

MASTER**MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION****Professeur des écoles****Parcours M2-B****Site de formation :****RODEZ****MÉMOIRE**

**Du statut d'auditeur à celui de narrateur en langue étrangère
à partir d'albums de jeunesse en anglais au cycle 2**

Dalal BOUTROS DESPAX

Directrice de mémoire	Co-directeur de mémoire
Eurielle Gobbé-Mévellec, MCF, laboratoire LLA-CREATIS, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès	Pierre Zoppas, PRAG, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès
Remis le : 15/06/2020	

Introduction

La littérature de jeunesse occupe une place importante dans l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. L'album est un support très riche qui favorise, outre la compréhension de l'oral, l'expression orale en interaction. En suivant « le fil d'une histoire très courte¹», les élèves appréhendent individuellement l'écoute du récit et sont invités à participer à des « mises en commun pour repérer et restituer son sens explicite² ». Mais ils commencent aussi, dès le CP, à s'exprimer à partir d'un « [...] modèle oral simple extrait d'une comptine, d'un chant, d'une histoire, [...]»³, jusqu'à ce qu'ils arrivent à raconter, en CE2, « [...] une histoire courte et stéréotypée en s'aidant de quelques images⁴ ». Les attendus de fin de cycle détaillés par les programmes officiels, renvoient à des situations, ressources et activités animées et ludiques « en compréhension, en reproduction et progressivement en production⁵», dont l'objectif est de permettre à l'élève de « s'exercer à parler sans réticence⁶ ». Dans l'activité langagière « comprendre l'oral », le texte préconise des « activités d'exposition à la langue dans divers contextes culturellement identifiables, correspondant aux préoccupations des élèves de cet âge, [...] en écoutant la lecture d'albums⁷ ». Ainsi, « les élèves découvrent les éléments culturels en contexte grâce aux possibilités offertes par [...] les grands repères culturels des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés⁸ », et ce à travers différentes thématiques proposées tout au long du cycle et qui sont en lien avec l'univers enfantin, telles qu'on les trouve énoncées dans la littérature enfantine.

Au cycle 2, l'album de jeunesse en langue étrangère D'ailleurs les programmes officiels concernant les langues vivantes étrangères et régionales privilégient

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Programme du cycle 2, Langues vivantes (étrangères ou régionales), [en ligne], [consulté le 09/10/2019], URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf.

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*.

4 *Ibidem*.

5 *Ibidem*.

6 *Ibidem*.

7 *Ibidem*.

8 *Ibidem*.

les compétences orales : « la langue orale est la priorité⁹ ». Il s'agit principalement « d'exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue¹⁰ » et de développer des comportements spécifiques qui vont favoriser les compétences orales : « écoute, attention, mémorisation, confiance en soi¹¹ ». L'exploitation des albums en cours de langue vivante étrangère constitue donc un choix pertinent.

L'expression orale en continu comporte une difficulté majeure chez les élèves. En effet nous avons pu observer dans les classes où nous avons enseigné que la prise de parole en anglais était très fragile et que les élèves étaient plus rassurés par la réception que par la production. Il était plus facile pour eux d'écouter, d'essayer de comprendre un texte lu ou un message oral, de lire et d'écrire que de parler. Et lorsque l'expression orale existait, elle se réduisait souvent à des réponses brèves (répétition de mots ou de phrases très courtes). D'après le rapport du journaliste Alex Taylor et de l'inspectrice générale de l'Éducation nationale Chantal Manès, l'enseignement des langues vivantes étrangères en France n'est pas satisfaisant, car les professeurs des écoles ne sont pas assez formés pour assurer cet enseignement qui est pourtant obligatoire dès le cycle 2. Le niveau requis au concours est le B2 et hormis ceux qui ceux issus d'une formation universitaire en langue, la majorité des enseignants n'a pas une bonne maîtrise de l'anglais. « La France arrive bien au dernier rang des pays européens quant à la maîtrise des langues étrangères enseignées à l'école, que ce soit en première ou en deuxième langue »¹².

Cette réalité nous a menée à nous interroger sur la relative passivité de l'élève et sur les raisons du manque d'investissement lorsqu'il s'agit de l'expression orale : sont-ce ses capacités langagières limitées de débutant qui le cantonnent à des tâches trop simples et minimales, ou bien la timidité, le manque de confiance et la peur de se tromper et de mal prononcer les mots qui constituent

9 *Ibidem*.

10 *Ibidem*.

11 *Ibidem*.

12 TAYLOR, Alex et MANES-BONNISSEAU, Chantal. « Proposition pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, Oser dire le nouveau monde. » Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer le 12 septembre 2018, [en ligne], [consulté le 20/04/2020], URL : <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>

un obstacle à l'expression orale ? Sont-ce les activités langagières proposées par l'enseignant, qui sont plus axées sur l'écrit que sur l'oral, ou qui sont peu ambitieuses en expression orale qui l'empêcheraient d'aller plus loin dans la prise de parole ? Ou est-ce le manque de plaisir et de motivation qui serait à l'origine de sa retenue lors de la participation à l'oral ? La dimension de communication est-elle suffisante pour engager un enfant dans un échange oral ? Et si la dimension actionnelle s'y ajoutait, les actes de paroles n'auraient-ils pas une raison encore plus réelle et plus motivante pour se réaliser ?

Les programmes des langues vivantes étrangères requièrent d'un élève du cycle 2 qu'il soit capable de « raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés¹³ ». Par quel moyen un élève se situant aux prémices des apprentissages en langue étrangère serait-il capable de le faire ? La compréhension du texte et la mémorisation du lexique sont-elles suffisantes pour qu'il maîtrise les compétences orales ? Dans quelle mesure la proposition de tâches à réaliser mobiliserait-elle le besoin d'interagir et de communiquer avec le groupe en langue étrangère ? Le recours à certains dispositifs tels le *drama* et la boîte à histoire, qui s'inscrivent dans une perspective actionnelle, favoriseraient-ils chez l'enfant la compétence de narration ?

Ces questionnements nous amènent à formuler la problématique suivante : le passage du statut d'auditeur à celui de narrateur actif, impliqué kinesthésiquement dans la prise de parole, permet-il réellement à l'élève de développer l'expression orale ?

A travers ce mémoire, nous espérons pouvoir apporter des éléments de réponse, en nous appuyant sur des travaux de recherche, tout en consacrant une partie expérimentale de mise en place d'une séquence d'anglais langue étrangère dans une classe de CE2. L'objectif principal de ce protocole est de tester le dispositif de la boîte à histoire à partir de l'album *The Bad-Tempered Ladybird* d'Eric Carle¹⁴. Nous avons choisi ce dispositif car il est principalement fondé sur la narration orale, nous permettant alors d'engager les élèves dans la prise de parole. Son aspect ludique et artistique semble *a priori* être une source

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Programme du cycle 2, *op. cit.*

¹⁴ CARLE, Eric. *The Bad-Tempered Ladybird*, Puffin, 1982.

de plaisir et de motivation impliquant les enfants dans les nouveaux apprentissages. Cependant, la fermeture des établissements scolaires due à la pandémie de Covid-19 nous a empêchée de tester réellement ce protocole initialement prévu. Nous avons donc adapté le travail de recherche à la conjoncture actuelle en y introduisant une nouvelle donnée d'analyse. Il s'agit d'analyser une séquence d'anglais intitulée « The Dragon Hunt », où les élèves apprennent à raconter une histoire. L'imprégnation se fait par le visuel, l'auditif et le kinesthésique. Nous avons choisi ce module pour les liens pertinents qu'il entretient avec le dispositif de la boîte à histoire. En effet, l'objectif général de cette séquence est d'amener les élèves à comprendre l'histoire et à la raconter à leur tour, de manière autonome. Cet objectif rejoint le nôtre, prévu initialement. En analysant la méthode utilisée dans la séquence filmée, et en la comparant avec le dispositif de la boîte à histoire, nous allons pouvoir construire notre séquence autour de l'album *The Bad-Tempered Ladybird* tout en tâchant de proposer des situations qui viendraient en complément de la méthode utilisée dans la vidéo, du point de vue du dispositif de la boîte à histoire et de l'appropriation de l'album que ce dernier doit favoriser.

Comme notre séquence se construit à partir d'un album en anglais, il semble nécessaire de commencer par traiter du statut de l'album de jeunesse et de ses intérêts en classe de langue au cycle 2, notamment dans le développement du langage oral.

Dans un second temps, nous décrivons le dispositif de la boîte à histoire, de son intérêt dans la mobilisation du langage oral et de l'appropriation de l'univers fictif de l'album.

Nous présenterons par la suite l'album *The Bad-Tempered Ladybird* d'Eric Carle, choisi pour la séquence ainsi que les critères du choix. Nous analyserons ensuite la séquence filmée « The dragon hunt » en faisant des liens entre la méthode utilisée et le dispositif de la boîte à histoire. Pendant la dernière étape, nous décrivons la séquence « *The Bad-Tempered Ladybird* » et nous justifierons le choix des situations et des activités pour l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression qui visent à faire passer l'enfant du statut d'auditeur au statut de narrateur autonome.

I-Pourquoi l'album en LVE ?

A-Un support culturel authentique

Les albums permettent de « découvrir quelques aspects culturels¹⁵» de la langue étrangère. En effet, apprendre à parler une langue n'est pas suffisant pour comprendre la culture de l'autre. Ces supports authentiques issus d'un patrimoine culturel étranger laissent découvrir l'univers réel et imaginaire d'une autre culture. Au cycle 2 les enfants découvrent « l'univers enfantin¹⁶» et « le monde imaginaire¹⁷» des enfants des autres pays à travers « les contes et les légendes¹⁸», « les monstres, fées et autres références culturelles de la littérature enfantine¹⁹». Cette entrée culturelle par l'album répond aux recommandations des programmes. Au cycle 3 on aborde « l'imaginaire » à travers « la littérature de jeunesse, [les] contes, mythes et légendes du pays ou de la région, les héros/héroïnes et les personnages de fiction, de BD²⁰». Dans les deux cycles, les textes officiels évoquent aussi la découverte des grands repères culturels des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés. Les albums que l'on peut proposer et qui sont recommandés par le ministère sur les sites des académies, relatent des contes traditionnels et des traditions qui font l'identité des pays d'origine (fêtes, cuisines, paysages, histoire, modes de vie, lieux célèbres...). Dans *Hello, I Am Lily From New York City* de Stacey Wilson McMahon et Mylène Régaudie, Lily nous fait découvrir sa famille, son école et les lieux emblématiques de la ville de New York. *Hello, I Am Fiona From Scotland* de Mark Graham est un voyage en Écosse pour découvrir Édimbourg, la danse, la musique et les jeux écossais. *Hooray For St. Patrick's Day*²¹ de Holub et Meisel est un album qui retrace la journée de la St. Patrick de deux enfants irlandais et les traditions qui sont en lien avec cette fête.

15 *Ibidem*.

16 *Ibidem*.

17 *Ibidem*.

18 *Ibidem*.

19 *Ibidem*.

20 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Programme du cycle 3, Langues vivantes (étrangères ou régionales), [en ligne], [consulté le 09/10/2019], URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

21 Holub et Meisel, *Hooray For St. Patrick's Day*, Puffin, 2002.

Par comparaison, l'élève apprend à s'ouvrir à une nouvelle culture et à mieux connaître la sienne pour mieux se construire : La littérature constitue un point d'appui dans le développement de l'enfant : il a besoin d'histoires, de récits pour pouvoir se signifier à lui-même la structure du monde, la place qu'il y occupe et celle de l'autre. « La découverte de l'univers de l'autre dans la L2, dans des ouvrages destinés au public de cet âge permet de vivre une expérience authentique de l'altérité²² ». A travers les albums, l'enfant découvre de nouveaux univers enfantins qui présentent des similitudes et des divergences avec le sien, ce qui lui permet de comprendre l'interculturalité et de se construire par rapport à la complexité du monde. Dans cette perspective, l'apprentissage d'une nouvelle langue avec les albums de jeunesse en langue étrangère prend plus de sens. D'ailleurs le socle commun de connaissances, de compétences et de culture invite, dans le domaine « les représentations du monde et les activités humaines », à s'intéresser aux faits culturels et à développer sa sensibilité à la différence et à la diversité culturelle dès le cycle 2.

B- Un support motivant

Le recours à la littérature de jeunesse procure du plaisir aux élèves. Dès la petite section les enfants se familiarisent avec les albums et les réclament. Cet aspect motivationnel est évoqué par les textes officiels qui préconisent la prise en compte des « centres d'intérêt des élèves ».

Cette attirance vers l'album de jeunesse pourrait être la même lorsqu'il s'agit d'albums en langue étrangère. En effet, pour un enfant, un album, avant d'être un texte écrit, est un livre illustré et une histoire à écouter. Le lien avec l'œuvre se tisse donc d'abord par le visuel et par l'imagination. Même si la première image qui figure souvent sur la première de couverture peut révéler une partie du contenu et même si les illustrations peuvent fournir des éléments et des informations sur l'histoire, le premier encodage est imagé et la première

22 DEYRICH, M.-C. (2011). « L'oeuvre littéraire pour articuler les apprentissages en L1 et L2 à l'école primaire », cité par Marie-France Burgain, « Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, [consulté le 02/04/ 2020], URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/3644>

réception demeure personnelle et subjective et fait appel à l'imagination. Les représentations mentales se mobilisent donc avant même la découverte du texte. « L'image porte un fonctionnement cognitif opposé à celui du langage, car elle pose la synthèse avant l'analyse » explique Chezaud dans son intervention intitulée « L'image pré-texte²³ ». La réception immédiate de l'image agit directement sur l'émotion du récepteur et sur son intérêt pour l'œuvre. « [...] la présence des illustrations amène le lecteur à entretenir une relation particulière avec l'album de par l'émotion esthétique qu'il génère²⁴ ». Ainsi naît-il chez l'élève l'envie d'écouter l'histoire et la nécessité de comprendre la langue du livre. Surmonter la barrière linguistique devient *pressant*. Dans cette perspective, l'album de jeunesse participe à la motivation d'appréhender la nouvelle langue. En effet la motivation fortifie l'implication et l'engagement cognitif et émotionnel de l'élève. Par le plaisir qu'il procure, l'album porte une valeur affective. Pour beaucoup d'enfants, la découverte des albums est préscolaire. Elle commence dans la famille, et s'effectue dans des conditions privilégiées. La voix du parent qui raconte l'histoire ainsi que le cadre spatio-temporel de la lecture (avant de dormir, durant les moments calmes de la journée, dans le lit ou dans la salle de jeu...) favorisent un climat chargé d'affects. L'enfant explore un monde fictif tout en ayant l'assurance et la sécurité de la présence du parent qui l'accompagne dans son aventure.

Le rapport sensoriel qu'il entretient avec le livre-objet n'est pas négligeable ; il fait partie de cette expérience affective. L'enfant découvre le monde d'abord par ses sens. La manipulation de l'album (le toucher des pages, l'observation des couleurs, des formes et des images, l'odeur du support...) crée un lien très intime entre l'enfant et le livre.

En écoutant l'histoire, l'enfant développe une première posture de lecteur. Il suit le fil d'une histoire, se concentre sur les événements, prend du plaisir à découvrir d'autres histoires, et témoigne une curiosité liée à la découverte de nouveaux mots et à l'apprentissage de nouvelles réalités du monde... En outre, l'album devient pour lui un objet d'acquisition qu'il range, avec les autres livres,

23 LOUVEL et SCEPY. *Texte/Image : nouveaux problèmes*, PUR, Rennes, 2005, p. 62.

24 C. CHOQUET, A THIEFFRY et P. BELLOQUE. *Découvrir l'anglais avec des albums de jeunesse*, SCÉRÉN/CRDP Nord-Ps de Calais, 2013, p.12.

dans une bibliothèque ou sur une étagère de la chambre, et auquel il a recours lorsqu'il a envie de réécouter une histoire ou d'en découvrir une nouvelle.

L'album est aussi un objet transitionnel ; il constitue une passerelle entre la maison et l'école. Winnicott décrit la transition que vit tout enfant entre la vie interne des affects et celle du monde extérieur. Celle-ci s'effectue par le biais d'objets qui constituent une sorte de pont entre ces deux univers principalement antagonistes. Ces objets créent une certaine continuité et participent à ce qu'il n'y ait pas de rupture traumatisante avec l'environnement primitif et sécurisant de l'enfant²⁵. L'album de jeunesse, comme le doudou, fait partie de ces objets transitionnels qui accompagnent l'enfant dans son passage à la vie scolaire et sociale tout en lui permettant de garder le lien avec son monde interne. Un enfant ayant bénéficié de lectures d'albums à la maison, est mieux préparé cognitivement à entrer dans une culture littéraire et dans les apprentissages de l'école maternelle. Sans qu'ils soient formalisés ou abordés explicitement par les parents lecteurs, l'entrée dans le langage écrit, le développement des stratégies de compréhension, la mémorisation, l'appréhension du symbolique, la production d'images mentales font leur cheminement dans le cerveau de l'enfant.

C- Un support pour entrer dans la langue

Si l'on observe ce qui se pratique en maternelle pour travailler le langage oral en français, on remarque une forte présence de l'album de jeunesse autour duquel des situations didactiques sont construites pour favoriser l'expression orale : écouter une histoire, interagir avec le lecteur et participer à un échange pour comprendre le contenu, décrire l'image et faire le lien avec le récit, reformuler ou raconter l'histoire à son tour.

Les enfants aiment écouter des histoires dans leur langue maternelle. Et lorsqu'ils sont habitués à la lecture d'albums, ils sont plus aptes à accueillir les apports littéraires et linguistiques qu'ils véhiculent. Qu'en est-il de l'attitude de

25 DURAND, V., « Lectures », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2009/1 (n° 75), p. 107-113. DOI : 10.3917/lett.075.0107. [En ligne], [consulté le 12/06/2020], URL : <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2009-1-page-107.htm>

l'enfant face à l'album de jeunesse en langue vivante étrangère ?

Lorsqu'on aborde le sujet de l'utilisation de l'album de jeunesse en langue étrangère, nous sommes confrontée à deux questions. L'enfant témoigne-t-il le même enthousiasme envers une histoire écrite dans une langue qu'il ne maîtrise pas ? Et du moment qu'il est intéressé par la découverte de l'histoire de l'album, comment procéderait-il pour accéder au sens ?

Pour répondre à ces questions, nous pensons qu'il est intéressant d'observer les processus mentaux mobilisés par un enfant de maternelle qui entre dans le langage de l'écrit, et de les comparer à ceux des élèves de cycle 2 face à une langue étrangère. Ces rapprochements nous semblent pertinents dans la mesure où le cheminement parcouru par un enfant dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère pourrait ressembler à celui de l'acquisition de la langue première.

Lorsqu'un enfant écoute un texte lu, dans sa propre langue, il mobilise des stratégies mentales pour comprendre. Une étude faite par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux sur les pratiques des enseignants résume les connaissances et les compétences requises pour accéder au sens du texte : connaissances lexicales, connaissances sur le monde, capacité à sélectionner les informations importantes, production d'inférences, capacité à réguler sa compréhension²⁶. Les élèves de maternelle disposent déjà de connaissances langagières et de compétences de compréhension avant d'arriver à l'école. Les interactions orales se mettent rapidement en place. De manière générale, ils arrivent à nommer les personnages, indiquer des lieux, dire les couleurs, citer quelques actions en se référant aux images mais aussi à la lecture faite par l'enseignant. Ce dernier effectue un étayage réfléchi et anime les échanges afin de les aider à affiner et réguler leur compréhension du contenu en établissant des liens entre les divers éléments de l'histoire. Il les accompagne pour qu'ils trouvent le mot juste, qu'ils reformulent des phrases correctes et qu'ils intègrent la structure du récit. La lecture des albums en maternelle constitue ainsi un des supports

26 CÈBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland . *Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement*, Le français aujourd'hui 2012/4 (n°179) [en ligne] pages 21 à 36. Mis en ligne sur Cairn.info le 15/01/2013. Consulté le 15 décembre 2019. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-21.htm>.

primordiaux au travers desquels l'enfant se familiarise avec le langage écrit et se l'approprie, structure sa pensée et élargit et approfondit ses connaissances sur le monde.

