., Garcia E., & Marchois C. (2015) Les compétences des élèves français en anglais en fin d'école et en fin de collège – Quelles évolutions de 2004 à 2010 ? *Éducation & formations*, n° 86-87 (MENESR-DEPP). Repéré à https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2015-EF-86-87-competences-eleves-francais-en-anglais-fin-ecole-et-en-fin-college_424576.pdf

Beuzon, S., & Ninnin, L. M. (2019). *Cedre 2016 : anglais en fin d'école et de collège* (Les dossiers de la DEPP, mai 2015). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/cedre-2016-anglais-en-fin-d-cole-et-de-coll-ge-47945.pdf>

Manoïlov, P. (2019). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. Paris : Cnesco. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/acquis-des-eleves/>

Album :

Rosen, M., Oxenbury, H., & Aldred, S. (1989). *We're going on a bear hunt*. London : Walker.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Script de l'album	97
Annexe 2 : Version initiale de la partie 1 du questionnaire	99
Annexe 3 : Version finale de la partie 1 du questionnaire.....	99
Annexe 4 : Partie 2 du questionnaire	100
Annexe 5 : Grille d'évaluation pour la partie 1	102
Annexe 6 : Fiche d'évaluation et de correction pour la partie 2	102
Annexe 7 : Grille d'évaluation de la compréhension générale de l'histoire	103
Annexe 8 : Réponses des élèves de la lecture non participative à la partie 1 du questionnaire (classe 2).....	104
Annexe 9 : Réponses des élèves de la lecture participative à la partie 1 du questionnaire (classe 2).....	109
Annexe 10 : Réponses des élèves de la lecture non participative à la partie 1 du questionnaire (classe 2).....	113
Annexe 11 : Réponses des élèves de la lecture participative à la partie 2 du questionnaire (classe 2).....	119

Annexe 1 : Script de l'album

We're Going on a Bear Hunt !

Michael Rosen

We're going on a bear hunt. We're going to catch a big one. What a beautiful day!
We're not scared.

Uh-uh! Grass! Long wavy grass. We can't go over it. We can't go under it.
Oh no! We've got to go through it! Swishy swashy! Swishy swashy! Swishy swashy!

We're going on a bear hunt. We're going catch a big one. What a beautiful day!
We're not scared.

Uh-uh! A river! A deep cold river. We can't go over it. We can't go under it.
Oh no! We've got to go through it! Splash splosh! Splash splosh! Splash splosh!

We're going on a bear hunt. We're going catch a big one. What a beautiful day!
We're not scared.

Uh-uh! Mud! Thick oozy mud. We can't go over it, We can't go under it.
Oh no! We've got to go through it! Squelch squerch! Squelch squerch! Squelch squerch!

We're going on a bear hunt. We're goin to catch a big one. What a beautiful day!
We're not scared.

Uh-uh! A forest! A big dark forest. We can't go over it. We can't go under it.
Oh no! We've got to go through it! Stumble trip! Stumble trip! Stumble trip!

We're going on a bear hunt. We're going to catch a big one. What a beautiful day!
We're not scared.

Uh-uh! A snowstorm! A swirling whirling snowstorm. We can't go over it. We can't go under it. Oh no! We've got to go through it! Hooo wooo! Hooo wooo! Hooo

wooo!

We're going on a bear hunt. We're go to catch a big one. What a beautiful day!
We're not scared.

Uh-uh! A cave! A narrow gloomy cave. We can't go over it. We can't go under it.
We've got to go through it! Tiptoe! Tiptoe! Tiptoe!

WHAT'S THAT! One shiny wet nose! Two big furry ears! Two big goggly eyes! IT'S
A BEAR! Quick! Back through the cave! Tiptoe! Tiptoe! Tiptoe!

Back through the snowstorm! Hoooo woood! Hoooo woood! Hoooo woood!
Back through the forest! Stumble trip! Stumble trip! Stumble trip!
Back through the mud! Squelch squerch! Squelch squerch! Squelch squerch!
Back through the river! Splash splosh! Splash splosh! Splash splosh!
Back through the grass! Swishy swashy! Swishy swashy! Swishy swashy!