Cependant, même si pour la plupart la langue de scolarisation est la même que celle parlée à la maison, il peut exister un écart de registre (sauf dans les cas où la famille porte une grande attention à l'expression orale de l'enfant et où ce dernier est prêt à répondre à cette exigence). Tout d'abord, un enfant de trois ans n'a pas assez de bagage linguistique pour nommer les choses ou pour faire des phrases pour communiquer avec autrui. Il est débutant dans sa propre langue. À l'école maternelle, il enrichit son vocabulaire, améliore son articulation et apprend à formuler des phrases correctes. D'autre part, la langue de l'écrit (en l'occurrence celle de la littérature de jeunesse) est différente de la langue de communication. L'enfant s'habitue progressivement à l'écouter en classe afin de parvenir à en comprendre le contenu (par exemple, l'utilisation du passé simple dans le récit écrit). L'enseignant multiplie les lectures pour que l'enfant se familiarise avec le langage et les structures syntaxiques de l'écrit. Il favorise la répétition et la reformulation pour encourager l'enfant à l'expression orale. En outre, la langue constitue un objet d'étude à l'école. L'acquisition et le développement de la conscience phonologique fait entrer l'enfant dans un système de code qu'il doit apprendre à déchiffrer.

Le cheminement mental pour entrer dans la langue scolaire (ou littéraire) de l'écrit ressemble à celui emprunté par un apprenant d'une langue étrangère. En effet, apprendre une langue étrangère mobilise l'écoute de la langue, l'éveil de la conscience phonologique et la concentration, et nécessite la mémorisation du nouveau vocabulaire et des nouvelles structures, la répétition et la reformulation.

D- Un support recommandé dans les programmes

Lorsqu'on lit les programmes des LVE (langues vivantes étrangères) des cycles 2 et 3, on s'aperçoit que l'album de jeunesse est un support qui correspond parfaitement à l'acquisition des compétences attendues telles que « suivre le fil d'une histoire très courte » au cycle 2, et « suivre le fil d'une histoire simple

(conte, légende...) » au cycle 3. En effet, l'album est un support qui permet de travailler tous les domaines de la langue. La lecture d'albums permet d'appréhender la langue étrangère dans toutes ses dimensions. L'élève découvre à travers les histoires lues, la phonologie, la rythmique et les accentuations de la langue. Il est confronté à des écrits authentiques d'auteurs qui révèlent la langue dans sa complexité, ce qui va lui permettre de

[...] découvrir comment s'organise cette nouvelle langue qu'il aborde, lui fournir les moyens de s'approprier peu à peu son fonctionnement et de se familiariser avec les opérations mentales nouvelles que cette appropriation implique²⁷.

Ainsi, ses acquis ne se réduisent pas simplement à « une accumulation de lexiques ou blocs lexicalisés²⁸ » qui renvoient à des listes thématiques (animaux, couleurs...) ou à des formules d'expressions ritualisées (Comment tu t'appelles ? Quel âge as-tu ? ...). Dans son ouvrage dédié à l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, Line Audin n'exclut pas l'importance de ces apprentissages, mais elle précise que

[...] la maîtrise d'une langue ne se réduit pas à un empilement de savoir-faire de communication, qu'elle ne réside pas dans l'appropriation d'un catalogue de mots ni même d'énoncés figés mais bien dans la possibilité de combiner à l'infini ces mots pour comprendre et créer des énoncés nouveaux [...]²⁹.

L'apprentissage des langues étrangères par des albums de jeunesse permet donc progressivement à l'élève de comprendre et d'intégrer la langue dans sa globalité.

Au cycle 2, la priorité est accordée aux activités de compréhension et de production orale. La compréhension de l'oral est étroitement liée à la phonologie. L'écoute en continu d'histoires en langue étrangère développe la discrimination auditive, la segmentation des énoncés oraux et favorise la compréhension des messages. L'exposition auditive permet à l'enfant de se

27 AUDIN Line. *L'Apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel(s) enseignement(s) en tirer ?* cité par CHOQUET, Catherine et THIEFFRY, Armelle, *Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne*, Canopé, 2018, p. 29.

28 *Ibidem*.

29 *Ibidem*.

familiariser avec les sonorités et de pouvoir les reproduire à l'oral.

Lorsqu'un enseignant lit une histoire à ses élèves, il est conscient que ces derniers ne comprennent pas chacune des unités linguistiques présentes dans le texte. Mais quand les élèves sont habitués à écouter des énoncés relativement longs et authentiques, ils apprennent à déduire des informations et à développer des compétences de compréhension à partir de certains indices repérés. Cette démarche cognitive se construit avec le temps et avec les multiples lectures que l'enseignant leur propose.

La compréhension de l'oral est une opération complexe sous-tendue par l'interaction des processus de haut niveau et des processus de bas niveau. Les premiers permettent de compenser l'inconnu et s'appuient sur l'expérience de l'élève ainsi que sur les connaissances liées à cette expérience. Des indices tels que l'intonation lui permettent d'inférer le sens du message [...]. les seconds partent des formes pour trouver le sens et s'appuient sur le repérage du connu : mots, structures syntaxiques...³⁰

Les ressources du site internet du Ministère de l'Éducation nationale française Eduscol.fr destinées aux professeurs pour les accompagner dans l'enseignement, mettent l'accent sur l'importance de la prise de parole que l'enseignant doit optimiser :

Il crée des situations ludiques, notamment au cycle 2, propices à une expression libre. Les questions posées sont ouvertes et les réponses apportées par les élèves sont entendues et valorisées. Les élèves sont amenés progressivement à partir de quelques mots à raconter une petite histoire, un événement. Toutes les occasions d'entrer en dialogue et de faire échanger les élèves entre eux sont investies³¹

Toutes les activités ludiques et créatives autour d'un album mettent l'enfant dans des situations où il doit utiliser la langue. À partir de l'histoire, l'enseignant peut proposer des jeux, des saynètes, des chansons, des comptines, des marionnettes et bien d'autres activités qui favorisent l'expression orale. À titre d'exemple, le concours ADA « Autour d'un album », proposé depuis 2013 aux

³⁰ CHOQUET, Catherine et THIEFFRY, Armelle. *op. cit.*, p. 26-27.

³¹ EDUSCOL, Langues vivantes, *Créer un environnement et un climat propice à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* [en ligne]. [consulté le 29/03/2020]. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creer_environnement_564686.pdf

écoles de l'Académie de Montpellier, invitent les élèves du primaire à inventer en langue étrangère une histoire « à la manière de ». Après avoir étudié un album de jeunesse de référence dans cette même langue, les élèves s'inspirent de l'histoire d'origine pour créer leur propre album en version numérique ou sur papier. Certains projets abordent la même histoire dans différentes langues afin de faire découvrir ces langues et d'y sensibiliser les enfants³².

L'apprentissage des langues par les albums de jeunesse mobilise donc les activités langagières recommandées par les textes officiels du cycle 2 :

- Comprendre l'oral par l'écoute, l'attention, la curiosité, la familiarisation avec les sonorités de la langue, ainsi que par l'enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe.
- S'exprimer à l'oral en continu en s'appuyant sur des modèles rencontrés dans les albums, décrire ou raconter l'histoire.
- Prendre part à une conversation simple à partir des situations rencontrées dans les histoires lues.

Les avantages de l'album de jeunesse dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont donc multiples et semblent répondre aussi bien aux exigences du programme qu'à la curiosité et l'intérêt de l'enfant.

Les acquis en langue étrangère doivent par ailleurs être consolidés par la mémorisation. Pour automatiser la phonologie et les structures propres à la langue étudiée, l'élève doit les pratiquer à l'oral dans des situations ludiques et dynamiques qui favorisent la répétition et l'appropriation. Dès le cycle 1, l'enfant apprend par l'imitation et la répétition. Et lorsqu'il est assez armé en langage, il peut aller plus loin dans l'expression, en réinvestissant ses acquis dans diverses situations. L'utilisation de l'album de jeunesse permet à l'enfant de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». L'écoute, la compréhension, l'apprentissage de nouveaux mots et formules, l'interaction et l'expression orale sont mobilisés. Des supports et outils ludiques sont mis à sa disposition pour l'aider à comprendre l'histoire, la mémoriser et la raconter de manière structurée. Le dispositif de la boîte à histoire semble répondre

32 ACADÉMIE DE MONTPELLIER, elv34, Site langues vivantes 1^{er} degré [en ligne]. [consulté le 09/03/2020]. URL : <http://elv34.ac-montpellier.fr/>

parfaitement à ces objectifs.

II- La boîte à histoire, dispositif de narration

A- Mobiliser le langage au cycle 1

Raconter oralement une histoire requiert un bagage linguistique satisfaisant et une bonne mémoire pour retenir la structure du récit. Et lorsque l'on vise un certain niveau d'expertise, on attend une narration personnalisée qui ressemble plus à une performance qu'à une récitation figée.

Apprendre à raconter une histoire est un attendu de fin de cycle 1. Pour y parvenir, l'enfant a besoin, principalement d'outils linguistiques, mais aussi d'outils matériels pour soutenir la mémorisation et la parole (images, marionnettes, accessoires...) qui l'aident à comprendre le contenu, tisser un rapport personnel avec l'histoire et ses personnages, à mémoriser le schéma narratif, à structurer ses idées pendant la narration, et à retrouver les mots et les formules pour raconter l'histoire. Ces objets concrets font référence aux éléments évoqués dans le récit. À ce niveau, le dispositif de la boîte à histoire semble avoir fait ses preuves de réussite et d'efficacité. Une recherche menée en 2015 par Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet montre l'utilité de ce dispositif dans l'enseignement littéraire en grande section. Les deux chercheuses le nomment « malle à souvenirs » car il permet de « matérialiser le souvenir de chaque lecture par un objet déposé dans la malle³³ ». Cet outil est conçu pour faciliter l'inscription des lectures dans la mémoire de l'enfant-lecteur³⁴, d'où l'appellation « *catalyseur* du souvenir³⁵ ». Elles s'appuient sur les recherches de Dufays qui montrent que c'est par la mémorisation des lectures que l'on construit une culture littéraire. Et plus on lit, plus on possède les clés pour entrer dans les œuvres de littérature et les comprendre. Les codes sont acquis progressivement

33 PERRIN-DOUCEY, Agnès et WARNET, Sophie. « La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, [consulté le 14/12/ 2019], URL :

<http://journals.openedition.org/reperes/903> ; DOI : 10.4000/reperes.903, consulté le 09/09/2019.

34 *Ibidem*.

35 *Ibidem*.

[...] par la connaissance et la reconnaissance des personnages, événements et figures littéraires mises en scène dans les différentes fictions narratives qu'il rencontre³⁶

La boîte à histoire rend possible la constitution d'un bagage littéraire et la mise en réseau d'albums. À titre d'exemple, dans le cadre du plan national de lutte contre l'illettrisme, l'académie de Créteil a lancé en 2012 un projet de boîtes à histoire dans les écoles maternelles³⁷. L'objectif de ce projet est de faire acquérir la langue française et d'assurer une culture littéraire aux enfants culturellement les plus défavorisés. En effet, la lecture d'albums n'est pas pratiquée dans toutes les familles, et l'entrée dans le langage de l'écrit n'est pas un exercice facile pour les enfants qui n'en ont pas l'habitude, et encore moins pour ceux dont la langue maternelle n'est pas le français. Le projet cherche à assurer un socle commun de savoirs et de culture pour tous les enfants de manière ludique, motivante et créative.

L'utilisation de la boîte à histoire est de plus en plus fréquente dans les écoles maternelles. Des mises en situations dans des établissements sont décrites et commentées sur les sites des académies et sur Eduscol³⁸, ce qui donne une idée générale de l'amplitude de son usage dans les classes. Dès la petite section, les enfants apprennent à manipuler l'album et ses accessoires qui sont rangés dans une boîte spécifique. En accompagnant la lecture de l'album, la boîte à histoire améliore la capacité d'écoute et de concentration. Elle aide l'enfant à se représenter les personnages, les lieux et les événements de l'histoire et à comprendre l'enchaînement entre les faits. Grâce à ces accessoires concrets, et en les confrontant aux textes qu'il écoute, l'enfant apprend à se construire des images mentales. Ce dispositif est intégré dans les rituels, dans les ateliers dirigés ou dans les ateliers libres. Les enfants vont d'abord apprendre à raconter l'histoire avec leur enseignant, pour arriver

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Le dossier pédagogique « Les boîtes à histoires » Action phare du plan de lutte contre la difficulté scolaire de l'académie de Créteil 2013- 2014 est disponible sur le site : https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/boite_histoires.pdf

³⁸ EDUSCOL, Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, L'oral, Ressources pour la classe, Activités ritualisées [en ligne]. [consulté le 30/03/2020]. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf

ensuite à l'utiliser en autonomie. Par la réitération de la narration, ils mémorisent le texte et la structure narrative. La consultation quotidienne peut donner lieu à des relectures, des débats et des interprétations. Certains enseignants de Moyenne Section font participer les enfants à sa réalisation. Le choix des motifs de la boîte (représentations symboliques codées ou figuratives) et leur fabrication par les élèves sont accompagnés de discussions sur les personnages, sur ce qui les caractérise, sur les lieux où se passe l'histoire... La boîte à histoire peut s'enrichir d'autres éléments extérieurs à l'histoire. Par exemple, certains font le choix d'introduire dans l'histoire un nouveau personnage ou un nouveau lieu ou un nouvel événement, et demandent aux enfants d'inventer un nouvel épisode. Cet outil permet donc de complexifier les situations et d'inciter les enfants à aller plus loin dans l'expression orale et la structuration de leur pensée.

B- L'intérêt psycho-affectif du dispositif

Que la boîte à histoire soit réalisée ou non par les enfants, elle renforce le lien psycho-affectif avec l'album.

Suite aux premières lectures, les enfants expriment leurs sensibilités, leurs émotions et leurs propres représentations qui, au début, sont singulières et ne sont donc pas les mêmes pour tous. La première interaction avec l'œuvre est psychologique et émotionnelle. Elle est aussi sensorielle lorsque les images sont montrées ou quand la boîte à histoire est présentée. Lorsque celle-ci accompagne la lecture, elle représente un intermédiaire entre l'enfant et l'œuvre et crée une rencontre privilégiée avec l'album.

Selon B. Louichon, le contexte de lecture a un impact primordial sur le souvenir que celle-ci laisse dans la vie du lecteur³⁹. Il s'agit de toutes les traces qui accompagnent la lecture ou la rencontre avec l'album. Le lecteur crée une ambiance de lecture que Bucheton définit comme « espace[s] intersubjectifs[s] qui organise[nt] la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation⁴⁰ ». Les accessoires utilisés pour

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ BUCHETON D., SOULÉ Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Éducation et*

accompagner la lecture font partie de cet espace et participent à engager les élèves dans l'écoute et la concentration. Lorsque ces derniers associent des objets à l'album, ils ont plus de facilité à s'en souvenir plus tard. D'ailleurs les didacticiens d'aujourd'hui s'intéressent de plus en plus à la théorie de la réception qui a été développée par l'école de Constance et qui traite de la participation active du lecteur-récepteur dans l'élaboration de l'univers de l'œuvre. « Le texte se constitue pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence⁴¹»

Perrin-Doucey et Warnet insistent sur l'importance de l'affect et l'impact de la subjectivité sur la performance de la mémoire. L'outil créé pour accompagner l'album « [...] est très lié aux émotions ressenties par les élèves lors de la lecture⁴²». Certains chercheurs comme de Certeau évoquent une approche psycho-affective de la lecture littéraire. Celle-ci se traduit par une relation intime entre le lecteur et l'œuvre et une appropriation personnelle où l'émotion et l'identification entrent en jeu. Cette relation privée avec l'album est encore plus intime lorsque l'enfant manipule les accessoires. Et lorsqu'il participe à la conception de la boîte à histoire, il engage davantage son imagination créative en apportant sa contribution personnelle. Ce travail d'appropriation pourrait l'aider à mieux s'investir dans la compréhension et l'assimilation des divers éléments de l'histoire. Il se rend acteur dans la réception et peut-être plus tard dans la narration.

C- L'intérêt psycho-cognitif

La boîte à histoire est un dispositif basé sur le principe de manipulation. Privilégiée en maternelle où l'élève découvre le monde à travers ses sens, la manipulation participe à la construction des apprentissages. Grâce à la stimulation sensorielle qu'elle produit, elle amène l'enfant à comprendre les notions d'abord par l'expérience et ensuite par l'abstraction. Moins présente à l'école élémentaire et au collège, elle se réduit progressivement pour laisser plus de place à l'abstraction. Bruner parle du mode « enactif » du

didactique, n° 3, p. 29-48, cités par PERRIN-DOUCEY, Agnès et WARNET, Sophie, *op. cit.*

41 BAYARD Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris, Minuit, 1998, p. 130.

42 PERRIN-DOUCEY, Agnès et WARNET, Sophie, *op. cit.*

développement cognitif qui précède les modes iconique et symbolique. « Dans un premier temps, on apprend par l'action, par la manipulation. C'est le mode "enactif" ou sensori-moteur. L'information passe par l'action. Connaître c'est d'abord agir »⁴³.

Des travaux de recherche ont été menés sur les effets de la manipulation sur la compréhension d'un texte lu. La chercheuse F. Bara a mis en place des tests dans des classes de cycle 1 et de cycle 2 en partant de l'hypothèse qui suppose que la manipulation pourrait agir positivement sur la compréhension en diminuant la charge en mémoire de travail, en rappelant les informations contenues dans le texte et en facilitant la mise en lien des différents éléments de l'histoire. Les résultats de ses travaux ont montré que les élèves qui manipulent pendant l'écoute des objets en lien avec l'histoire (personnages-figurines et autres éléments) font preuve d'une meilleure mémorisation des noms des personnages et des lieux et d'un bon rappel des informations du récit. Néanmoins, les enfants qui écoutent l'histoire sans avoir accès aux objets ont de meilleurs résultats en compréhension globale, résultat qui semble aller à l'encontre de notre hypothèse.

Ces résultats ont donné lieu à plusieurs interprétations :

- La présence physique des objets aurait produit un effet de redondance simultanée avec le texte et aurait donc augmenté la charge cognitive d'interprétation.

- Ces objets auraient décentré l'attention des enfants du texte lu.

- Le manque d'entraînement et d'expérience chez les enfants à manipuler pendant l'écoute de l'histoire aurait entravé la compréhension globale du récit⁴⁴.

Comme la manipulation par l'enfant semble être, selon cette étude, plus bénéfique pour le processus de mémorisation et de compréhension ponctuelle que pour la compréhension globale de l'histoire, ne serait-il pas plus judicieux

43 BARTH, Britt-Mari. « Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique », *Communication et Langages* [En ligne], p.51, consulté le 29 février 2020, URL : https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656

44 BARA, F. « Est-ce que la manipulation d'objets miniatures peut aider à mieux comprendre un texte ? », [En ligne], Ressources, ESPE de L'Académie de Nantes, 2018, 19, pp.6-15. hal-01883549, consulté le 29 février 2020, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01883549/document>

de l'introduire après l'exploitation de l'album ? Ainsi, une fois la compréhension générale acquise, la manipulation viendrait accompagner les lectures suivantes pour renforcer l'appropriation et la mémorisation ? Et si l'enseignant choisit de l'introduire dès la première lecture de l'album, il serait peut-être plus pertinent qu'il le fasse lui-même et ne rende accessible la manipulation de la boîte à histoire que plus tard, afin d'équilibrer l'attention de l'élève sur le discursif et le sensoriel. Et si, au contraire, il choisit de laisser les enfants manipuler les accessoires en écoutant pour la première fois l'histoire, il serait intéressant de les retirer ou de les manipuler lui-même pendant les relectures qui suivent, afin d'harmoniser la réception.

Dans la séquence que nous avons constituée, nous avons fait le choix de faire fabriquer la boîte à histoire par les élèves. Et pour accompagner la lecture, construire la compréhension et faire entrer les enfants dans l'univers fictionnel, d'autres éléments sensoriels interviendraient. La fabrication de la boîte à histoire serait une traduction personnalisée de l'histoire.

Les différentes approches du rôle et de la place de la boîte à histoire dans la lecture de l'album renvoient à la question du sujet-lecteur et des théories de la réception littéraire. L'expérience que vit un lecteur a fait l'objet de plusieurs recherches qui ont donné lieu à des publications très divergentes. Des chercheurs comme V. Jouve et M. Picard distinguent différentes catégories de lecteurs ou plusieurs postures chez ses lecteurs, qui peuvent s'articuler. Certains voient la lecture littéraire comme une expérience objective, respectueuse d'une certaine distanciation réflexive vis-à-vis du texte. D'autres chercheurs y voient plutôt une proximité intime, psychoaffective où la réception passe principalement par la subjectivité et les émotions du lecteur. Entre ces deux conceptions nous trouvons le point de vue de Jean-Louis Dufays qui voit dans la lecture un aller-retour entre raison et subjectivité. Il s'appuie sur le point de vue de Picard pour préciser que les deux postures ne se contredisent pas, mais qu'elles se croisent et se mélangent durant la lecture. Il ajoute plus loin que la conception subjective n'est pas une notion qui s'enseigne. Elle est naturelle et inhérente à toute lecture littéraire. Et c'est dans le cadre scolaire, que l'enseignant va accompagner l'élève dans la construction d'un sens

commun au texte :

Il semblerait problématique [...] de limiter le travail en classe à la conception non normative, car l'usage scolaire de la lecture serait alors cantonné à un partage de subjectivités où l'élève n'apprendrait rien, resterait enfermé dans son propre horizon⁴⁵

En revanche, il doit l'aider à « épanouir sa liberté interprétative⁴⁶ » du texte. En maternelle, l'enfant n'a pas assez d'expérience ni assez de bagage pour construire la compréhension. Il voit le monde à travers la subjectivité et le prisme de son imaginaire. L'enseignant doit donc l'accompagner pour construire la compréhension et réguler la subjectivité de la première réception. Donc les outils pédagogiques sensoriels, comme la boîte à histoire, ne doivent pas être un objectif en soi mais un moyen pour s'approprier les apprentissages. Leur utilisation doit être complétée par un travail de réflexion et de structuration. Il pourrait en être de même pour un élève de cycle 2 qui écoute une histoire dans une langue étrangère qu'il ne maîtrise pas. La première réception serait éventuellement très subjective. Qu'elle passe par des outils visuels ou auditifs, l'élève se construirait une première conception personnelle du contenu, avant de le rationaliser par un travail réflexif.

D- La sensibilisation à la diversité linguistique

Dans le présent travail, nous nous intéressons au rôle de la boîte à histoire dans l'appropriation de l'histoire, de la compréhension du texte et de la mobilisation de l'expression orale en langue étrangère. La théorie de Dufays sur la double posture du lecteur nous éclaire sur ce sujet et plus précisément sur le cheminement qu'effectuerait un élève de cycle 2 lors de l'écoute d'une histoire en anglais. La première rencontre avec l'album est spontanée et subjective. L'enfant voit des images, entend des sonorités et des mots qui ne sont pas toujours compréhensibles, et la construction du sens ne vient que dans un deuxième temps. Cependant les deux étapes ne sont pas complètement

45 DUFAYS, Jean-Louis. « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* [En ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, consulté le 11 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>

46 *Ibidem*.

hiérarchisées. Dufays explique que si les lectures subjectives sont canalisées par le travail intellectuel, elles ne doivent pas pour autant disparaître au détriment de la réflexion distanciée :

« [...] les lectures subjectives ne constituent qu'une étape de l'apprentissage : elles sont à la fois la base sur laquelle une lecture commune pourra s'élaborer et une occasion pour le sujet de s'approprier le texte en le reliant à sa propre histoire, mais leur didactisation exclusive conduirait à des apories tout aussi contre-productives que celles qui accompagnaient la notion de « lecture modèle »⁴⁷

Ici, selon l'auteur de l'article, ce fonctionnement est naturel chez n'importe quel lecteur. L'implication subjective est maintenue après même l'exploitation du texte. Le lecteur continue tout de même à interpréter le texte et « [...] à donner un supplément de sens au sens déjà construit⁴⁸ ». Il évalue sa valeur et fait intervenir ses propres goûts dans le jugement qu'il porte sur le livre. Cette relation personnelle entre le lecteur et l'œuvre ne se restreint donc pas aux premiers moments de la découverte.

La boîte à histoire qui accompagne la lecture d'un album constitue bien un médium entre l'enfant et le récit. C'est un dispositif sensoriel qui l'aide au début à adhérer à l'écoute et à entrer dans le langage discursif abstrait. Il lui permet ensuite de tisser un lien intime avec l'album par la manipulation et l'appropriation de l'histoire

Cet outil didactique, ayant fait preuve d'efficacité dans la mobilisation du langage en maternelle, a été également utilisé dans les cours de sensibilisation aux langues étrangères au cycle 1. En effet, depuis les années 90, l'ouverture à la pluralité des cultures et des langues a commencé à se répandre en Europe et au Canada. Certains programmes comme Evlang, EOLE et ELODIL ont développé des recherches et proposé des pratiques dédiées à l'éveil aux langues dès l'école maternelle. Les programmes officiels l'ont également intégré, à partir de la moyenne section, tout en recommandant une approche ludique et motivante, d'où le recours à la boîte à histoire pour aborder les langues. Ce dispositif qui favorise la manipulation met l'enfant dans une

⁴⁷ *Ibidem.*

⁴⁸ *Ibidem.*

perspective actionnelle sociale fortement conseillée par le CECRL. En agissant et en interagissant avec le groupe, l'apprenant développe les compétences requises pour la réalisation de la tâche. Il construit ses apprentissages durant l'action qu'il mène avec les autres. C. Bourguignon définit la perspective actionnelle par le terme « communic'actionnelle »⁴⁹ où communication et action évoluent ensemble. Les compétences sont donc liées aux besoins. Autrement dit, afin de pouvoir réaliser les tâches qui lui sont confiées, un enfant va avoir recours aux ressources nécessaires pour réussir. La boîte à histoire répond donc parfaitement à la perspective actionnelle. En manipulant la boîte à histoire, l'enfant va devoir développer les compétences langagières et cognitives nécessaires pour raconter l'histoire aux autres.

Ce dispositif est largement utilisé par l'association DULALA⁵⁰ qui l'a adopté dans ses stages, ateliers et formations autour du développement du langage et de l'éveil aux langues. Il s'agit d'une

[...] boîte très soignée [qui] contient des objets symboliques qui constituent les étapes et les personnages clés d'un conte. Les enfants écoutent la voix du conteur qui, tout en racontant l'histoire, puise dans la boîte les objets les uns après les autres pour les placer sur une petite scène. À certains moments, la narration peut s'interrompre, afin de proposer aux enfants d'interagir avec les objets (de les toucher, sentir, goûter...).⁵¹

C'est donc un outil ludique qui mène l'enfant à comprendre et à s'approprier de manière sensorielle la langue et l'histoire racontée. Tel qu'il est conçu dans le cadre de l'association DULALA, il permet de raconter la même histoire en plusieurs langues. Les personnages et les éléments de l'histoire sont représentés par des objets plutôt symboliques. Ce choix d'abstraction permet

49 Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., et Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Tercer foro de lenguas. [en ligne], [consulté le 10/06/2020], URL : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/la-perspective-actionnelle-didactique-et-pedagogie-par-l-action-en-interlangue>

50 L'association DULALA est un organisme de formation créé en 2009 en France. Elle accompagne les acteurs des secteurs éducatifs, culturels et sociaux dans la création et mise en place de projets plurilingues. En s'appuyant sur les recherches scientifiques, elle conçoit des ressources et outils pour enrichir la découverte et la pratique des langues étrangères.
URL : <https://www.dulala.fr/association/>

51 BEZAULT, Elsa et GUYADER, Gwenn. « La boîte à histoire pour le développement de la littéracie et l'éveil aux langues », Forumlecture.ch, article publié dans le numéro 3/2015 de forumlecture.ch , consulté le 13/12/2019. URL : https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2017/03/2015_3_Bezault_Guyader.pdf

aux enfants de créer ou de choisir eux-mêmes par la suite leurs propres représentations. Ces accessoires constituent donc pour l'enfant un repère sensoriel pour comprendre l'histoire dans différentes langues et pour s'apercevoir que les nouvelles sonorités qu'il découvre portent un sens et racontent une histoire qu'il connaît.

Ce dispositif ne pourrait-il pas accompagner l'enseignement des LVE au cycle 2 ? A quel moment de la lecture pourrait-il intervenir et quels en seraient l'usage et les avantages ?

E- La boîte à histoire au cycle 2

L'utilisation de la boîte à histoire en maternelle est, comme nous l'avons vu, un moyen d'entrer dans le langage écrit et dans la narration, processus complexes pour un enfant de cycle 1. Les élèves de cycle 2 ont plus de bagage culturel que les maternelles et sont plus expérimentés cognitivement. Leurs connaissances sur le monde, leur capacité à sélectionner les informations importantes dans un récit, à produire des inférences et à réguler leur compréhension d'une histoire sont bien plus développées que chez un enfant de maternelle. Cependant ils sont plus démunis lexicalement et langagièrement lorsqu'il s'agit pour eux de comprendre une langue étrangère. La boîte à histoire pourrait donc jouer un rôle similaire qu'en maternelle en termes de compréhension, d'appropriation et de mémorisation.

Les albums en langue étrangère, proposés sur les sites académiques et sur Eduscol, ainsi que dans les ouvrages didactiques dédiés à l'enseignement des langues par l'album, sont moins complexes du point de vue du contenu que ce que l'on pourrait proposer en lecture en français. Les histoires sont généralement simples et courtes et ne pourraient que rarement correspondre à leur âge si elles étaient traduites en français. La difficulté de compréhension réside donc moins dans le contenu que dans la langue elle-même. Ainsi l'enjeu de la compréhension relève moins du littéraire que du linguistique. *A priori* il ne s'agit pas pour eux d'approfondir l'analyse des situations, des événements, et des états mentaux des personnages pour pouvoir comprendre le contenu car celui-ci est généralement simple et ne comporte pas beaucoup d'ambiguïté.

Mais une fois la barrière linguistique franchie, n'y a-t-il pas de risque d'ennui et de manque de stimulation face à des contenus trop simples ? Et ceux-ci ne pourraient-ils pas donner lieu à de l'interprétation ? N'est-il pas possible d'exploiter ces albums littérairement et non simplement à des fins linguistiques ? Marie-France Burgain qui a étudié les pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire apporte des éléments de réponse en montrant les enjeux littéraires que les auteurs mobilisent dans leurs albums afin de stimuler l'intérêt chez le lecteur. Elle cite par exemple les structures répétitives qui se prêtent à des prolongements imaginés par le lecteur. Elle évoque aussi les pratiques transfictionnelles chez certains auteurs comme Nicoll H. qui font revenir leurs mêmes protagonistes dans plusieurs albums avec de nouvelles intrigues, reprenant ainsi le type de littérature sérielle. D'autres auteurs comme Eric Carle et Bill Martin font le choix de reproduire le même univers fictif dans différents albums. Anthony Browne raconte la même histoire de quatre points de vue différents dans *Voices In The Park*⁵². En participant à la mise en relation des œuvres et en proposant des suites et de nouvelles intrigues, le lecteur participe à un travail de réflexion et de création. Ces dimensions littéraires peuvent être déployées dans des activités interactives avec les œuvres. L'approche actionnelle qui met le récepteur dans une posture active et créative favorise la rencontre avec ces albums et lui permet d'acquérir des compétences linguistiques tout en y trouvant des intérêts littéraires.

Dans cette perspective, nous avons élaboré une séquence didactique mobilisant une boîte à histoire, qui aurait pour rôle de mobiliser la participation créative des élèves et de les engager dans une tâche finale de narration de l'histoire.

Elle serait créée par les élèves à partir des multiples relectures de l'album. Par la démarche d'appropriation de l'univers fictionnel qu'elle permettrait d'instaurer, elle viserait à tisser une relation intime entre l'enfant et l'album, lui permettant par conséquent d'être plus attentif, plus ouvert et plus sensible aux nouveaux apports langagiers, et plus autonome en expression orale.

⁵² BOWNE, A., *Voices In The Park*, DK Children, 2001.

III-Présentation et analyse des séquences

A- Critères du choix de l'album *The Bad-Tempered ladybird*

Le choix de l'album *The Bad-Tempered-Ladybird* repose sur plusieurs critères.

Le contenu de l'histoire est riche en événements et teinté d'humour suscité par des situations de décalage. C'est l'histoire d'une coccinelle de mauvaise humeur qui vient provoquer des animaux beaucoup plus gros qu'elle.

Le champ lexical dominant dans le texte est celui des animaux : leur nom et certaines parties de leur corps (leurs moyens de défense). En effet, le vocabulaire des animaux est proposé dans les programmes officiels du cycle 2 et fait partie de l'univers enfantin.

Du point de vue du récit, nous retrouvons des structures répétitives qui ont l'avantage de rassurer les élèves et de les mettre en confiance durant l'écoute. L'itération rythme le récit et facilite la compréhension de l'histoire ainsi que la mémorisation des contenus langagiers. En effet les structures syntaxiques répétées dans cet album correspondent à du discours direct, ce qui va faciliter par la suite leur utilisation par les élèves au moment où ils mettront en voix le texte. D'ailleurs les recommandations pédagogiques pour les LVE conseillent les structures explicites et facilement repérables.

L'intérêt littéraire de cet album réside également dans sa structure en randonnée. Le texte met en scène le parcours de la coccinelle et son interaction avec les différents animaux qu'elle rencontre. La succession des scènes et la désignation des animaux saccadent le récit et permet une meilleure entrée dans la logique de l'histoire. Ce schéma narratif est très pratique pour la fabrication de la boîte à histoire. Les éléments stables de l'histoire, telles les deux coccinelles, la feuille verte et les insectes qui reviennent dans plusieurs scènes, ne seront fabriqués qu'une seule fois et réutilisés pendant la mise en scène.

La structure en randonnée est renforcée par le format de l'album. La découpe des pages forme une sorte de répertoire qui indique les rencontres avec les adversaires. Plus l'animal représenté est plus grand, plus le format de la page

l'est aussi. Cette mise en page particulière rend l'enfant plus sensible à l'histoire et plus actif dans la compréhension et l'anticipation de la suite. Elle participe aussi à la création du décalage entre la taille de la coccinelle et celle du dernier animal qui occupe deux pages entières de l'album.

Les illustrations sont également pertinentes pour la compréhension du récit. Elles sont explicites et en accord avec le texte, ce qui renforcera la compréhension du récit. Sur le plan esthétique, elles sont très attractives. Chaque étape est illustrée en grand format sur une page entière, en alternance avec le texte, ce qui permet à l'enseignant de les montrer durant la lecture. Les couleurs vives, les détails ainsi que le caractère expressif, les rendent attractives, ce qui va participer à l'entrée de l'enfant dans l'univers de l'album. Elles constituent également une source d'inspiration pour la création de la boîte à histoire. En outre, elles stimulent l'expression orale. En effet, chacune des illustrations de l'album représente les animaux dans une situation de communication. Chaque image est donc associée à un discours direct. Lors des lectures participatives, les élèves vont pouvoir s'identifier aux animaux et produire les dialogues de chaque illustration.

B- Critères du choix de la séquence vidéo « The dragon hunt »

Comme nous l'avons indiqué plus haut dans l'introduction, la fermeture des établissements scolaires – liée à la pandémie de Covid-19 – ne nous a pas permis de mettre en place en classe la séquence de *The Bad-Tempered Ladybird*. Pour cette raison, nous avons décidé, en accord avec l'équipe encadrante, de comparer le dispositif de la boîte à histoire avec un autre dispositif ressemblant mais différent, à savoir le *drama* à partir d'une séquence de LVE filmée et construite autour de l'adaptation de l'album *We're Going On A Bear Hunt*⁵³ de Michael Rosen et Helen Oxenbury. En effet l'enseignant utilise le *storytelling* tout au long de la séquence et privilégie la théâtralisation (appelée « *drama* » dans les textes de pédagogie des langues).

Nous proposerons donc une analyse de cette séquence tout en la confrontant

53 ROSEN Michael et OXENBURY, Helen, *We're Going On A Bear Hunt*, Candlewick, 1995.

aux enjeux didactiques de la méthodologie de la boîte à histoire.

La théâtralisation ou *drama*, qui exclut la présence d'un support papier, est un dispositif de narration proche de la boîte à histoire. Ce dispositif constitue l'outil didactique principal de la séquence filmée où l'expression orale est fortement mobilisée. Dans les activités théâtrales la personne abandonne le statut de lecteur ou d'auditeur pour s'approprier la parole et entrer en communication avec un public. L'histoire sort du texte et se concrétise par une présence sensorielle où le corps, la voix et les accessoires participent à la recreation de l'univers fictif. Le *drama*, comme la boîte à histoire, engage l'enfant dans un rôle social de narration. L'acteur-narrateur s'adresse à un spectateur. La langue n'est plus pour lui un objet d'étude, ni un objectif en soi. Elle devient un outil de communication qui vient s'associer à d'autres modes d'expression tels que le geste, le mouvement, l'expression faciale et la voix. Elle se contextualise dans un espace artistique (décor, costumes, objets, images...) qui participe lui aussi à l'interaction entre l'acteur-narrateur, l'histoire et le public.

Le choix de cette vidéo nous permettra donc d'observer la pratique du *drama* durant une séquence d'anglais, et de confronter ce dispositif avec le concept de la boîte à histoire afin de pouvoir proposer, pour notre séquence, des situations didactiques autour de l'album *The Bad-Tempered Ladybird*, fondées principalement sur le dispositif de la boîte à histoires et qui viseront à mener les élèves vers une plus grande autonomie dans la narration.

C- « The dragon hunt »

1- Présentation de la séquence

La vidéo analysée montre une séquence d'anglais mise en place par le maître formateur Mark Stansfield dans une classe de l'école Jules Ferry de Carcassonne. La séquence a été filmée par le CRDP de l'académie de Montpellier et est disponible sur *Primlangues*⁵⁴, site de l'enseignement des langues dans le premier degré. L'enseignant raconte l'histoire d'une chasse au

⁵⁴ PRIMLANGUES, *Enseignement des langues dans le premier degré* [en ligne], [consulté le 30 mars 2020], URL : <https://www.primlangues.education.fr/ressources/sequences-pedagogiques/the-dragon-hunt>

dragon qu'il intitule *We're going on a dragon hunt*, inspirée de l'album *We're Going On A Bear Hunt* de Michael Rosen. L'histoire est amusante : il s'agit d'une famille qui part à la chasse à l'ours. Durant sa quête, elle rencontre plusieurs obstacles naturels (une rivière, de la boue, une grotte obscure, une forêt...) mais elle poursuit son aventure jusqu'à entrer dans la grotte et aperçoit l'ours terrifiant. Prise de peur, elle revient sur ses pas poursuivie par l'ours, en retraçant le même chemin qu'à l'aller. Les différentes étapes qui scandent le récit sont marquées par la même structure syntaxique. Dans la version adaptée par le professeur Mark Stansfield, nous retrouvons la structure répétitive suivante :

We can't go over it,

We can't go under it,

We can't go around it,

We must go through it.