Get to our front door. Open the door. Up the stairs

Oh no!

We forgot to shut the door. Back down stairs. Back upstairs.
Into the bedroom;
In to the bed
Under the covers
I'm not going on a bear hunt again.

Annexe 2 : Version initiale de la partie 1 du questionnaire

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit que tu as dessiné.

Préau 1	Préau 2	Cantine
Salle des ordinateurs	Bureau	Salle de jeux 1

Annexe 3 : Version finale de la partie 1 du questionnaire

Prénom :

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

Bibliothèque	Salle RASED	Préau 1 (à côté de l'escalier)
1	2	3
→	→	
Préau 2 (à côté des WC)	Salle des Arts-Plastiques	Salle informatique
4	5	6
→	→	

Annexe 4 : Partie 2 du questionnaire

Prénom :



Consigne : Réponds aux questions et sois le plus précis possible. Si tu as des difficultés pour répondre aux questions, lève la main en silence et attends que je vienne t'aider.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe t-il ? Où allons-nous ?

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

Annexe 5 : Grille d'évaluation pour la partie 1 du questionnaire

Grille d'évaluation et de notation pour la compréhension de l'oral LVE Questionnaire dessins (Q1)		
D	Tous les lieux de l'histoire ont été significativement dessinés.	1 point par lieu 0 - 6
N	Tous les lieux de l'histoire ont été correctement nommés.	1 point par lieu nommé 0 - 6
O	Tous les lieux de l'histoire ont été dessinés dans l'ordre chronologique des déplacements.	Incorrect (aucun item) : 0 Intermédiaire (entre 1 et 2 items) : 1 Intermédiaire (entre 3 et 5 items) : 2 Correct (tous les items) : 3 0 - 3
Note sur 15		

Annexe 6 : Fiche d'évaluation et de correction pour la partie 2 du questionnaire

Grille d'évaluation et de notation pour la compréhension de l'oral LVE avec corrigé Questionnaire écrit (Q2)

1) Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons. /8

Dans l'histoire, nous partons à la **recherche** (1 point) **chasse** (2 points) d'un **animal** (1 point) **ours** (2 points). On fait une chasse à l'ours **en passant par différents endroits**. L'ours que nous cherchons a **un nez luisant et mouillé, deux grosses oreilles velues et deux gros yeux globuleux**.

2) De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? /3

Souviens toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire ?
Nous avons traversé les différents lieux de l'histoire en marchant **au travers/tout droit** car **nous ne pouvions ni passer au-dessus, ni au-dessous**.

3) Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe t-il ? Où allons-nous ? /8

Oui, nous avons trouvé l'ours que nous chassions. Nous le trouvons dans **une grotte**. On a très **peur**, alors **on rebrousse chemin** en passant en sens inverse dans les différents lieux de l'histoire (cave, tempête de neige, forêt, boue, rivière, hautes herbes) pour aller **se réfugier dans notre maison**. En rentrant chez nous pour aller dans la chambre, **nous avons oublié de fermer la porte**. Alors **on redescend les escaliers pour la fermer** puis **nous allons dans notre lit, sous la couette**.

4) Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ? /1

Nous avons décidé de **ne plus jamais retourner à la chasse à l'ours**.

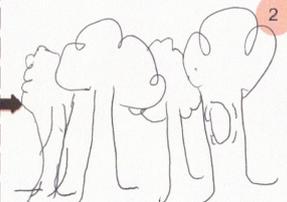
Annexe 7 : Grille d'évaluation de la compréhension générale de l'histoire

Grille d'évaluation et de notation pour la compréhension de l'oral LVE <i>Compréhension globale (Q1 et Q2)</i>
--