Celle-ci est rythmée et enrichie par les onomatopées *swish*, *phew*, *splash*, *squelch*, *shh*.

Le récit que nous écoutons dans cette séquence est donc une adaptation et une réécriture de l'album de Rosen. L'enseignant a gardé la même structure narrative répétitive et le même schéma en randonnée dans lequel les actions s'enchaînent sous forme d'aller-retour. Mais il a réduit les étapes de l'histoire à quatre au lieu de six, en supprimant le passage par la forêt et par la tempête de neige. Il a modifié certaines onomatopées en les simplifiant (*shh* à la place de *tiptoe*, *swish* au lieu de *swishy-swashy* et *squelch* pour *squelch-squerch*). Il a également simplifié le lexique en remplaçant par exemple *thick oozy mud* par *black sticky mud*, choisissant ainsi des mots plus familiers pour les élèves qui doivent connaître la couleur *black*, et le verbe *stick* souvent utilisé dans les consignes de classe. Le texte a été également raccourci. Dans les parties répétitives, nous ne trouvons pas *What a beautiful day !* qui figure dans le texte d'origine. La fin de l'histoire est beaucoup plus courte que dans la version originale. Lorsque les personnages rencontrent le dragon, ils se contentent de dire « *Oh no dragon, a fierce fiery dragon. Quick ! Run* ». Alors que dans l'album de Rosen, nous avons plus de détails sur l'ours : « *What's that ? One*

shiny wet nose, two big furry ears, two big goggly eyes, it's a bear ! Et quand ils font demi-tour pour fuir l'ours, ils repassent par tous les lieux qu'ils ont traversés à l'aller. L'enseignant fait le choix de supprimer les onomatopées associées à chaque lieu pour le chemin de retour : « *Through the cave, through the mud, through the water, through the grass* ».

L'arrivée des chasseurs à la maison, dans le texte adapté, est simplement marquée par un soulagement (*phew, phew, phew*), tandis que l'auteur de l'album fait arriver les siens jusqu'au lit : « *Get to our front door. Open the door. Up the stairs. Oh no! We forgot to shut the door. Back downstairs. Shut the door. Back upstairs. Into the bedroom. Into bed. Under the covers. We're not going on a bear hunt again!* »

Ces adaptations rendent le texte plus accessible aux élèves.

La séquence est constituée de quatre séances et mise en place dans une classe de CM1 comportant une quinzaine d'élèves.

Toutes les séances se déroulent au même endroit, sous le préau de l'école.

Les accessoires qu'il utilise sont très limités. Il se contente de flashcards plastifiées en format A4. Celles-ci représentent des lieux ou des éléments naturels qui marquent les étapes de l'histoire, tels l'herbe, la boue, l'eau, la grotte (*grass, mud, water, cave*).

L'accent est mis principalement sur la mémorisation et la spatialisation du récit. L'enseignant recherche l'engagement de tout le corps, pour amener les élèves à comprendre l'histoire et à produire le texte oralement. Les élèves retiennent l'histoire et la répètent de manière théâtrale.

2- Description et analyse de la séquence

2.1- Les outils pédagogiques

Dans la première séance dont on a le détail dans la vidéo, l'enseignant travaille la présentation du lexique, l'entrée dans l'histoire et la fixation du lexique et de la phonologie. Il présente d'abord l'histoire et la fait vivre directement par les élèves. Pour cela, il met en place un parcours avec les flashcards qui représentent les diverses étapes.

La compréhension et l'acquisition du lexique et des formules syntaxiques

s'effectuent par la répétition et l'action. Le PE dit le texte et le met en scène, puis invite les élèves à l'imiter en se déplaçant dans l'espace, d'un lieu à l'autre.

La présentation du lexique :

- **Par l'image**

L'enseignant présente le lexique en utilisant des flashcards : il nomme l'objet principal, il montre l'image qui le représente, puis il le décrit en ajoutant deux adjectifs qualificatifs. Par exemple, pour présenter l'herbe il procède de la manière suivante :

« *This is grass, and this grass is long and the color is...* » (les élèves disent « *green* »). Il fait donc appel à leurs prérequis, notamment pour les couleurs ou pour certains mots transparents comme « long ». Ensuite, il dit la phrase en entier puis leur demande de la répéter collectivement, les mettant ainsi en confiance « *you can repeat : long green grass* ». Il pose l'image par terre : « *so I put the grass here on the floor* » et procède de la même manière avec les autres flashcards qu'il disperse sur le sol créant ainsi le parcours de l'histoire. Nous y retrouvons : *long green grass, black sticky mud, cold wet water, big dark cave, fierce fiery dragon*.

L'utilisation de l'image joue un double rôle. C'est un outil de compréhension que le PE utilise pour introduire un nouveau nom ou groupe nominal. Il y a recours également pour la mémorisation ; le fait d'associer le mot à l'image contribue à la fixation par le visuel. Les élèves s'y référeront ultérieurement lorsqu'il s'agira pour eux de s'exprimer à l'oral de manière autonome.

- **Par le corps**

Nous avons remarqué que le recours aux images se fait uniquement lorsqu'il s'agit d'apprendre ces groupes nominaux. Les phrases verbales, les prépositions (*under, round, over, through*) et les onomatopées (*swish, splash, skwelsh, sh, fyoo*) sont traduites par les gestes, les mimiques et la voix. À la manière d'un acteur, l'enseignant joue l'histoire. Il la met en scène en mobilisant tout son corps. Il la vit et la fait vivre aux élèves. Ce qui est remarquable dans cette situation c'est que les enfants reproduisent les gestes sans que l'intervenant n'en formule la demande. Ils sont probablement habitués à utiliser

le corps dans de nombreuses situations en cours de LVE. Ou alors ils agissent par mimétisme.

La mise en scène comprend les gestes, les expressions corporelles, les mimiques et la voix.

Les gestes de l'enseignant expriment le mouvement, la direction ou l'action ; il utilise les bras pour faire semblant d'écarter les hautes herbes, les pieds pour montrer l'aspect collant de la boue... Les onomatopées qui diffèrent d'une langue à l'autre ou d'une culture à l'autre sont également traduites par le corps. Le geste expressif leur donne du sens. Les indications spatiales (dessus, dessous, autour, à travers), qui sont répétitives dans le texte, sont exprimées par un mouvement de la main.

Nous remarquons que l'enseignant utilise toujours la même expression corporelle pour le même mot ou la même idée tout au long de la séquence. Ces expressions corporelles parlantes représentent un repère de compréhension pour l'enfant. Elles sont aussi un garant de mémorisation, du fait qu'elles reviennent plusieurs fois dans le même récit. La gestuelle n'est pas choisie au hasard, elle accompagne souvent le schéma intonatif : par exemple sur *over* ou sur *round*, les deux voyelles longues sont soulignées par la gestuelle, ce qui est une aide pour les élèves qui disent le mot en faisant le geste, ce qui leur permet de se souvenir qu'il faut bien allonger ces deux voyelles.

L'utilisation de la voix est très remarquable dans cette séquence. Le PE modélise sa voix en fonction du sens. Il suffit d'entendre l'intonation pour comprendre qu'il s'agit d'une mauvaise surprise ou d'une frayeur face à un danger.

Les mimiques viennent s'ajouter à tout ce qui précède pour accentuer les émotions et les sensations évoquées dans le récit. Les expressions du visage du PE sont très parlantes et accompagnent le récit pour le faire vivre et pour faciliter la compréhension. Le dégoût s'exprime par exemple par une grimace lorsqu'il faut traverser le terrain boueux.

L'entrée dans l'histoire :

L'entrée dans l'histoire se fait directement par la spatialisation et la mise en scène. Les élèves ne connaissent pas l'histoire. L'originalité de la présente

méthode consiste dans l'introduction de la mémorisation en même temps que la découverte et la compréhension et ce dès la première séance. L'enseignant implique les élèves dans la tâche de narration dès le début. Ces derniers l'écoutent d'abord, puis le suivent en répétant après lui. Ce mode de lecture participative ne comprend pas de difficultés pour les élèves qui sont pourtant débutants en langue ainsi que dans les apprentissages visés par cette séquence. Le PE dit le texte par petits morceaux, ce qui rend plus faciles la perception des sons et la répétition. Et même s'ils ne comprennent pas tous les mots du texte, en se déplaçant et en s'arrêtant aux différentes étapes définies par des flashcards, ils comprennent que l'histoire raconte un certain parcours. Nous pouvons donc dire que c'est en récitant et en agissant que les élèves vont comprendre. La compréhension passe par l'écoute et l'observation (flashcards et gestes de l'intervenant), et la répétition immédiate associée à l'action favorise la mémorisation.

La fixation du lexique et de la phonologie

La fixation du lexique et de la phonologie se fait par trois moyens. Elle s'effectue d'abord par le repère visuel : les flashcards sont présentes dans chaque séance. À la première elles constituent un élément majeur de compréhension. Elles sont très visibles et claires et assez représentatives de l'ambiance de l'histoire. L'enseignant les présente une par une aux élèves en prononçant clairement le mot ou le groupe de mots qu'elles représentent. Les élèves qui découvrent ces nouvelles sonorités, associent celles-ci aux images. La fixation par le visuel leur sera utile pendant les séances suivantes où ils vont devoir se référer, entre autres, à ces flashcards pour dire les phrases du récit de manière autonome. La répartition des images dans l'espace du préau leur permet aussi de les contextualiser et de comprendre la structure générale de l'histoire.

La répétition joue, elle aussi, un rôle primordial dans l'acquisition du lexique et de la phonologie. Elle se met en place dès la première séance. Après avoir positionné les flashcards, le PE introduit l'histoire :

« *We're going on a dragon hunt*

We're going to catch a big one

We're not scared ! »

Suite à cette introduction, il se déplace vers la première étape. Puis il la montre en disant la phrase correspondante et en l'accompagnant d'expressions corporelles : « *Oh no grass! long green grass* ». Il appelle le groupe à le rejoindre et à dire la même phrase. Puis il poursuit son récit en le faisant répéter systématiquement après lui.

« Oh no grass!

Long green grass,

We can't go over it,

We can't go under it,

We can't go around it,

We must go through it

Swish, swish, swish... »

Comme nous pouvons le voir, le texte est morcelé en de courtes phrases. Les élèves vont se rendre compte de son aspect rythmé, rimé et répétitif, et vont entrer dans la musicalité de la langue. Ce dispositif du dire-répéter rend le texte plus accessible. Les élèves se familiarisent avec le lexique à force de répétition, et commencent à saisir la phonologie de chaque mot. Lorsqu'ils répètent, ils reproduisent l'accentuation propre à chaque mot puisque la prononciation se calque automatiquement sur celle du PE. Plus tard, lorsqu'ils sont mis par groupes de quatre, l'enseignant a la possibilité de mieux les entendre et de les reprendre lorsqu'ils prononcent mal. Mais tout au long de la séquence, il accorde une attention particulière à l'écoute. Lorsqu'il leur demande d'attendre avant d'agir : « *you stay there* », il sollicite leur concentration auditive.

En agissant avec son corps et sa voix, et en entrant dans ce cycle de répétition, chaque élève s'imprègne du lexique, du rythme et des sonorités de la langue. C'est un premier pas vers la mémorisation.

La théâtralisation participe également à l'acquisition du lexique et à l'intégration phonologique. L'humour qui est inhérent à l'histoire a été traduit dès le début par l'enseignant qui, tout en gardant son air sérieux et son exigence vis-à-vis des attendus, joue sur l'intonation de la voix, les expressions faciales et corporelles en se mettant dans la peau du chasseur de dragon. La mise en

scène théâtralisée du récit, lui donne une dimension artistique et humoristique qui facilite l'intégration des enfants dans l'univers fictif de l'histoire. L'engagement physique que représente ce dispositif rend les élèves sensibles aux sonorités de la langue qui se traduisent par les gestuelles, les mouvements et les mimiques. L'implication du corps facilite l'accès au sens. Dans son article traitant de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, Marion Tellier insiste sur le rôle du corps de l'enseignant dans les cours de langue :

Son corps est donc un outil pédagogique tout comme l'est sa voix. Il doit apprendre à en jouer afin d'aider l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Les gestes produits en classe par l'enseignant ont, pour la plupart, une visée pédagogique. [...] Le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère. Lorsque l'apprenant est débutant et/ou très jeune, ces gestes sont d'autant plus fondamentaux pour l'accès au sens.⁵⁵

2.2- Les modalités de travail diversifiées

La vidéo que nous analysons montre plus en détail la première séance que les suivantes dont elle donne un aperçu rapide. Ce qui est remarquable au visionnement de ces extraits de séances, c'est la diversification des modalités de travail et la gestion du groupe dans l'espace. Le principe de répétition est le même partout, seule la manière de le mettre en place change d'une séance à l'autre créant ainsi de la dynamique et évitant aussi toute sorte de lassitude chez les enfants.

La diversification de ces modalités crée différentes dynamiques entre groupes et s'avère efficace pour la réussite de la tâche finale de la séquence qui est de raconter l'histoire de manière autonome.

Dans la séance 2, l'enseignant utilise une modalité d'interaction entre deux groupes pour travailler la mémorisation. Dans la séance 3, l'accent est mis sur l'acquisition de l'autonomie. Les élèves se produisent en binôme devant le

55 TELLIER, M. Dire avec des gestes. In *Chnane-Davin, F. & Cuq, J.P. (Eds) Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, recherche et application*, 44. [en ligne], [consulté le 14/04/2020], URL : https://www.researchgate.net/publication/32223558_Dire_avec_des_gestes

groupe classe. À la séance 4, arrive la production autonome où tous les binômes se racontent mutuellement l'histoire en la mettant en scène.

En collectif :

L'enseignant commence d'abord par le collectif pour présenter l'histoire et faire entrer les élèves dans son univers. À ce stade, l'enjeu est de créer une dynamique qui fédère tout le groupe autour de l'histoire et de poser les jalons de la confiance pour bien entamer la séquence. Les élèves ne connaissant pas l'histoire, ils la découvrent à la première séance, directement sous forme de narration mise en scène. Ils doivent également produire oralement des phrases. Pour les rassurer et éviter tout blocage vis-à-vis de la langue, l'enseignant favorise la mise en scène, l'imitation et la répétition mécanique collective. La participation collective par l'énergie du corps et de la voix motive chaque élève à jouer le jeu et à franchir la barrière de la langue et du texte inconnu. Le premier contact avec le récit se fait par imitation. Les élèves reproduisent ce qu'ils voient et entendent. La découverte de l'histoire se fait par le collectif. Contrairement aux modes de lecture magistrale et individuelle où l'élève reçoit de manière personnelle et subjective l'histoire et où il est seul dans sa réception, le dispositif mis en place ici permet à l'élève d'entrer dans une cohésion avec le groupe et d'adopter le schéma induit par le PE et reproduit par tout le groupe. Cette entrée semble nécessaire pour aborder un texte qui est nouveau pour les enfants et qui comporte des phrases entières. Les nominales sont enrichies par deux adjectifs qualificatifs. Et les phrases verbales ne se réduisent pas au modèle sujet-verbe tel qu'on pourrait l'imaginer pour des débutants. Nous y trouvons également les tournures modales avec « *can* » et « *must* » et les prépositions « *under* », « *round* », « *over* », « *through* ». La modalité collective sous forme de jeu théâtral par imitation et par réitération favorise un climat de confiance et d'assurance pour les élèves et une compréhension globale de la structure du récit.

b. En individuel

L'enseignant appelle les élèves un par un et leur demande de se diriger vers un endroit du parcours : « *please can you go to ...* ». La consigne est répétée

plusieurs fois et est accompagnée du geste. L'élève part à la recherche de l'image correspondant au mot énoncé par l'enseignant. Pendant que l'élève cherche sa destination, le PE fait systématiquement appel à la mémoire des autres pour donner des indices au camarade. Par exemple : « *the cave is...* », les élèves répondent « *big and dark* ». Un élève sur trois se trompe, puis retrouve tout seul la bonne réponse en écoutant les précisions des autres et en regardant les gestes du maître. Lorsqu'il arrive à sa destination, il s'assoit en attendant que les autres passent à leur tour. À la fin de cette activité, le PE aura réparti les élèves sur les différentes étapes du parcours préparant ainsi l'activité suivante qui se fera par petits groupes.

Cet exercice permet à l'enseignant de vérifier si chaque élève a bien intégré le lexique. L'expression orale n'est pas attendue à ce stade. L'enfant doit simplement réactiver sa mémoire en s'appuyant sur les images et en se référant aux gestes effectués par l'enseignant. Cela constitue également un moment de fixation du lexique puisqu'il va falloir se déplacer un par un aux différents endroits tout en répétant à chaque fois les noms et leurs adjectifs. L'enseignant demande systématiquement la validation du groupe sollicitant ainsi leur participation active.

c. En groupe

Le travail en groupe est utilisé dans les séances 1 et 3. L'enseignant y a recours à chaque fois qu'il veut créer de l'interaction entre les groupes et les amener progressivement vers l'autonomie.

Dès la première séance, il répartit les élèves sur les différentes étapes du parcours. Les élèves sont assis et attendent son passage pour qu'il leur attribue la phrase correspondant à leur flashcard. Le texte leur est encore tout nouveau. L'enseignant vient dire la phrase à chaque petit groupe et la lui fait répéter en continu.

L'avantage du petit groupe est de pouvoir entendre chacun. Ainsi voit-on le PE reprendre certains élèves lorsque l'articulation n'est pas correcte.

À la séance 3, un autre travail est mis en place. L'enseignant l'envisage en deux temps. Dans un premier temps, il forme deux groupes et les met debout face à face. Il annonce ensuite qu'il va raconter l'histoire. Le groupe A doit

répéter après lui et le groupe B répète après le groupe A. Puis on inverse les rôles.

Cette activité crée une interaction entre les élèves qui se regardent et s'écoutent pour s'imiter. Les uns deviennent une référence pour les autres, ce qui est très valorisant pour eux.

La mémorisation est encore une fois mise à l'honneur. Chaque partie est dite trois fois : par le PE, le groupe A et le groupe B. Et l'histoire est racontée deux fois puisqu'on inverse les rôles.

Le cheminement vers l'autonomie, lui aussi, se met en place petit à petit. À certains moments de la narration, l'enseignant n'intervient pas directement. Il se tait pour laisser les élèves retrouver tout seuls les phrases. Dans sa posture, il devient moins directif et commence à laisser progressivement la place à l'autonomie. En effet certains élèves y arrivent. Cette démarche de l'enseignant les incite à sortir de la répétition mécanique et à effectuer un effort mental pour aller chercher eux-mêmes dans leur mémoire les étapes et les phrases de l'histoire. En s'appuyant sur les flashcards et sur les gestes du PE, certains y parviennent, tandis que d'autres tâtonnent en disant un mot ou une partie de la phrase. L'enseignant essaie d'écouter tout le monde et désigne avec le doigt l'élève qui retrouve la bonne formule. Les uns s'appuient ainsi sur les autres. Ce travail de groupe permet aux élèves de s'entraider pour reconstruire l'histoire.

Nous voyons dans cette séance le basculement du rôle d'élève qui répète au rôle d'élève qui produit. L'enseignant s'efface petit à petit et prend un rôle plus discret. Il est présent seulement pour accompagner et aider à la production orale par la stimulation de la mémoire.

Le travail de groupe favorise la coopération et la confiance dans l'expression orale. C'est également un moyen pour le PE de vérifier la participation de tout le monde.

En binôme

Le travail en binôme est également mis en place dans la séquence. On le retrouve à la troisième et à la quatrième séance ; l'enseignant opte pour cette modalité lorsqu'il s'agit pour les élèves de raconter l'histoire toujours avec le même principe de répétition par imitation (l'un raconte, l'autre répète puis les

rôles s'inversent).

À la séance 3 la mémorisation n'est pas encore acquise pour certains. L'enseignant les aide en leur disant le début de la phrase ou bien en les faisant répéter après lui. Ainsi ils ne se retrouvent pas en difficulté et gardent confiance. Travailler en binôme permet aux enfants de s'appuyer l'un sur l'autre et de collaborer pour retrouver le fil de l'histoire (dans un des cas observés, un des élèves souffle le mot à son binôme qui a un trou de mémoire). Nous pouvons imaginer, qu'à ce stade, l'enseignant a mis un élève qui hésite encore avec un élève déjà capable de restituer assez fidèlement l'histoire pour créer une forme de tutorat.

À cette étape de la séquence, lorsque l'enseignant ne guide plus la narration de l'histoire, nous remarquons que les élèves se concentrent davantage pour réactiver leur mémoire. Ils cherchent à reproduire le texte et oublient un peu l'aspect théâtral, les gestes se limitent aux prépositions (under, over ...)

À la séance 4, tous les binômes se retrouvent dispersés sous le préau pour se raconter entre eux l'histoire. Il s'agit toujours du même principe de répétition par imitation : l'un raconte, l'autre répète puis inversement. Les binômes n'ont donc pas de public. L'enseignant passe parmi eux pour vérifier l'acquisition de l'histoire, du vocabulaire et de la phonologie. Les binômes que l'on a pu observer dans cette vidéo semblent avoir bien mémorisé le fil de l'histoire et les phrases correspondantes. La maîtrise de l'oral et de la prononciation semble être acquise.

2.3- La gestion de l'espace

L'utilisation de l'espace constitue un élément majeur de l'apprentissage. Il participe à la compréhension et à la mémorisation. Durant toute la séquence les élèves se familiarisent avec cet espace et se l'approprient. En effet, et comme nous l'avons mentionné ci-dessus, toutes les séances se passent au même endroit. Le préau est vide et ne contient aucun accessoire à part les flashcards qui l'occupent. L'intérêt pratique d'un grand espace en plein air est de pouvoir faire travailler les enfants par groupe, sans qu'ils ne se gênent entre eux alors que tous parlent à voix haute.

Dans cette séquence, l'espace est également choisi à des fins didactiques. Les

élèves sont tantôt assis à une étape spécifique pour se l'approprier, tantôt en train de se déplacer à travers le parcours tracé. Le déplacement dans cet espace quasiment vide laisse une grande place à l'imagination. Comme l'intervenant fait le choix de n'ajouter aucun autre accessoire que les flashcards, chacun peut concevoir l'univers de l'histoire à sa manière et se l'approprier. Mener la séquence dans ce même endroit, c'est permettre aux enfants de vivre cette aventure de chasse en imaginant les divers risques qu'elle comporte et de s'imprégner des étapes de l'histoire.

Or cette liberté d'imaginer l'univers de l'histoire, favorisée par un décor assez réduit, ne s'exprime pas réellement chez les enfants qui ne font que reproduire tout au long de la séquence les gestes transmis par l'enseignant. Certes ils ont plaisir à se raconter l'histoire mais ils ne vont pas vraiment dans le sens d'une théâtralisation. Jouer devant un public l'aurait davantage encouragée. Et laisser une marge de créativité pour personnaliser l'interprétation l'aurait également favorisée.

2.4- L'engagement et l'implication des élèves

Nous apercevons tout au long de la séquence un engagement remarquable de la part des élèves. L'enseignant réussit à capter leur attention et à éveiller leur motivation.

Tous les élèves participent aux activités proposées. Ils sont pris par l'histoire et font de leur mieux pour l'apprendre et la vivre, que ce soit dans l'expression orale ou dans l'expression corporelle où l'implication se voit notamment dans le ton qu'ils mettent et les gestes qu'ils effectuent. Même si cette implication dans la mise en scène est moins présente dans la dernière séance où le texte semble être la préoccupation majeure des élèves. L'effort qu'ils fournissent se porte plus sur la restitution du texte que sur la théâtralisation.

Mais de manière général, l'humour de l'histoire est bien rendu car nous avons l'impression que les enfants comprennent bien ce qu'ils racontent. Leur prestation dépasse donc la répétition statique pour se rapprocher de l'interprétation avec intention et expressivité. En revanche, nous imaginons que les enfants auraient pu aller plus loin s'ils avaient eu la possibilité d'exprimer leur propre conception de l'univers de l'histoire.

Dans la séquence que nous allons présenter, nous proposerons des situations dont l'objectif principal est non seulement d'amener les élèves à raconter une histoire de manière autonome, mais aussi d'encourager et de valoriser la part de créativité des élèves et les diverses interprétations qu'ils proposent.

D-The Bad-Tempered Ladybird

1-Présentation de la séquence

La séquence que nous proposons est constituée de sept séances. L'album *The Bad-Tempered Ladybird* est exploité en continu tout au long de la séquence et sert comme support de référence aux diverses situations pédagogiques. L'objectif principal est d'amener les élèves à comprendre l'histoire, à apprendre le lexique et les tournures syntaxiques, et à la raconter de manière autonome à partir de boîtes à histoire créées par eux-mêmes, devant un public. Les activités que nous proposons visent à mettre les élèves en situation de s'exercer à parler. Pendant la construction de la séquence, nous nous sommes basée sur les programmes des LVE en cycle 2 qui mettent l'accent sur la priorité de l'oral. En effet les compétences visées dans cette séquence se concrétisent dans des activités langagières de compréhension, d'expression orale en interaction et d'expression orale en continu.

La lecture de l'album se fait par morceaux. Elle est répartie sur les séances. Des relectures sont prévues dans presque chaque séance afin de faire un rappel de l'histoire et de favoriser la mémorisation du texte. Des jeux favorisant l'expression orale et la création artistique viennent s'intercaler entre les lectures. À travers les jeux et les activités ludiques, les apprentissages seront véhiculés et l'histoire sera acquise. Le jeu fait partie de la vie de l'enfant, et constitue pour lui un fonctionnement naturel de découverte du monde et de développement de l'imagination. La multiplication des jeux et des situations ludiques dans notre séquence a pour objectif de gagner la motivation et l'implication de l'enfant. Il s'agit de le mettre à l'aise pour qu'il soit plus ouvert aux nouveaux apprentissages et plus actif dans les tâches attendues.

Les séances sont conçues pour être menées dans une salle spacieuse ou dans la cour. Les activités prévues le nécessitent. Les élèves vont être régulièrement

amenés à travailler par petits groupes. Pour réduire la gêne occasionnée par le bruit, il serait plus judicieux d'être dans un endroit vaste, d'autant plus que lorsqu'ils pratiquent l'anglais il leur sera nécessaire de s'entendre parler pour bien saisir et reproduire les sonorités de la langue. Certaines séances se dérouleront dans la salle d'arts plastiques pour faciliter l'accès au matériel pour la réalisation des boîtes à histoire.

2-Déroulement des séances

A la première séance, les élèves découvrent l'album et écoutent le début de l'histoire. L'enseignant montre la première de couverture. Il demande aux élèves de dire ce qu'ils voient. (*What can you see? A ladybird. What does a ladybird eat?* (questionner en mimant) *Aphids. Look at its face. Is it happy? It's angry. It's a bad-tempered ladybird*). Cette étape a un double objectif : la couverture constitue pour les élèves une première entrée dans l'histoire et un repère d'anticipation. Cette phase permet aussi d'introduire quelques mots en anglais.

L'utilisation des flashcards accompagne l'acquisition du nouveau lexique. Ainsi l'enseignant montre deux images de coccinelles avec deux expressions différentes pour faire apprendre les mots : « *bad-tempered* » et « *friendly* ». La modulation de l'expression du visage vient soutenir la compréhension de « la bonne humeur » et de « la mauvaise humeur ».

La lecture d'une partie de l'album (la rencontre entre les 2 coccinelles) s'effectue avec des arrêts sur les images. L'enseignante mime les mots et s'appuie sur les illustrations pour aider à la compréhension. Après la lecture, l'enseignant pose des questions de compréhension (*What did the friendly ladybird see ?*). Si les élèves répondent en français, il reformule la réponse en anglais et la leur fait répéter (*A leaf with aphids*). La flashcard de la feuille avec les insectes est présentée ensuite pour faire répéter les mots en anglais (*Repeat: leaf, aphids, leaf with aphids*). L'exploitation de l'histoire et les activités se font donc par immersion. L'enseignant n'utilise que l'anglais pour s'exprimer, expliquer les activités et les jeux, et donner les consignes. Des précisions gestuelles, visuelles et auditives (les jeux vocaux et l'intonation)

soutiendront la compréhension. Nous en avons un très bon exemple dans la vidéo « The Dragon Hunt » où le professeur réussit à maintenir l'attention des élèves malgré la lecture immersive tout au long de la séquence. L'utilisation de l'image et l'implication du corps appuient la compréhension de l'anglais et évitent toute lassitude chez les enfants qui reproduisent les expressions, les onomatopées et les gestes.

L'enseignant poursuit les questions (*Did the friendly ladybird eat the aphids? No, the bad-tempered ladybird wants to eat all aphids. It doesn't want to share*). Le recours au français est généralement automatique chez les élèves. Ils sont débutants en anglais et n'ont pas assez de vocabulaire, ni de structures syntaxiques suffisantes pour pouvoir s'exprimer en anglais. La reformulation n'est pas toujours obligatoire pour l'élève, sauf dans les cas où il doit apprendre la formule par cœur. Mais l'enseignant doit y avoir recours systématiquement pour maintenir l'anglais comme seule langue de communication et pour habituer les oreilles des élèves à percevoir des énoncés longs et en continu en langue étrangère.

Après cette phase de compréhension, arrive le temps de répétition et de mémorisation du lexique. Le recours aux jeux est systématique dans la séquence, l'objectif étant de motiver les enfants à s'ouvrir aux nouveaux apprentissages. En joignant l'utile à l'agréable, l'enseignant crée un climat de confiance. Le ludique dédramatise l'erreur et favorise le plaisir d'apprendre.

L'enseignant propose deux jeux de mémorisation en se servant des flashcards qui sont aimantées sur le tableau. Le premier jeu s'intitule *Show me*. La maîtresse forme deux groupes. Les élèves de chaque groupe se donnent des numéros. Lorsque l'enseignante appelle un numéro, les deux élèves qui le portent, s'approchent des cartes aimantées sur le tableau. Et quand il dit « *show me...* », l'élève qui montre en premier la flashcard demandée, fait gagner un point à son équipe. Chaque mot deviné est répété individuellement par les deux élèves, puis collectivement par le groupe de classe. L'intérêt de commencer par ce jeu c'est de laisser aux élèves le temps de se familiariser avec le nouveau vocabulaire. Aucune production ne leur est demandée. Seul le repérage visuel doit les guider pour montrer du doigt les flashcards nommées

par l'enseignant. Le visuel est la base du *storytelling* qui est également utilisé dans « The dragon hunt ». La lecture expressive est soutenue par des outils visuels. En racontant l'histoire, l'enseignant maintient l'attention des élèves par son expression parlante. Il met en relief le rythme, l'intonation et l'accentuation et sollicite ainsi l'écoute et la compréhension auditive chez les élèves. Ceux-ci se familiarisent avec les sonorités de la langue et cherchent des moyens complémentaires pour accéder à la compréhension. Les images, les flashcards, les grimaces et les gestes sont des moyens efficaces auxquels les élèves s'accrochent pour développer leurs stratégies de compréhension. Le *storytelling* met aussi à leur disposition des outils et des activités ludiques pour les impliquer dans le processus de construction du sens. La participation active qu'il exige les rend acteurs dans les apprentissages.

Le jeu suivant est le perroquet, *The parrot*, où l'enseignant montre une image, puis dit le mot. Les élèves le répètent uniquement s'il correspond à l'image. Si ce n'est pas le cas, ils doivent garder le silence. Ce jeu, comme le précédent, est basé principalement sur le repérage visuel et sur l'association d'un mot entendu à une flashcard montrée. Ce qui le distingue du premier, c'est le paramètre de rapidité. L'élève doit mobiliser sa mémoire et la déployer rapidement afin de maîtriser son réflexe afin de répéter le bon mot, et de se taire lorsque celui-là est faux. Après plusieurs parties, l'enseignant délègue la conduite du jeu à plusieurs élèves (*Would you like to be the teacher ?*). Proposer aux élèves de mener le jeu a un double intérêt : c'est une occasion, pour l'enfant qui s'est proposé, de gagner en confiance, et de motiver les autres camarades à se proposer à leur tour. Il ne s'agit en aucun cas d'imposer ce passage à tout le monde. Le PE se contente de faire passer les enfants qui le souhaitent, tout en encourageant les autres à le faire. En outre, le passage de plusieurs élèves permet de répéter davantage les mots et de consolider la mémorisation de manière ludique.

Après cette phase de mémorisation par le jeu, l'enseignant relit le dialogue entre les deux coccinelles. Il veille à le mimer pour en faciliter la compréhension ; pour « *Go away !!* », il fait semblant de repousser quelqu'un. L'écoute est cette-fois-ci guidée : la classe est divisée en deux. Il est demandé

au premier groupe de repérer ce que dit la coccinelle amicale et à l'autre groupe ce que dit la coccinelle de mauvaise humeur (*I will tell you the story again. Listen carefully. Group 1, you listen to the friendly ladybird. Group 2, you listen to the bad-tempered ladybird*).

Suite à la lecture, l'enseignant pose des questions aux groupes afin d'arriver ensemble à restituer le dialogue (*What did the friendly ladybird say ? Good morning! What did the bad-tempered ladybird answer? Go away!! I want those aphids. What did the friendly ladybird say? We can share them. What did the bad-tempered ladybird answer? No. They're all mine. You want to fight? What did the friendly ladybird say? If you insist. Did the two ladybirds fight? No. The bad-tempered ladybird told the friendly ladybird: you're not big enough*). Ce travail demande un accompagnement rapproché de sa part. Il s'agit d'aider les enfants, par le mime et le geste, à retrouver les mots et les formules du texte. Ce travail collectif permet aux enfants de s'appuyer les uns sur les autres pour reconstituer le dialogue. L'enseignant garde l'unité des gestes, des mimes et des jeux vocaux tout au long de la séquence pour que ceux-ci constituent un repère solide pour les enfants. Chaque réplique formulée correctement est redite clairement par le PE et répétée collectivement par les élèves. Les flashcards accompagnent cette activité pour fixer le vocabulaire et pour associer chaque formule à l'une ou à l'autre coccinelle.

Après avoir exploité le premier épisode de l'album, le maître explique aux élèves l'activité suivante qui consiste à fabriquer des accessoires en lien avec l'album. IL montre le matériel et explique la tâche en montrant les flashcards (*I will give you materials to make accessories to represent the bad-tempered ladybird, the friendly ladybird and the green leaf with aphids : black cloth, red cloth, headbands, pipe cleaners, green, black, red, and brown card stock, felt-tips*). Les élèves sont mis par groupe de trois tout au long de la séquence. La narration de l'histoire par les enfants, ainsi que sa mise en scène nécessitent la présence de trois membres (le rôle de la coccinelle amicale, le rôle de la coccinelle de mauvaise humeur et celui de l'animal rencontré dans chaque épisode). Le choix de garder les mêmes trinômes est nécessaire pour la réalisation de la boîte à histoire qui s'étalera ensuite sur plusieurs séances.

Chaque groupe va devoir fabriquer la sienne afin de pouvoir s'entraîner ultérieurement à la narration de l'histoire, en se servant de ses propres accessoires. Cette étape de la séance se déroule dans la salle d'arts plastiques où chaque trinôme dispose de matériel et d'outils nécessaires. L'enseignant circule entre les groupes pour vérifier la compréhension de la tâche et pour s'assurer du bon fonctionnement au sein de chaque groupe. Les élèves peuvent se répartir les tâches. Par exemple, chacun peut se charger d'un seul accessoire. Ou bien ils peuvent s'entraider pour réaliser ensemble chacun des trois accessoires. Le temps prévu pour cette activité n'est pas suffisant pour finaliser le travail manuel. L'enseignant prévoit donc de le compléter pendant une séance d'arts plastiques.

Quand les élèves terminent la réalisation des accessoires, le maître donne à chaque groupe une boîte en carton qui servira comme boîte à histoire. Il explique aux élèves, en le montrant d'un geste, que les boîtes sont destinées à accueillir les accessoires. Chaque groupe est donc invité à écrire, sur une des parois de la boîte, les prénoms des membres ainsi que le titre de l'album et le nom de l'auteur que l'enseignant écrit au tableau. Un temps est dédié à la décoration des boîtes et pendant lequel les élèves sont invités à personnaliser leur boîte. C'est pour eux un premier pas pour tisser une relation singulière avec l'album.

À la séance 2, l'enseignant effectue une lecture participative du premier épisode de l'album. Les élèves peuvent ainsi dire les mots et les formules qu'ils ont appris à la première séance. Le mime, l'intonation et les images accompagnent la lecture. Cette première tentative de participation à la narration pourrait être timide, voire absente pour certains. Cependant, il est important d'instaurer cette habitude afin de les impliquer dès le début dans l'histoire et de les sortir d'une éventuelle passivité de réception. Les associer à la narration est une façon de les inviter à changer de posture en se mettant du côté du narrateur.

Cette phase est suivie d'un travail de rebrassage de lexique (*what is it ?*). Le rappel des mots retenus à la première séance se fait avec les flashcards.

L'enseignant en montre une, demande aux élèves de dire le mot, les fait répéter collectivement (*bad-tempered ladybird, friendly ladybird, aphids, leaf*).

Il leur annonce ensuite qu'il va leur lire une partie de l'histoire (le dialogue entre les deux coccinelles), et qu'ils vont devoir jouer la scène en se servant des accessoires qu'ils auront fabriqués. Chaque trinôme apporte sa boîte à histoire, puis se tient dans un coin de la salle. Pour expliciter la consigne, il prend en exemple un groupe, puis demande à deux enfants de choisir chacun son personnage : la coccinelle amicale ou la coccinelle de mauvaise humeur. Il les invite à prendre les accessoires correspondants. Il prend ensuite l'album, commence à le lire, se met à mimer l'histoire, puis leur dit que c'est à eux de mimer (*It's your turn, I tell the story and you mime it*). Il leur précise, en français, qu'ils doivent le faire à leur manière et sans avoir à l'imiter. La troisième personne reste à côté de son groupe. Il observe la mise en scène et se prépare pour passer au tour suivant. Sa présence constitue une première expérience de public, sans que cela ne soit gênant ou intimidant pour les enfants acteurs. Les binômes jouent tous en même temps et ne sont donc observés que par la tierce personne de leur groupe (*There are three children in each group. One person is the bad-tempered ladybird, the other one is the friendly ladybird. And the third one watches the scene, listens and gets ready. When you finish you change the roles? You use your story box*). L'extrait retenu est le suivant:

« *Good morning!*

-Go away! I want those aphids.

-We can share them.

-No. They're all mine. You want to fight?

-If you insist.

-Oh, you're not big enough. »

La difficulté de cet exercice réside dans la tâche demandée. Les élèves ne peuvent s'appuyer que sur la voix de l'enseignant pour se souvenir du sens de chaque réplique. Ni les images de l'album, ni les flashcards ne leur sont montrées. En outre, ils doivent prendre des initiatives dans un jeu de rôle improvisé. Mais l'intérêt de cet exercice est dans la création d'un rapport intime avec l'œuvre. Les élèves se mettent dans la peau des personnages et

reproduisent les mouvements et les gestes tels qu'ils peuvent les imaginer. Contrairement à ce qui se pratique dans « The dragon hunt », l'enseignant privilégie les productions personnalisées pour favoriser l'appropriation de l'histoire. Grâce aux boîtes à histoires qui accompagnent le jeu, et qui sont également personnalisées, les élèves bénéficient d'une marge de liberté dans l'imagination et l'inventivité. Ils interprètent au lieu de reproduire. Cette expérience les rapproche davantage des personnages et les accompagne dans le processus de compréhension de l'histoire et du caractère spécifique des personnages.