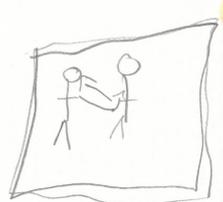
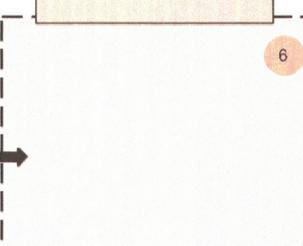
L'élève n'a pas compris le document . Il n'en a repéré que peu d'éléments isolés sans réussir à établir de liens entre eux. Le sujet ou le thème du document n'a pas été identifié.	Etat inférieur
	0 - 7
L'élève est parvenu à relever des mots isolés , des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. Le candidat a compris seulement les phrases/les idées les plus simples.	Etat insuffisant
	8 - 14
L'élève est parvenu à comprendre certains éléments et informations mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle.	Etat intermédiaire
	15 - 21
L' essentiel du document a été compris . Les informations principales ont été comprises. Compréhension satisfaisante.	Etat satisfaisant
	22 - 28
L'élève a relevé des détails significatifs du document et restitués conformément à la logique du document . Le contenu informatif a été compris ainsi que la compréhension fine.	Etat supérieur
	29 - 35
Note sur 35	

Annexe 8 : Réponses des élèves de la lecture non participative à la partie 1 du questionnaire (classe 2)

rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>ours</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>forêt</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>froid</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>monstre</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>mage</p> <p>5</p> 	<p>Salle informatique</p> <p>6</p> 

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>la mer</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>une meute de lapins</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>la forêt</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>la cave</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>catch</p> <p>5</p> 	<p>Salle informatique</p> <p>6</p> 

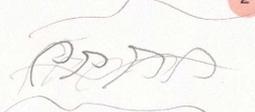
Consigne: Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>forêt</p> <p>1</p>	<p>Salle RASED</p> <p>on monstre</p> <p>2</p>	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>un lach</p> <p>3</p>
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>elle marche dans</p> <p>4</p>	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>froid</p> <p>5</p>	<p>Salle informatique</p> <p>morte</p> <p>6</p>

Consigne: Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>1</p> <p>des longe barbe</p>	<p>Salle RASED</p> <p>2</p> <p>de la bou</p>	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>3</p> <p>la rivière</p>
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>4</p> <p>il neige il y a la tempête</p>	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>5</p> <p>une grotte</p>	<p>Salle informatique</p> <p>6</p> <p>un ours</p>

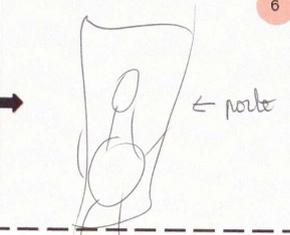
Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

Bibliothèque	Salle RASED	Préau 1 (à côté de l'escalier)
1	2	3
 <i>un monstre</i>	 <i>la mer</i>	 <i>une forêt</i>
Préau 2 (à côté des WC)	Salle des Arts-Plastiques	Salle Informatique
4	5	6
<i>de la boue</i> 		

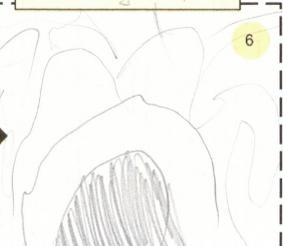
Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

Bibliothèque	Salle RASED	Préau 1 (à côté de l'escalier)
1	2	3
	<i>bon ours</i> 	<i>salle de math</i> 
Préau 2 (à côté des WC)	Salle des Arts-Plastiques	Salle Informatique
4	5	6

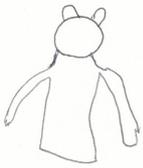
Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>le champ</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>maître</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>catch</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>forêt</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>jour</p> <p>5</p> 	<p>Salle informatique</p> <p>entrée</p> <p>6</p> 

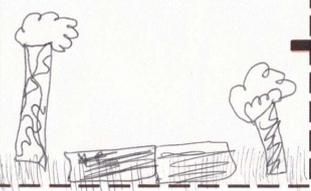
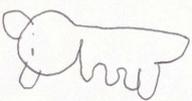
Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>la mer</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>une rivière</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>la boue</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>des buissons</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>la forêt</p> <p>5</p> 	<p>Salle informatique</p> <p>une grotte</p> <p>6</p> 

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

Bibliothèque à basses braves	Salle RASED parché	Préau 1 (à côté de l'escalier) PIG
1 	2 	3 
Préau 2 (à côté des WC)	Salle des Arts-Plastiques	Salle informatique
4	5	6

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

Bibliothèque Forêt	Salle RASED Personnage	Préau 1 (à côté de l'escalier) Amoureuse
1 	2 	3 
Préau 2 (à côté des WC) Boue terre	Salle des Arts-Plastiques l'eau	Salle informatique Pain
4 	5 	6 A + Tent aaaaaa

Annexe 9 : Réponses des élèves de la lecture participative à la partie 1 du questionnaire (classe 2)

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>Jungle</p> <p>1</p>	<p>Salle RASED</p> <p>serpent</p> <p>2</p>	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>Sable mouvant</p> <p>3</p>
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>forêt</p> <p>4</p>	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>tempête</p> <p>5</p>	<p>Salle informatique</p> <p>grotte</p> <p>6</p>

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>la grande forêt / la herbe</p> <p>1</p>	<p>Salle RASED</p> <p>une rivière profonde</p> <p>2</p>	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>de la boue</p> <p>3</p>
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>la forêt</p> <p>4</p>	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>la tempête de neige</p> <p>5</p>	<p>Salle informatique</p> <p>la grotte</p> <p>6</p>

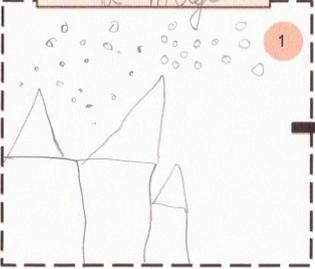
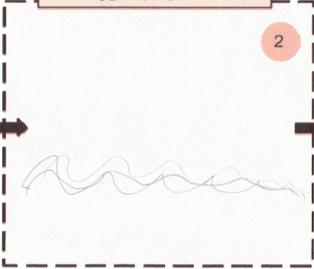
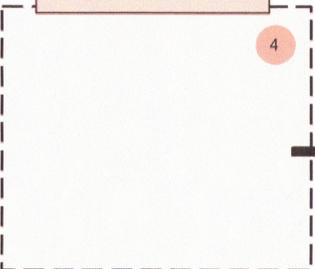
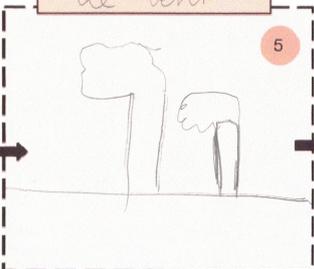
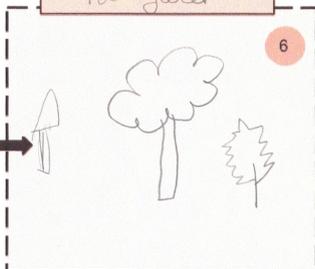
Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>1</p>	<p>Salle RASED</p> <p>rivière</p> <p>2</p>	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>Un pot de colle</p> <p>3</p>
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>forêt</p> <p>4</p>	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>le vent</p> <p>5</p>	<p>Salle informatique</p> <p>cave</p> <p>6</p>

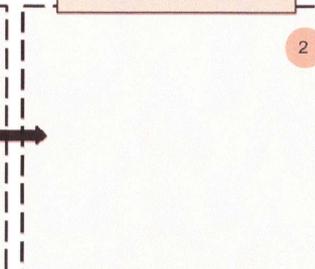
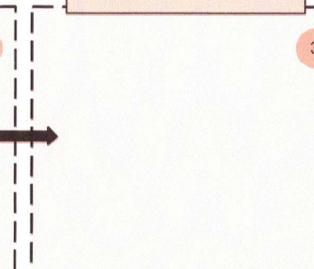
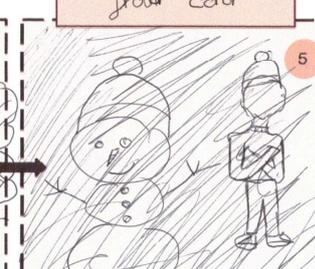
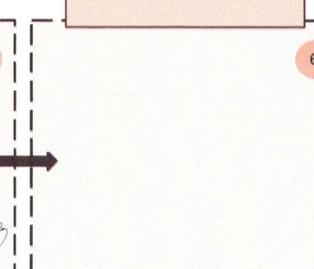
Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>la neige</p> <p>1</p>	<p>Salle RASED</p> <p>la rivière</p> <p>2</p>	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>La boue</p> <p>3</p>
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>forêt</p> <p>4</p>	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>glace et vent</p> <p>5</p>	<p>Salle informatique</p> <p></p> <p>6</p>