Durant la lecture, l'enseignant module sa voix et accentue l'intonation pour bien marquer le changement d'interlocuteur et pour exprimer les émotions qui se dégagent de chaque réplique. Pendant que les enfants jouent la scène, il les observe pour vérifier si tout le monde participe à l'activité. Si certains enfants sont bloqués pour une raison émotionnelle ou par manque de repère vis-à-vis du texte, l'enseignant s'approche d'eux et accompagne sa lecture de gestes et d'expressions faciales appropriés. La répétition de l'exercice et l'échange multiple des rôles aideront ces enfants-là à se mettre de plus en plus à l'aise avec le jeu de rôle. Par ce jeu d'acteur, ils vont s'approprier progressivement la langue.

L'activité suivante a pour objectif d'associer une expression corporelle à une formule du texte. Les enfants entrent dans l'expression orale en continu, même si celle-ci se réduit à une courte phrase. Cet exercice vise également la mémorisation du dialogue des deux coccinelles. L'enseignant répartit les trinômes sur cinq coins différents de la salle. Il attribue une phrase à chaque coin (*Good morning! - Go away! - I want those aphids. - We can share them. No. They're all mine*). Il s'approche de chaque trinôme et lui dit la phrase, par exemple « *Here it's: Good morning! Here it's: Go away!* Etc.... Pour expliquer la consigne, il choisit un groupe et lui propose la formule « *Thank you* », que les élèves connaissent bien. Tout d'abord, il se met face à eux et dit la formule de manière statique, sans geste, sans émotion et sans aucune expression. Lorsqu'il finit, il leur demande si c'était bien (*Was it good ?*). Pour que les élèves comprennent mieux la tâche, il recommence en leur serrant la main, en leur

tapant sur l'épaule et en leur disant « *thank you, thank you, thank you* ». Il utilise l'expression faciale mimant la joie et la satisfaction. Il joue également avec sa voix pour exprimer la gratitude. Puis il les invite à faire comme lui. Il donne un autre exemple à un autre groupe, en utilisant l'expression « *Gooby* ». Il passe ensuite dans tous les groupes et accorde à chaque trinôme une formule différente. Il leur annonce qu'ils ont deux minutes pour apprendre la phrase et se mettre d'accord sur la façon de la dire, en se servant de la boîte à histoire. Lorsque tout le monde est prêt, les groupes présentent, à tour de rôle, leur prestation. L'enseignant fait tourner les groupes, pour que chaque trinôme mette en scène toutes les formules. Pour mémoriser les phrases, ils mobilisent leur corps et leur imagination. Ils entrent en mouvement pour donner du sens aux phrases du texte. Or ces mouvements ne sont pas dictés comme dans « *The dragon hunt* », où les élèves imitent les gestes et les déplacements du maître. Ils sont imaginés et préparés par les enfants.

À la fin de cette séance, le PE lit la suite de l'histoire et s'arrête avant l'épisode de la baleine. Cette partie relate les rencontres de la coccinelle de mauvaise humeur avec onze animaux. Les épisodes se ressemblent. Certaines formules rencontrées au premier épisode, reviennent dans les onze autres, telles « *Hey you, want to fight ? - If you insist. - Oh, you're not big enough* ». Aucune activité de compréhension n'est prévue durant la lecture ni suite à la lecture. Celle-ci sera faite de manière succincte. Une relecture étayée est prévue pour la séance suivante. Les élèves écoutent donc l'histoire et observent les illustrations. Il s'agit pour eux de remarquer la structure en randonnée, grâce à la succession des affrontements avec les animaux, aux formules répétitives, ainsi qu'au format des pages qui s'élargit progressivement pour s'adapter à la taille de chaque animal. L'enseignant attire l'attention des élèves sur ce détail formel, en le montrant avec le doigt et en exprimant l'étonnement avec les yeux. Il associe cela à l'expression « *Oh you're not big enough* ».

La troisième séance débute par une lecture participative du début de l'album (l'affrontement des coccinelles). Il utilise le geste et l'expression faciale pour les aider à s'en souvenir. La lecture est suivie d'un rebrassage de lexique. Grâce aux flashcards, les élèves révisent les mots « *bad-tempered ladybird* »,

« *friendly ladybird* », « *aphids* », « *leaf* ». Le maître montre l'image et les élèves disent le mot correspondant. Il les interroge individuellement puis fait répéter collectivement chacun des mots.

Pour bien apprendre le dialogue des coccinelles, il propose un jeu de mime. Deux groupes sont formés. Un élève est choisi pour piocher une phrase du dialogue. Il la lui chuchote et lui, doit la faire deviner à son groupe en la mimant. Il utilise les accessoires de la boîte à histoire. Pour chaque réponse juste, un point est gagné. L'explication du jeu s'accompagne d'une démonstration. Le maître pioche un papier, il mime la formule, puis il les interroge en montrant le bout de papier : « What is written on the paper ? » Il les laisse répondre, puis il leur lit la phrase écrite.

Suite à ce jeu, il leur propose la lecture de l'épisode découvert à la séance précédente. Pendant la lecture, il s'arrête sur les images et insiste sur les moyens de défense qu'utilisent les animaux face à la coccinelle (le dard de la guêpe, les pinces du scarabée, les longues pattes de la mante religieuse...). Et dès que la formule « Oh you're not big enough » est prononcée, le PE montre la taille de l'animal et montre avec son doigt la taille de la page. L'accompagnement gestuel est nécessaire pour faciliter la compréhension de cette partie, car en plus des formules répétitives avec lesquelles les élèves commencent à se familiariser, elle comporte de nouvelles phrases qui ne sont pas facilement compréhensibles par les élèves. L'enseignant appuie la lecture par les illustrations, les gestes, les mimes et les modulations de la voix. Il pose ensuite des questions de compréhension. Les élèves doivent citer les animaux (*What are the animals that the ladybird meets ?*). Pour chaque mot dit en français ou en anglais, il en montre la flashcard, donne le nom anglais et le fait répéter collectivement. Puis il leur demande ce que dit la coccinelle à tous les animaux qu'elle rencontre (*What does the ladybird say to the animals ?*) (Il mime l'action pour faire deviner la réponse attendue « *You want to fight ?* »). Il demande ensuite si la coccinelle se bagarre avec les animaux (*Does the ladybird fight with the animals ? Why ?*). Il les aide à formuler la réponse (*The animals were not big enough*). Le geste de lever haut le bras pour exprimer la grande taille facilite la compréhension du mot « *big* ».

L'enseignant fait remarquer la ressemblance avec le français des mots « *elephant* » et « *gorilla* ». Tandis que pour « *rhinoceros* » et « *hyena* », dont la ressemblance avec le français est moins évidente, il montre la graphie, qui est similaire au français, tout en précisant la nuance phonétique.

Pour mémoriser les noms des animaux, il propose deux jeux avec les flashcards. Vu le nombre conséquent du nouveau lexique (onze mots), et pour réduire la charge lexicale, il les introduit en deux étapes dans chacun des jeux. De plus, ces mots vont être revus et retravaillés dans les séances suivantes. La première activité ludique s'intitule *Good morning animals*. Le maître distribue les flashcards aux élèves (le jeu est fait en deux fois. On utilise six animaux au premier tour, puis les cinq restants au deuxième tour). Il prend la flashcard de la coccinelle amicale et dit « *Good morning...* » en nommant un animal, les élèves ayant l'image de l'animal en question, se lèvent, montrent leur carte et répondent chacun à son tour : « *Good morning friendly ladybird* ». L'objectif de ce jeu est d'amener les élèves à reconnaître tout seuls le nom des animaux. Si au début, ils n'y arrivent pas, l'enseignant peut montrer l'image de l'animal dans l'album, redire le mot et le faire répéter collectivement. La répétition permet aux élèves de participer plusieurs fois et de retenir progressivement le nom de leur animal. A la fin de chaque partie, chaque enfant donne sa carte au camarade qui est à sa droite, puis on recommence le jeu. L'échange des cartes permet de rebrasser le lexique. L'enfant doit donc se concentrer uniquement sur l'écoute pour reconnaître l'animal qu'il a.

Le *Magic eyes* est un jeu de mémoire et de mémorisation. D'une part, il permet de se souvenir de tous les animaux présents dans l'histoire. D'autre part, il se base sur la répétition pour la mémorisation. Six flashcards sont fixées côte à côte sur le tableau. Le maître les nomme et les fait répéter collectivement aux enfants. Il leur demande de fermer les yeux, il ôte une carte puis leur fait répéter la série en nommant aussi la carte qui n'est plus là. Il procède de même avec une seconde puis une troisième carte jusqu'à ce qu'il n'y en ait plus et que les enfants nomment la série entière de mémoire. Il fait la même chose avec les cinq autres cartes qui restent.

Avant de poursuivre la lecture de l'album, l'enseignant demande aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire (*How do you imagine the rest of the story ?*). L'anticipation est une stratégie pour imaginer divers scénarios pour la suite d'un récit. Elle crée un horizon d'attente et suscite l'intérêt des élèves. Ces derniers s'impliquent dans l'histoire et proposent des schémas qu'ils imaginent ou inventent. Cette participation créatrice les rapproche davantage de l'univers fictif de l'album et les positionne du côté du narrateur. Le professeur n'a pas fait ce choix didactique dans « The dragon hunt ». Il a fait découvrir l'histoire en entier, dès la première séance. Ses élèves apprennent l'histoire par cœur en même temps qu'ils la découvrent. Il ne propose pas de travail réflexif ni imaginaire sur les événements ou les personnages.

La découverte de la suite se fait d'abord par les images ; le maître montre les illustrations sans lire le texte, puis leur demande ce qu'ils ont compris (*What happened to the bad-tempered ladybird ?*). La lecture d'images avant la lecture du texte se pratique dès la maternelle. Elle se conjugue au langage et à la réflexion. L'enfant apprend à observer, décrire, analyser et interpréter en y mettant des mots. Il est sensible au visuel qui s'adresse en premier lieu au sensoriel. En classe de langue, l'image aide à déclencher l'expression orale. Et comme elle touche principalement la sensation, l'observateur la reçoit de manière subjective, surtout lorsque le texte ne lui est pas encore dévoilé et que le sens donné par le texte ne lui est pas encore communiqué. L'utilisation du langage pour interpréter les illustrations prend, elle aussi, une dimension personnelle car l'enfant essaie de trouver des mots qui répondraient à ses propres perceptions. Et comme son bagage linguistique est limité en langue étrangère, l'enseignante l'aide à reformuler sans déformer ses idées initiales. De cette manière il construit, en situation, un rapport personnel avec la langue et se l'approprié.

La lecture de l'image au milieu de l'album permet la construction du regard et de la réflexion. En plus d'être intuitive et d'agir sur la sensibilité et la subjectivité, elle développe la capacité de repérage, de déduction et d'analyse car elle repose sur un texte. Les élèves s'appuient sur ce qu'ils connaissent déjà de l'histoire pour émettre des hypothèses sur la suite par la seule

observation des illustrations. La coccinelle, qui cherche à se bagarrer avec une dizaine d'animaux, comment va-t-elle réagir face à une baleine ? La réponse du texte est donnée à la fin par l'enseignant qui lit l'épisode en montrant les images. Les élèves peuvent ainsi confronter leurs propres interprétations avec le vrai récit. Même si le travail de compréhension est prévu pour la séance suivante, ils se réfèrent à la formule répétitive « *Hey you, want to fight ?* » pour comprendre que la coccinelle continue sa même démarche bagarreuse.

À la quatrième séance, l'enseignant lit l'album jusqu'à l'épisode de la baleine. Il fait réviser le lexique à l'aide des flashcards, et il introduit le nouveau mot « *whale* ».

Pour se familiariser avec les animaux de l'album et se les approprier, le jeu de mime *Who am I ?* est proposé. Chaque élève pioche, à son tour, une flashcard. Il doit mimer l'animal qu'elle représente pour le faire deviner aux autres. Les noms sont dits en anglais. L'enseignant montre discrètement à l'enfant le moyen de défense qu'il doit mettre en valeur. Ce jeu engage en grande partie le corps de l'enfant-acteur. La voix n'y intervient pas. Grâce à la communication non verbale qu'il nécessite, ce jeu favorise l'imagination et l'esprit créatif. C'est un moyen pour les enfants de s'observer mutuellement et d'enrichir leur propre production. Cet exercice est prévu pour rapprocher les enfants des personnages. En s'y identifiant, ils entrent dans la symbolisation et se préparent pour l'activité suivante où ils vont devoir fabriquer des accessoires pour représenter ces animaux.

Les élèves retrouvent ensuite leur trinôme pour sélectionner trois animaux de l'album. Ce choix est justifié par deux raisons : la première, d'ordre pratique, est due au nombre élevé d'animaux ne permettant pas à chaque groupe de les représenter tous ; la seconde est d'ordre pédagogique car la liberté du choix favorisera la motivation. Chaque trinôme choisit les animaux qui lui conviennent ou pour lesquels il a le plus d'affinité et d'admiration. L'enseignant circule entre les groupes pour discuter avec eux de leurs choix, et pour les aider à réfléchir sur la fabrication des accessoires. Il leur demande de définir également les moyens de défense de chaque animal choisi. Les flashcards peuvent aider ceux qui éprouvent des difficultés de représentation mentale.

La fabrication des accessoires s'effectue dans la salle d'arts plastiques où les élèves ont accès aux outils et au matériel nécessaire. La participation créative des enfants à la recreation de l'univers de l'histoire les fait entrer en interaction avec l'album. La proximité sensorielle et émotionnelle avec l'œuvre que la boîte à histoire favorise, les motivera plus tard à mobiliser les compétences linguistiques pour raconter l'histoire avec leurs propres créations.

À la séance cinq, l'enseignant commence par la lecture participative de l'album. Il pose ensuite des questions de compréhension sur l'épisode de la baleine (*What happened when the bad-tempered ladybird wanted to fight with the whale ?*). Les questions doivent mener les élèves à comprendre l'humour implicite de la situation. En effet, il n'est pas énoncé clairement dans le texte que la coccinelle confond les différents membres de la baleine avec de vrais animaux. Mais on la voit s'adresser aux nageoires, à l'aileron et à la queue de la baleine, comme elle le fait avec les autres animaux de l'album (*Did the ladybird say : "you're not big enough" ? So what did it do after ?*). La répétition de la formule « *Hey you, want to fight ?* » est un indicateur qui aide à la compréhension de la situation (*Did the flippers answer ? ... Did the fin answer ? ... Did the tail answer ? ...*). Pour relever le décalage et l'humour inhérent à la situation, l'enseignant peut demander à un élève de venir montrer la coccinelle, qui est particulièrement minuscule sur les illustrations de cet épisode. En lisant le passage, il indique avec le doigt les membres de la baleine visés par la coccinelle, puis il mime le geste de quelqu'un qui se prépare pour la bagarre. Durant la lecture de ce passage, il introduit les flashcards des nouveaux mots « *flippers* », « *fin* » et « *tail* ». Il demande ensuite pourquoi la coccinelle s'adresse aux différents membres de l'animal (*Why did the bad-tempered ladybird talk to the flippers, to the fin and to the tail ?*) afin d'amener les élèves à dire que la coccinelle les prend pour des animaux puisqu'elle leur parle. Il reformule leur réponse ainsi : « *It thought they were animals. It did not understand that it is a very big animal* ».

Une phase de mémorisation du nouveau lexique (*whale, flippers, fin, tail*) est prévue à travers deux jeux. L'enseignant commence d'abord par un petit

exercice de rappel des mots où il montre les flashcards et fait répéter collectivement chacun des mots correspondants.

Le *stand up* est un jeu basé sur l'écoute. Chaque élève reçoit une flashcard. Lorsque le maître dit « *stand up whale* », tous les porteurs de l'image de la baleine se lèvent... L'enseignant prolonge le jeu jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'hésitation ni d'erreur dans les réponses des élèves. Il délègue ensuite le jeu à ceux qui le souhaitent. Ce jeu ressemble à une activité menée à la première séance de « The Dragon Hunt » où le maître dit un mot puis demande à un élève de se diriger vers la flashcard qui représente ce mot (*Go to...*). La mémorisation est d'abord sensorielle. Elle associe l'auditif au visuel.

Le *the chain* est un jeu basé sur la rapidité. Les élèves montrent leur carte et disent, l'un après l'autre, le mot qu'ils ont. Il ne faut pas s'arrêter pour ne pas rompre la chaîne. Au premier tour, ils peuvent regarder leur carte à l'avance pour mieux se préparer. Mais dès que le premier tour est passé et que l'on redistribue les cartes, ils n'ont le droit de les regarder qu'au moment où il faut dire le mot. S'il y a beaucoup d'hésitation, la maîtresse prévoit une pause de révision collective, puis recommence le jeu.

La fabrication des nouveaux accessoires se fait dans la salle d'arts plastiques. Chaque trinôme confectionne sa baleine. Dès que le travail est finalisé, les groupes, munis de leur boîte à histoire, rejoignent la salle polyvalente pour l'activité suivante. L'enseignant leur lit l'album (en s'arrêtant à l'avant dernier épisode) pendant que les élèves miment l'histoire, en utilisant leurs accessoires (*Now I'm going to tell the story. You mime it with your story box*). Les scènes communes sont jouées par tout le monde, puis chaque groupe joue les scènes qui le concernent (avec les animaux choisis auparavant). La lecture est lente pour laisser aux élèves le temps de tester leurs accessoires et de changer de rôle à chaque changement d'animal.

À la séance six, les élèves découvrent la fin de l'histoire. Mais avant la lecture entière de l'album, l'enseignant leur demande d'imaginer cette fin. Il leur lit ensuite tout l'album, en montrant les images, puis il leur demande de raconter ce qu'ils ont compris (*What happened to the bad-tempered ladybird ? It met the friendly ladybird again*).

Comme cet épisode est assez dense en texte, et que les formules répétitives n'y sont pas comprises, l'enseignant propose une relecture du dialogue. Pour les aider à comprendre ce passage, il accentue les gestes, les mimiques et l'intonation pour donner du sens aux répliques. Il pose ensuite quelques questions de compréhension (*Did they have a fight ? No. Why? The bad-tempered ladybird was hungry, tired and wet. What did the friendly ladybird do? It shared aphids with the bad-tempered ladybird. Was the bad-tempered ladybird still angry? No, it was hungry and tired*). Pour restituer le dernier dialogue, il effectue une relecture avec une écoute guidée : la classe est divisée en deux groupes. Le premier repère les paroles de la coccinelle amicale et le second groupe celles de la coccinelle de mauvaise humeur (*I will tell you the story again. Listen carefully. Group 1, you listen to the friendly ladybird. Group 2, you listen to the bad-tempered ladybird*).

Il les aide à formuler les mots et les phrases puis redit tout seul le dialogue en entier, en utilisant les flashcards des coccinelles. Il module sa voix, accentue la gestuelle et l'expression faciale pour bien distinguer les deux personnages.

Le texte retenu est le suivant :

«*Ah, here you are again! You must be hungry! You can have those aphids for dinner!*

- *Want to share them? Oh, thank you!*
- *You're welcome !*»

Le maître les fait répéter collectivement le dialogue en manipulant les flashcards : chaque groupe répète les paroles de la coccinelle qui lui est attribuée puis on inverse les groupes.

Pour s'approprier les formules, les enfants participent à des jeux d'expression théâtrale. Le premier consiste à former quatre groupes. Chaque groupe se met dans un coin de la classe qui correspond à une émotion particulière : la joie, la peur, la colère, la tristesse.

Lorsque tous les groupes sont répartis, l'enseignant fait répéter collectivement : «*Ah, here you are again, you must be hungry !*». Quand cette phrase est retenue par cœur, il demande à chaque groupe de se mettre d'accord pour la

dire, en exprimant l'émotion qui lui est attribuée. Il fait tourner les groupes sur toutes les émotions. Cet exercice comporte des similitudes avec une activité de répétition proposée à la première séance de « The Dragon hunt ». Les élèves sont répartis sur les différentes étapes du parcours et attendent le passage du maître pour qu'il leur attribue la phrase correspondante. Ils doivent l'apprendre par cœur par la répétition en continu. Dans notre situation, l'appropriation corporelle et personnelle s'y ajoute.