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

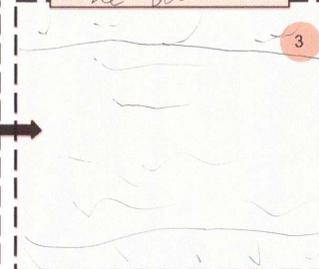
<p>Bibliothèque</p> <p>la mer</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>la mer</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>la baie</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>Le vent</p> <p>5</p> 	<p>Salle Informatique</p> <p>la forêt</p> <p>6</p> 

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

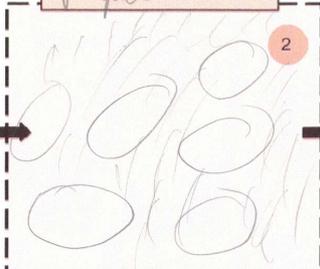
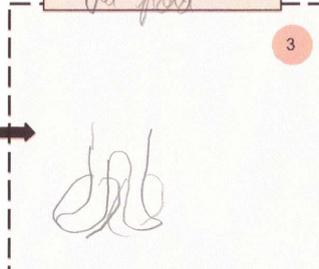
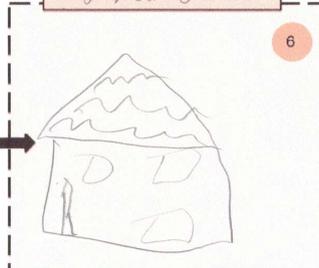
<p>Bibliothèque</p> <p>jungle</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>forêts forêt</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>froid cold</p> <p>5</p> 	<p>Salle Informatique</p> <p>6</p> 

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

Consigne : Dans chaque carré correspondant à un lieu de l'école, tu dois dessiner le lieu de l'histoire qui lui correspond et écrire dans les rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>le lac</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>la boue</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>le vare</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>la forêt</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>dans la montagne</p> <p>5</p> 	<p>Salle informatique</p> <p>dans la grotte</p> <p>6</p> 

rectangles le nom de l'endroit de l'histoire que tu as dessiné.

<p>Bibliothèque</p> <p>naoer</p> <p>1</p> 	<p>Salle RASED</p> <p>flaque</p> <p>2</p> 	<p>Préau 1 (à côté de l'escalier)</p> <p>du poid</p> <p>3</p> 
<p>Préau 2 (à côté des WC)</p> <p>forêt</p> <p>4</p> 	<p>Salle des Arts-Plastiques</p> <p>la montagne tornade</p> <p>5</p> 	<p>Salle informatique</p> <p>la maison</p> <p>6</p> 

Annexe 10 : Réponses des élèves de la lecture non participative à la partie 1 du questionnaire (classe 2)

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

On a traversé la mer, la Garete, du catin,
une cave

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

Elle prend la décision de repartir

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

~~Une dame~~ un monstre qui poursuit un humain
elle court dans la boue pour se cacher
le monstre la trouve et elle le voit pas

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

en bas en haut

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe-t-il ? Où allons-nous ?

Elle va dans une forêt et essaye de
courir dans la boue
c'est pas évident

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

quelle part de la forêt et elle n'a
rien plus du tout

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

L'histoire raconte qu'une fille se fait
poursuivre par un ours elle nage ^{dans un lac} et à la fin elle
meurt

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce
que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

La forêt, le lac, la grotte. Elle est allée dans
la forêt, le lac, et la grotte.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

un fille dans la forêt, un monstre
la poursuit. Elle saute dans un
lac ~~le~~. Elle en sort en
toute pleine de boue, elle marche
dans la boue. Le monstre l'attend
et elle est morte!