La réplique « *You can have those aphids for dinner !* » est assez longue et mérite d'être travaillée dans une activité à part. Les élèves forment un cercle. Au milieu est posée la flashcard de la feuille verte. L'enseignant présente un dé à six faces. Sur chaque face on retrouve un bonhomme qui fait une action différente (chanter, danser, se rouler sur le sol, sauter, écrire, courir dans le cercle). L'enseignant fait d'abord répéter plusieurs fois la phrase. Puis, chacun à son tour, lance le dé, prend la feuille verte, et dit la phrase en faisant l'action indiquée. L'élève a le droit de lancer une deuxième fois le dé s'il souhaite changer l'action qu'il a eue. Cet exercice n'est pas très exigeant en termes d'inventivité. L'expression physique est définie par l'action indiquée sur le dé. Ce qui pourrait paraître difficile pour l'enfant c'est de se produire spontanément devant tout le monde en disant la phrase. Dans ce cas, l'enseignant pourrait leur proposer de faire l'exercice à deux. L'implication physique aide les élèves à s'imprégner de la phrase et à la mémoriser.

Le jeu suivant concerne l'apprentissage des deux dernières répliques. Deux groupes sont formés et sont face à face. Ils répètent après le maître : le groupe A dit : « *Want to share them ? Oh, thank you!* » Et le groupe B répond : « *You're welcome!* ». Lorsque les élèves sont plus autonomes, ils disent les phrases tout seuls sans aide. L'enseignant introduit ensuite des variables : il montre au groupe A une carte d'émotion, et une autre au groupe B. Les enfants doivent reprendre le mini-dialogue en exprimant l'émotion qui leur est attribuée. Le jeu recommence à chaque changement d'émotions et inversion des répliques. Cette situation ressemble à une activité mise en place à la troisième séance de « The dragon hunt » où le groupe A doit répéter après le maître, et le groupe B après le groupe A. Puis on inverse les rôles. La répétition est mécanique, mais

elle est interactive entre les élèves qui répètent les formules par imitation. Dans la nôtre, l'interaction se fait grâce au jeu question/réponse entre les deux groupes, auquel s'ajoute la variante des émotions. Ce paramètre libère la situation de la répétition automatique. L'enfant donne de lui-même en mimant une émotion. La recherche personnelle qu'il investit pour jouer un rôle, lui donne le plaisir d'apprendre ces formules et d'entrer en communication avec les autres.

La dernière phase de la séance est consacrée à la mise en scène du dernier épisode de l'album. Les élèves se mettent par groupe de trois et se servent de leurs boîtes à histoire pour mimer le dernier dialogue des coccinelles. L'enseignant met en boucle l'enregistrement du dialogue. Les élèves jouent la scène en utilisant les accessoires de la boîte à histoire, et ils échangent les rôles (*You listen to the story and you mime the scene. You use your story-box. When it is finished, you change the roles*).

Les élèves jouent ensuite plusieurs fois la scène sans l'enregistrement (*Now you tell the story and play the scene with using your story-box*). Ils doivent dire et jouer le texte de manière autonome (ils échangent les rôles entre eux). L'enseignant circule entre les groupes pour écouter chaque élève et pour s'assurer de la bonne acquisition du texte.

La dernière séance sera consacrée à la narration de la totalité de l'histoire. À ce stade, les élèves ont appris toute la partie du texte nécessaire pour la narration. Ils préparent leurs boîtes à histoire et se répartissent les trois rôles (un enfant joue la coccinelle de bonne humeur, un autre la coccinelle de mauvaise humeur et le dernier tous les animaux). Pendant que l'enseignant lit l'album, les enfants le mettent en scène (*I tell you the story, and you mime it. You use your story box*). À l'étape suivante, les enfants racontent l'histoire de manière autonome. La lecture de l'album cède la place à la narration par les élèves. Seuls les extraits retenus par eux seront dits et joués. Ils échangent les rôles et recommencent trois fois la narration (*Now you tell and play the story with using your story-box*). Le maître circule entre les groupes pour écouter chaque élève et pour s'assurer de la bonne acquisition du texte.

Lorsque les élèves ont terminé, ils vont s'asseoir pour regarder les prestations des uns et des autres : chaque trinôme raconte l'histoire devant les autres groupes. L'enseignant prévoit, avec ses collègues, des créneaux horaires pour que les groupes passent raconter l'histoire dans les classes du cycle 2 et 3 (*You will tell and play the story to your friends in the other classes*). La présence d'un public donne du sens aux apprentissages. Les élèves s'engagent dans un rôle social ce qui les rend plus autonomes et acteurs. Ce rôle de créateurs-narrateurs les met dans une dynamique d'ouverture à l'anglais et de motivation pour la parler. La perspective actionnelle qui caractérise cette séance permet, à travers les jeux et les activités manuelles, d'aboutir à la tâche finale qu'est la narration de l'histoire devant un public grâce à la boîte à histoire. Dans « The Dragon Hunt », les élèves s'engagent également dans le rôle de narrateurs. En effet, nous voyons les réussites de cet objectif à la fin de la vidéo. Les élèves se racontent l'histoire en binôme, et restituent correctement le texte. D'ailleurs toute la séquence est conçue en faveur de l'aboutissement à cette tâche finale. Cependant, dès que l'enseignant disparaît, les élèves semblent plus timides dans la mise en scène. Nous avons l'impression que la narration finale se rapproche plus d'une récitation que d'une narration spontanée. Ce manque d'autonomie en prestation théâtrale est éventuellement dû à l'uniformité de la mise en scène inculquée par l'enseignant. Le texte et sa mise en scène sont inculqués aux élèves par répétition et imitation. Aucune marge n'est laissée à l'initiative de l'enfant.

Dans les deux dispositifs étudiés dans ce mémoire, l'approche multi-sensorielle est privilégiée. Les élèves découvrent une histoire et apprennent le lexique et les formules syntaxiques par le visuel (flashcards, illustrations), l'auditif (lecture ou narration expressive) et le langage corporel (gestuel, mime, expression faciale, jeux vocaux). Les éléments linguistiques de l'anglais sont contextualisés par la narration de l'histoire et associés systématiquement à une image, un son ou une expression physique. L'accès à la langue passe donc par une expérience sensorielle et émotionnelle, ce qui donne du sens aux éléments de la langue et les ancre dans la mémoire des enfants. Les deux séquences sont conçues selon la perspective actionnelle. Les élèves apprennent en agissant

avec les autres et en réalisant tout au long du module une tâche finale qui est commune aux deux séquences et qui est de mener progressivement les élèves, à travers des activités et des situations d'apprentissage variées, à raconter une histoire de manière autonome. Cependant cette autonomie est menée différemment. Dans « The Bad-Tempered Ladybird », elle est plus marquée, grâce à la boîte à histoire créée par les élèves et utilisée durant les séances d'apprentissage. Elle accompagne les activités pour favoriser l'expression orale et théâtrale et mobiliser l'imagination et la liberté d'expression. Alors que la mémorisation par répétition et imitation que l'on voit dans « The Dragon Hunt » laisse moins de place à l'initiative de chacun et à l'interprétation personnalisée. Dans la séquence que nous avons proposée, nous avons essayé de favoriser la liberté d'interprétation en laissant une marge d'initiative dans l'expression. À travers les jeux théâtraux chaque élève exploite sa créativité et développe son imagination. Il interprète à sa manière un mot (imiter un animal pour le faire deviner) ou une expression (dire une phrase en y mettant plusieurs émotions, mimer une formule pour la faire deviner...). D'autre part, le choix de laisser les élèves créer leurs propres boîtes à histoire rentre également dans cette démarche d'appropriation de l'univers de fiction. Les élèves peuvent choisir n'importe quel mode de représentation des éléments de l'histoire : des figurines, des marionnettes, des objets symboliques, des déguisements, et ainsi de suite. Cette participation créative les implique davantage dans l'histoire et les incite à s'exprimer oralement.

En ce qui concerne le texte, dans les deux séquences, il est retenu par cœur. En effet, si l'élève est capable de reformuler une phrase à sa manière quand il s'agit de la langue de scolarisation, cela semble moins évident en langue vivante étrangère. La spontanéité et l'automatisme sont moins présents chez l'élève qui débute dans l'apprentissage de la langue. Cependant, les modes d'apprentissage du texte et la façon de le restituer peuvent être personnalisés. Dans « The Bad-Tempered Ladybird », ils sont moins mécaniques et passent par le jeu, l'imagination, l'expression théâtrale et la création artistique. Tous ces paramètres contribuent à libérer la narration de la récitation statique et apportent une diversité dans les interprétations. Les enfants utilisent le même

récit, mais ils le communiquent de différentes façons au public.

Conclusion

L'enseignement de l'anglais langue vivante étrangère à l'école primaire par le biais d'albums de jeunesse suscite un intérêt chez l'enfant vis-à-vis de cette langue et a un impact positif sur sa motivation. Au travers de toutes les activités ludiques qu'il est possible de mettre en place à partir du texte et de l'histoire, l'album constitue une source de plaisir qui permet à l'enfant d'apprendre en s'amusant. C'est aussi un support littéraire qui, outre la qualité linguistique et stylistique qu'il offre, ouvre à la culture des autres pays et à l'altérité.

L'album est un très bon moyen pour rendre l'élève actif dans ses apprentissages. Par le biais du *storytelling* l'élève développe ses compétences auditives et de nombreuses aptitudes de compréhension. Le *drama* et la boîte à histoire sont des outils didactiques qui mobilisent des compétences linguistiques et littéraires. Par leur dimension artistique et kinesthésique, ils mènent l'enfant à s'impliquer personnellement dans l'univers de l'album. Sa participation sensorielle et créative ancre en lui la langue et ses sonorités.

L'intérêt de ces deux pratiques est d'inciter l'élève à prendre en charge la narration et l'expression dans la langue étrangère, le menant progressivement vers le chemin de l'autonomie linguistique. L'intervention de l'affect, mais aussi du corps, tout comme l'utilisation d'objets, sont autant de moyens d'inscrire dans la mémoire de l'élève la nouvelle logique linguistique de la langue étrangère enseignée, se rapprochant en cela, comme nous l'avons expliqué, de l'apprentissage de la langue maternelle au plus jeune âge.

Nous avons donc cherché à montrer tout au long de notre travail, combien ce genre d'approches sensorielles et ludiques sont d'une efficacité réelle vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères, et nous avons eu à cœur de proposer une séquence qui permette de réaliser concrètement ce que tant les analystes que les collègues déjà en poste affirment quant à l'intérêt de ces méthodes. Malheureusement, la crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 ne nous aura pas permis de mettre en place en classe, dans le cadre de l'année de Master 2, cette séquence. Mais nous restons convaincue, au vu de

nos lectures, de nos analyses et de l'observation des séquences mises en place par d'autres enseignants, que l'apprentissage des langues vivantes étrangères a tout intérêt à développer encore et toujours plus ces types de dispositif afin de pallier les difficultés rencontrées par nombre de professeurs des écoles dans le cadre de leurs séances de LVE.

Nous avons cependant insisté sur le fait que la créativité et l'autonomie de l'élève nous paraissent nécessaires dans l'objectif de mener vers la maîtrise de la langue. Or, il nous a semblé que le dispositif de la boîte à histoire, parce qu'elle donne aux élèves de créer des accessoires, d'interpréter le récit parvient mieux encore à s'assurer de leur capacité à réinvestir de manière autonome et personnelle les apprentissages. En cela, la boîte à histoire semble parvenir à faire passer l'élève de simple récepteur imitant le professeur à un réel locuteur naissant.

Annexes

I-Projet de séquence d'anglais langue vivante étrangère

Cycle 2

Niveau : CE2

Thème : Les animaux dans l'album *The Bad-Tempered Ladybird* d'Eric Carle

Activités langagières	Compétences
Compréhension orale	Comprendre les consignes de classe. Utiliser quelques expressions très courantes. Suivre le fil d'histoire très courte.
Expression orale en interaction	Répondre à des questions sur des sujets familiers.
Expression orale en continu	Reproduire un modèle oral. Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.

Séance 1 – durée 45 min

Activités langagières	Compétences
- Compréhension orale	- Suivre le fil d'une histoire très courte
- Expression orale en interaction	- Répondre à des questions sur des sujets familiers • Syntaxe de la conversation simple de type question/réponse • Situation de communication

Objectifs

- Comprendre l'extrait de l'histoire lu par l'enseignante.
- Apprendre quelques mots rencontrés dans l'album : friendly ladybird, bad-tempered ladybird, aphids, leaf
- Créer des accessoires pour représenter les personnages et les éléments importants de l'histoire.
- Mimer un dialogue en utilisant les accessoires.

Durée	Matériel	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
5 min	L'album -Des flashcards (coccinelle d e bonne	Travail sur la couverture : montrer la 1ère de couverture. What can you see? (a ladybird) What does a ladybird eat? (questionner en mimant) Aphids Look at its face. Is it happy? It's angry. It's a bad-tempered	Découvrir, écouter et comprendre l'histoire Répéter collectivement

	humeur, coccinelle de mauvaise humeur) - Des aimants	ladybird. Montrer deux images de coccinelles avec deux expressions différentes pour faire apprendre les mots : bad-tempered et friendly Faire répéter les mots (en modulant l'expression du visage). Lecture d'une partie de l'album (rencontre entre les 2 coccinelles): I'm going to tell you the story of the Bad-Tempered Ladybird. S'arrêter sur les images, mimer les mots et s'appuyer sur les images pour aider à la compréhension.	les expressions bad-tempered ladybird, friendly ladybird
5 min	-Des flashcards (coccinelle de bonne humeur, coccinelle de mauvaise humeur, feuille, insectes, feuille avec insectes dessus)	Questions de compréhension: What did the friendly ladybird see? Les élèves vont éventuellement répondre en français : une feuille avec des insectes dessus. Dire et faire répéter en anglais : a leaf with aphids. Montrer la flashcard de la feuille avec les insectes et dire le mot en anglais. Repeat: leaf, aphids, leaf with aphids. Did the friendly ladybird eat the aphids? Non, car une autre coccinelle arrive et veut tout manger. L'enseignante reformule en anglais (en mimant): the bad-tempered ladybird wants to eat all aphids. It doesn't want to share. Les flashcards sont aimantées sur le tableau.	Répondre aux questions de compréhension en français ou en anglais. Répéter et apprendre les mots : bad-tempered ladybird, friendly ladybird, aphids, leaf
5 min	Les mêmes Flashcards	Jeux de mémorisation : -show me a...	Montrer l'image qui correspond

		Les élèves viennent montrer l'image du mot que l'enseignante dit puis le répète. -The parrot L'enseignante montre une image, puis dit le mot. S'il est correct les élèves le répètent, et s'il est faux ils se taisent. Faire déléguer un élève: would you like to be the teacher?	aux mots : bad-tempered ladybird, friendly ladybird, aphids, leaf Répéter le mot seulement s'il correspond à l'image.
10 min	L'album	Relecture du dialogue entre les 2 coccinelles : Pour guider l'écoute, diviser la classe en 2 et demander au 1er groupe de repérer ce que dit la coccinelle amicale et à l'autre groupe ce que dit la coccinelle de mauvaise humeur : I will tell you the story again. Listen carefully. Group 1, you listen to the friendly ladybird. Group 2, you listen to the bad-tempered ladybird. What did the friendly ladybird say? -Good morning! What did the bad-tempered ladybird answer? -Go away!! -I want those aphids. What did the friendly ladybird say? -We can share them. What did the bad-tempered ladybird answer? No. They're all mine. You want to fight? What did the friendly ladybird say? -If you insist. Did the two ladybirds fight? No. The bad-tempered ladybird	Écouter et se concentrer sur une partie du dialogue. Dire en anglais les phrases repérées pendant l'écoute. Répéter collectivement, phrase par phrase, le discours des coccinelles.

		told the friendly ladybird: you're not big enough. La PE reformule en anglais et les fait répéter collectivement en manipulant les flashcards et en insistant sur l'intonation et la gestuelle.	
20 minutes	2 tissus rouges Du tissu noir Des serre-têtes et des chenilles noires Du papier cartonné vert, rouge, noir, marron Des feutres marron De la colle Des ciseaux	Fabrication des accessoires : Proposer aux élèves du matériel pour qu'ils fabriquent, par groupe de trois, les accessoires qui vont permettre de mettre en scène ce premier épisode : Le dos des deux coccinelles La feuille verte avec les insectes (Le travail manuel sera finalisé en cours d'arts plastiques) I will give you materials to make accessories to represent the bad-tempered ladybird, the friendly ladybird and the green leaf with aphids. (black tissu, red tissue, headbands, pipe cleaners, green, black, red, and brown card stock, felt-tips).	Fabriquer des accessoires pour la boîte à histoire.
2 min	Boîte en carton	Présenter la boîte à histoire : In this is box we will put all the album accessories. This is our story box. Ranger tous les accessoires dedans.	Boîte en carton.

Séance 2 – durée 40 min

Activités langagières	Compétences
- Compréhension orale	- Suivre le fil d'une histoire très courte
- Expression orale en continu	- Reproduire un modèle oral. - Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.

Objectifs

- Comprendre l'extrait de l'histoire lu par l'enseignante.
- Réviser et mémoriser les mots rencontrés dans l'album : friendly ladybird, bad-tempered ladybird, aphids, leaf
- Mémoriser et dire des phrases de l'album de manière théâtrale en se servant de la boîte à histoire.
- Restituer et mettre en scène un extrait de dialogue en se servant de la boîte à histoire.

Durée	Matériel	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
5 min	-L'album -Les flashcards	Lecture de l'album I'm going to tell you the story of the Bad-Tempered Ladybird. (S'arrêter à la fin de la rencontre entre les deux coccinelles) Laisser les élèves dire les mots et les phrases du récit (montrer les images et mimer les mots pour les aider) Rebrassage du lexique: what is it? Montrer les flashcards et demander aux élèves de dire les mots. Les faire répéter collectivement: bad-tempered ladybird, friendly ladybird, aphids, leaf	Écouter et mémoriser l'histoire Répéter et mémoriser les mots : bad-tempered ladybird, friendly ladybird, aphids, leaf
15 min	Les accessoires fabriqués	Demander aux trinômes de jouer la scène en se servant des accessoires qu'ils auront fabriqués, pendant que l'enseignante lit un extrait du texte. Now I tell the story and you mime it. There are three children in each group. One person is the bad-tempered ladybird, the other one is the friendly ladybird. And the third one watches the scene, listens and gets ready. When you finish you change the roles? You use your story box. L'extrait retenu est le suivant : « Good morning!	Mettre en scène le dialogue entre les 2 coccinelles

		-Go away! I want those aphids. -We can share them. -No. They're all mine. You want to fight ? -If you insist. -Oh, your're not big enough for me... » Faire trois fois l'exercice pour que les élèves échantent les rôles.	
15 min	- L'album - Les boîtes à histoire	Former 5 groupes (garder les mêmes groupes des boîtes à histoire) et les répartir sur 5 coins différents. La PE attribue une phrase à chaque coin : Here it's: Good morning! Here it's: Go away! Etc... Elle accorde 2 minutes pour que chaque groupe apprenne sa phrase et se mette d'accord sur la façon de la dire en se servant de la boîte à histoire. Elle donne un exemple : You have to say all together Good morning ! You have to use your voice, your body, your face and your story box. (La PE montre un exemple avec d'autres phrases avec Thank you et Goodbye pour s'assurer de la compréhension de la consigne) Les phrases sont les suivantes : Good morning! Go away! I want those aphids. We can share them. No. They're all mine. Lorsque tout le monde est prêt, chaque groupe dit sa phrase. Les faire tourner sur les 5 coins.	Mémoriser les phrases Se concerter pour dire les phrases de manière théâtrale
10 min	L'album	Lire la suite de l'histoire en montrant les images (s'arrêter avant la scène avec la baleine).	Écouter la suite de l'histoire

--	--	--	--

Séance 3 – durée 50 min

Activités langagières	Compétences
- Compréhension orale	- Suivre le fil d'une histoire très courte
- Expression orale en interaction	- Répondre à des questions sur des sujets familiers • Syntaxe de la conversation simple de type question/réponse • Situation de communication

Objectifs

- Mimer des phrases pour les faire deviner en se servant de la boîte à histoire.
- Dire des phrases de l'album.
- Apprendre les noms des animaux rencontrés dans l'album : **wasp, stag beetle, praying mantis, sparrow, lobster, skunk, snake, hyena, gorilla, rhinoceros, elephant**
- Anticiper la suite de l'histoire.
- Comprendre la suite de l'histoire par l'image.