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

L'histoire raconte que il y a des personnage
qui font la chasse à l'ourse et il font plusieurs
épreuve

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

mg

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce
que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

ander

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe-t-il ? Où allons-nous ?

?

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

dormir

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

L'homme court pour ne pas se faire attraper
par l'autre il va nager, marcher...

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

on n'a pris le chemin tout droit

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

il marche dans le labou et dans le lo

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

~~La~~ l'histoire raconte que il rent dans différents endroit.

Annexe 11 : Réponses des élèves de la lecture participative à la partie 2 du questionnaire (classe 2)

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

C'est un chasseur qui essaye de
chasser un ours dans la forêt.
Nous cherchons où se passe l'histoire.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce
que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

En faisant des jistes.

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe-t-il ? Où allons-nous ?

Non, nous rentrons chez nous.

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

Non il n'y a pas d'ours dans
la forêt.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

L'histoire raconte qu'on cherche un ours et un méchant ours, un ours de qui fait des cath.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

On a traverser tout droit.

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe-t-il ? Où allons-nous ?

Où on l'a retrouver

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

La décision était l'ours à perdre.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

C'est l'histoire d'une famille qui cherche un ours et ils ont franchi plusieurs endroits.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

Nous l'avons fait à pied. On ne pouvait pas aller en-dessous, au-dessus. On pouvait aller que tout droit.

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe-t-il ? Où allons-nous ?

Oui. On se fait poursuivre par l'ours. Nous allons la maison.

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

P de refaire tout le voyage en arrière.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

Nous sommes à capturer grand ours. Et devons traverser l'herbe, la rivière, la boue, la forêt, la tempête de neige et la glace. Puis nous sommes allés à la maison.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

Nous avons traversé les différents lieux en passant à travers.
~~Nous avons traversé les obstacles.~~

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

On cherchait une bête avec des grands yeux, des grandes oreilles, des griffes. L'histoire raconte plusieurs fois. Elle recherche un ours.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

On sait téléporter.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

C'est l'histoire de quelqu'un qui
va dans différents endroits et il
rencontre une amie.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce
que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

On a traversé tous les endroits tous
droit.

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions ? Que se passe-t-il ? Où allons-nous ?

Oui on a trouvé une maison pour dormir.

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire ?

La décision prise est était de
fuir. Et nous

Que raconte l'histoire? Décris ce que nous cherchons.

C'est l'histoire d'une personne qui essaye de trouver un endroit où dormir et il croise un ours.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire? Souviens-toi de ce que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

On a traversé les différents lieux de l'histoire en passant par plusieurs chemins.

Avons-nous trouvé ce que nous cherchions? Que se passe-t-il? Où allons-nous?

Il va dans la forêt et il rencontre un ours pour dormir et il s'endort au près de l'ours.

Quelle décision a été prise à la fin de l'histoire?

Il a décidé de rester avec l'ours.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

Elle raconte que quelqu'un traverse
plusieurs endroits par exemple : la forêt
la jungle etc...

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce
que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

Nous avons traversé avec nos mains,
nos pieds et nos jambes.

Que raconte l'histoire ? Décris ce que nous cherchons.

C'est l'histoire d'un bûcheron qui cherche un ours
~~au début~~ au début il marche dans un lac. Puis
il marche dans la boue, puis dans le vase. Après
il court dans la forêt. Enfin il arrive
dans ^{une} grotte il marche discrètement et voit un
ours avec de grandes oreilles et de grands yeux il
repart en basant tout abaisser arrive chez lui et s'endort.

De quelle façon avons-nous traversé les différents lieux de l'histoire ? Souviens-toi de ce
que nous pouvions faire et de ce que nous ne pouvions pas faire.

Nous les avons traversés en nageant, en marchant et en
courant et en sautoyant.