Durée	Matériel	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
5 min	-Les flashcards	Lecture de l'album I'm going to tell you the story of the Bad-Tempered Ladybird . (S'arrêter à la fin de la rencontre entre les deux coccinelles) Laisser les élèves dire les mots et les phrases du récit (montrer les images et mimer les mots pour les aider) Rebrassage du lexique: what is it? Montrer les flashcards et demander aux élèves de dire les mots. Les faire répéter collectivement: bad-tempered ladybird, friendly ladybird, aphids, leaf	Écouter Participer à la narration Répéter et mémoriser les mots appris à la première séance
10 min	-Des étiquettes des phrases du dialogue	Former deux groupes. Un élève pioche une phrase du dialogue. La PE la lui chuchote et l'élève doit la faire deviner à son groupe en la mimant. Il utilise les accessoires de la boîte à histoire.	Mimer pour faire deviner des phrases de l'album Deviner et dire

	-Les boîtes à histoire	Lorsque le groupe dit la bonne phrase, il gagne un point. Compter les points pour voir quel groupe est gagnant. S'adresser au groupe : You choose a person from your group. S'adresser à la personne choisie : you pick up one paper. Lui chuchoter la phrase. Now you mime it with your body, your face and your story box. S'adresser au groupe: You have to guess it. (Lorsque la consigne n'est pas bien comprise, la PE pioche un papier, elle mime la formule, puis elle les interroge en montrant le bout de papier : « What is written on the paper ? » Elle les laisse répondre, puis elle leur lit la phrase écrite.).	les phrases de l'album
10 min	L'album	Continuer la lecture de l'album (s'arrêter avant la scène avec la baleine). We will continue the story. S'arrêter sur les images, mimer les mots et s'appuyer sur les images pour aider à la compréhension. Durant la lecture, insister sur les moyens de défense qu'utilisent les animaux face à la coccinelle.	Écouter Comprendre les nouveaux épisodes
5 min		Questions de compréhension : What are the animals that the ladybird meets? Les élèves les citent probablement en français. Donner le mot en anglais et montrer la flashcard correspondante. What does the ladybird say to the animals? (Mimer l'action pour faire deviner la réponse attendue) You want to fight? Does the ladybird fight with the animals? No Why? The animals were not big enough. Les élèves répondent en français,	Répondre aux questions de compréhension

		La PE reformule en anglais.	
10 min	-Les flashcards des animaux (2 flashcards de chacune) -Des aimants	Activités et jeux de mémorisation : 1- Montrer chaque flashcard et dire le mot en anglais, puis les faire répéter collectivement. Repeat Faire remarquer la ressemblance des mots suivants avec le français : elephant, gorilla. Même si pour les mots rhinoceros et hyena la ressemblance est moins évidente, il serait intéressant de montrer la graphie qui est similaire tout en précisant la nuance phonétique. Vu le nombre conséquent du nouveau lexique (onze mots), et pour réduire la charge lexicale, elle les introduit en deux étapes dans chacun des jeux. 2- Good morning animals : Distribuer les flashcards aux élèves. La PE prend la flashcard de la coccinelle amicale et dit par exemple : Good morning wasp, les élèves ayant l'image de la guêpe se lèvent et répondent Good morning friendly ladybird. Who has the wasp flashcard? (Les élèves ayant la flashcard en question lèvent la main.) When I say good morning wasp, you answer: Good morning friendly ladybird. 3- jeu des Magic eyes : Fixer au tableau Six flashcards côte à côte. Les nommer et les faire répéter aux enfants. Puis ôter une carte et demander aux enfants de répéter la série en nommant aussi celle qui n'est plus là. Procéder de même avec une seconde puis une troisième carte jusqu'à ce qu'il n'y en ait plus et que les enfants nomment la série entière de mémoire. Faire la même chose avec les cinq autres cartes qui restent.	Dire et mémoriser les noms des animaux : Wasp, stag beetle, praying mantis, sparrow, lobster, skunk, snake, hyena, gorilla, rhinoceros, elephant

		Montrer chaque carte et leur demander de dire le mot. What is it ? Utiliser le doigt pour qu'ils disent toute la série.	
10 min	L'album	Anticipation et lecture de la suite How do you imagine the rest of the story? Les élèves racontent la suite qu'ils imaginent. Montrer les images sans lire le texte. What happened to the bad-tempered ladybird? Les élèves racontent ce qu'ils ont compris. Lire la suite en montrant les images.	Anticiper, observer et comprendre les images Écouter

Séance 4– durée 45 min

Activités langagières	Compétences
- Compréhension orale	- Suivre le fil d'une histoire très courte
Expression orale en interaction	- Répondre à des questions sur des sujets familiers • Syntaxe de la conversation simple de type question/réponse • Situation de communication

Objectifs

- Réviser et mémoriser les noms des animaux rencontrés dans l'album.
- Mimer les animaux pour les faire deviner.
- Choisir trois animaux de l'album et fabriquer des accessoires pour les représenter.

Durée	Matériel	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
15 min	L'album -Les flashcards des animaux où les moyens de défense	Lecture de l'album : I'm going to tell you the story of the Bad-Tempered Ladybird. Rebrassage du lexique avec les flashcards : montrer chaque flashcard et demander le mot en anglais : What is it ? La PE les fait répéter collectivement	Écouter et comprendre l'histoire Mémoriser les noms des animaux

	sont entourés en rouge	pour consolider la mémorisation. Montrer la flashcard de la baleine et faire répéter collectivement le mot whale. Jeu de Who am I? Use your body and your face to mime the animal. Chaque élève pioche à son tour une flashcard d'animal et la mime pour faire deviner l'animal aux autres. La PE montre discrètement à chaque élève le moyen de défense qu'il doit mettre en valeur.	Mimer les animaux pour les faire deviner
5 min	-Les flashcards des animaux où les moyens de défense sont entourés en rouge	Expliquer aux élèves l'objectif de la séance : You have to choose three animals from the album. And then, you have to make accessories to represent your animals. Mettre les élèves par groupes (garder les mêmes groupes). Chaque groupe se concerta pour choisir 3 animaux (en plus de la baleine.) La PE circule entre les groupes pour discuter avec eux de leurs choix, et pour voir comment ils comptent fabriquer leurs accessoires. (Elle leur demande de définir également les moyens de défense de chaque animal choisi. Les flashcards peuvent aider ceux qui ont du mal à représenter leurs animaux.)	Se concerter au sein de chaque groupe pour choisir 3 animaux de l'histoire
25 min	Du papier cartonné vert, rouge, noir, marron Des feutres De la colle Des ciseaux Des agrafeuses	Fabrication des accessoires : Proposer aux élèves du matériel pour qu'ils fabriquent par groupe les accessoires. Cette activité se déroule dans la salle d'arts plastiques pour avoir accès au matériel nécessaire. I will give you materials to make accessories for your animals (clothes (several colors), headbands, pipe cleaners, card	Fabriquer les accessoires

		stock (several colors), felt-tips).	
--	--	-------------------------------------	--

Séance 5 – durée 50 min

Activités langagières	Compétences
- Compréhension orale	- Suivre le fil d'une histoire très courte
- Expression orale en interaction	- Répondre à des questions sur des sujets familiers • Syntaxe de la conversation simple de type question/réponse • Situation de communication

Objectifs

- Participer à la narration
- Mimer des phrases en se servant de la boîte à histoire.
- Apprendre de nouveaux mots rencontrés dans l'album
- Anticiper la suite de l'histoire.
- Comprendre la suite de l'histoire par l'image.

Durée	Matériel	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
10 min	L'album Les flashcards : baleine, nageoires, aileron dorsal, queue, aileron	Lecture de l'album I will tell you the story of the bad-tempered ladybird. Durant la lecture, laisser les élèves dire les mots et phrases appris. Présenter la flashcard de la baleine et faire répéter collectivement le mot whale. Compréhension de l'épisode avec la baleine : What happened when the bad-tempered ladybird wanted to fight with the whale? (Montrer les images de l'album) Les élèves répondent éventuellement en français. La PE reformule en anglais : the whale didn't answer. Did the ladybird say : "you're	Écouter Participer à la narration Répondre aux questions de compréhension en français ou en anglais. Apprendre les mots : whale, flippers, fin, tail

		not big enough” ? No. So, what did the bad-tempered ladybird do after? It talked to the flippers (montrer l'image de l'album). Sortir la flashcard des nageoires de la baleine. Faire répéter collectivement le mot flippers. Did the flippers answer? No. Then ? It talked to the fin (montrer l'image de l'album). Sortir la flashcard de l'aileron dorsale et faire répéter collectivement le mot fin. Did the fin answer? No. Then? It talked to the tail (montrer l'image de l'album). Sortir la flashcard de la queue et faire répéter collectivement le mot tail. Did the tail answer? (relire l'épisode et remontrer les images) The whale gave the bad-tempered ladybird a slap. Why did the bad-tempered ladybird talk to the flippers, to the fin and to the tail? It thought they were animals. It did not understand that it is a very big animal. En lisant le passage, la PE indique avec le doigt les membres de la baleine visés par la coccinelle, puis elle mime le geste de quelqu'un qui se prépare pour la bagarre.	
10 min	Les flashcards : baleine, nageoires, aileron dorsal, queue (en plusieurs chacune)	Faire répéter collectivement les mots en montrant les flashcards. Activité de mémorisation stand up : Distribuer une flashcard par élève. Lorsque la PE dit un mot, tous	Mémoriser les mots whale, flippers, fin, tail

		ceux qui en ont la flashcard se lèvent. If you have the flashcard, you stand up. Déléguer aux élèves. Jeu <i>the chain</i> Les élèves disent, l'un après l'autre, le mot qu'ils ont sur leur flashcard : Look at your flashcard and say the word. Il ne faut pas s'arrêter pour ne pas rompre la chaîne. Dès que le premier tour est passé, les élèves échangent leur carte avec le voisin puis recommencent le jeu.	
20 min	-Les boîtes à histoire -Du papier cartonné bleu -Des feutres -De la colle -Des ciseaux -Une agrafeuse	Fabrication des accessoires : Former les mêmes groupes. Proposer aux élèves du matériel pour qu'ils fabriquent les accessoires de la baleine : I will give you materials to make accessories for the whale (Blue card stock, felt-tips).	Fabriquer les accessoires pour la baleine
10 min	Les boîtes à histoire	Mettre en scène l'histoire avec les accessoires. Garder les mêmes groupes. Now I'm going to tell the story. You mime it with your story box. La PE lit l'histoire, pendant que les groupes la mettent en scène en se servant des accessoires de la boîte à histoire. Tout le monde joue les scènes communes puis chaque groupe joue les scènes qui le concernent (avec les animaux choisis à la séance 3). La lecture est lente pour laisser aux élèves le temps de tester leurs accessoires et de changer de rôle à chaque changement d'animal.	Écouter l'histoire et la mettre en scène.

Séance 6 – durée 50 min

Activités langagières	Compétences
- Compréhension orale	- Suivre le fil d'une histoire très courte
- Expression orale en interaction	- Répondre à des questions sur des sujets familiers • Syntaxe de la conversation simple de type question/réponse • Situation de communication
- Expression orale en continu	- Reproduire un modèle oral - Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés

Objectifs

- Participer à la narration
- Comprendre la suite de l'histoire
- Dire de manière autonome des phrases de l'histoire en exprimant une émotion.
- Mimer un dialogue en se servant de la boîte à histoire.
- Raconter et mettre en scène le dialogue en se servant de la boîte à histoire.

Durée	Matériel	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
5 min	L'album	Avant la lecture entière de l'album, l'enseignante leur demande d'imaginer la fin. Lecture de l'album en entier : I'm going to tell you the story of the Bad-Tempered Ladybird. Compréhension : What happened to the bad-tempered ladybird? (montrer l'image de l'album). It met the friendly ladybird again. Did they have a fight? No. Why? The bad-tempered was hungry, tired and wet. What did the friendly ladybird do? It shared aphids with the bad-tempered ladybird. Was the bad-tempered ladybird still angry? No it was hungry and tired.	Imaginer la fin de l'histoire Écouter Comprendre la suite de l'histoire

10 min	L'album -Les flashcards (coccinelle de bonne humeur, coccinelle de mauvaise humeur)	Relecture du dialogue entre les 2 coccinelles : (Accentuer les gestes, les mimiques et l'intonation de la voix pour donner du sens aux mots). Pour guider l'écoute, diviser la classe en 2 et demander au 1er groupe de repérer ce que dit la coccinelle amicale et à l'autre groupe ce que dit la coccinelle de mauvaise humeur : (Lire plusieurs fois pour aider l'écoute) I will tell you the story again. Listen carefully. Group 1, you listen to the friendly ladybird. Group 2, you listen to the bad-tempered ladybird. Écouter les réponses des élèves. Les aider à formuler certains mots et phrases. La PE refait le dialogue en utilisant les flashcards des deux coccinelles : les élèves écoutent et regardent (nuancer la voix pour distinguer les deux coccinelles). Le texte retenu est le suivant : « Ah here you are again! You must be hungry! You can have those aphids for dinner! – Want to share them? Oh, thank you! – You're welcome! » La PE les fait répéter collectivement en manipulant les flashcards et en insistant sur l'intonation : chaque groupe répète les paroles de la coccinelle qui lui est attribuée puis on inverse.	Écouter et se concentrer sur une partie du dialogue. Dire en anglais ou en français les phrases repérées pendant l'écoute. Répéter collectivement ces phrases
20 min	-Les visages des émotions (attachés sur les murs de la classe)	Expression théâtrale : Jeu 1 : Former 4 groupes. Chaque groupe se met dans un coin de la classe qui correspond à une émotion particulière : la joie, la peur, la colère, la tristesse. Lorsque tous les groupes sont répartis, faire répéter collectivement	Répéter puis dire collectivement et de manière autonome des phrases en exprimant une émotion.

	   	: « Ah here you are again, you must be hungry! ». Quand cette phrase est retenue par coeur, demander à chaque groupe de se mettre d'accord pour la dire, en exprimant l'émotion qui lui est attribuée. Faire tourner les groupes sur les 4 coins. Jeu 2 : La réplique « You can have those aphids for dinner ! » est assez longue et mérite d'être travaillée dans une activité à part. Les élèves forment un cercle. Au milieu est posée la flashcard de la feuille verte. L'enseignante présente un dé à six faces. Sur chaque face on retrouve un bonhomme qui fait une action différente (chanter, danser, se rouler sur le sol, sauter, écrire, courir dans le cercle). L'enseignante fait d'abord répéter plusieurs fois la phrase. Puis, chacun à son tour, lance le dé, prend la feuille verte, et dit la phrase en faisant l'action indiquée. Jeu 3 Former deux groupes : les élèves sont debout, face à face. Ils répètent après la PE : Le groupe A dit : Want to share them ? Oh, thank you! Le groupe B répond : You're welcome! Lorsque les élèves sont plus autonomes, ils disent les phrases tout seuls sans la PE. L'enseignante introduit ensuite des variables : elle montre au groupe A une flashcard d'émotion, et au groupe B une autre émotion. Les élèves doivent reprendre le mini-	
--	--	---	--

		dialogue en exprimant l'émotion montrée par la PE. Répéter plusieurs fois le jeu, en changeant les émotions. Puis les rôles sont inversés.	
15 min	Les boîtes à histoire L'enregistrement du dialogue des deux coccinelles	Faire les mêmes groupes à trois pour mettre en scène le dernier épisode de l'album. La PE met l'enregistrement du dialogue en boucle. Les élèves jouent la scène en utilisant les accessoires de la boîte à histoire, puis ils échangent les rôles. You listen to the story and you mime the scene. You use your story-box. When it is finished, you change the roles. You use your story box Les élèves jouent plusieurs fois la scène sans l'enregistrement. Ils doivent dire de manière autonome le texte en jouant (ils échangent les rôles entre eux). La PE circule entre les groupes pour écouter chaque élève et pour s'assurer de la bonne acquisition du texte. Now you tell the story and play the scene.	Ecouter le dialogue et le mettre en scène. Raconter et mettre en scène le dialogue

Séance 7 – durée 45 min

Activités langagières	Compétences
- Compréhension orale	- Suivre le fil d'une histoire très courte - Répondre à des questions sur des sujets familiers • Syntaxe de la conversation simple de type question/réponse • Situation de communication
- Expression orale en continu	- Reproduire un modèle oral. - Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.

Objectifs

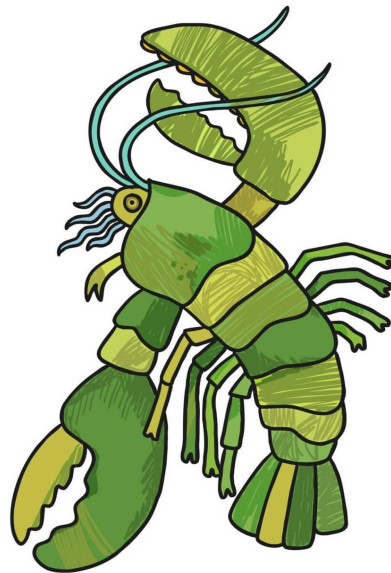
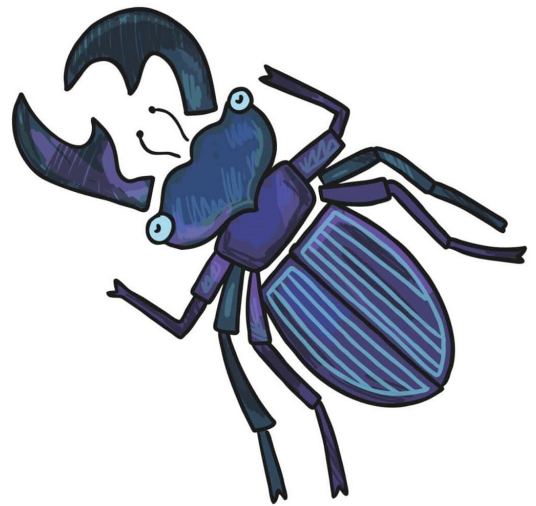
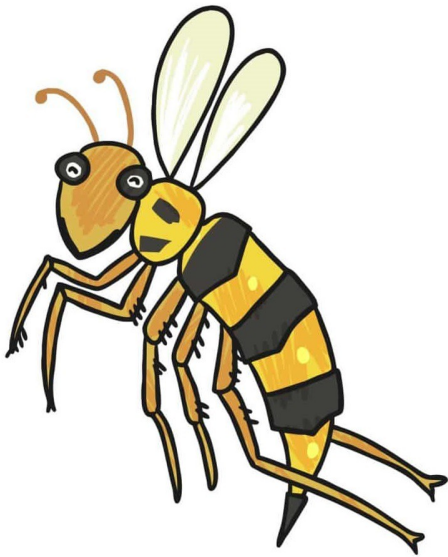
- participer à la narration.
- Raconter l'histoire et la mettre en scène devant toute la classe.

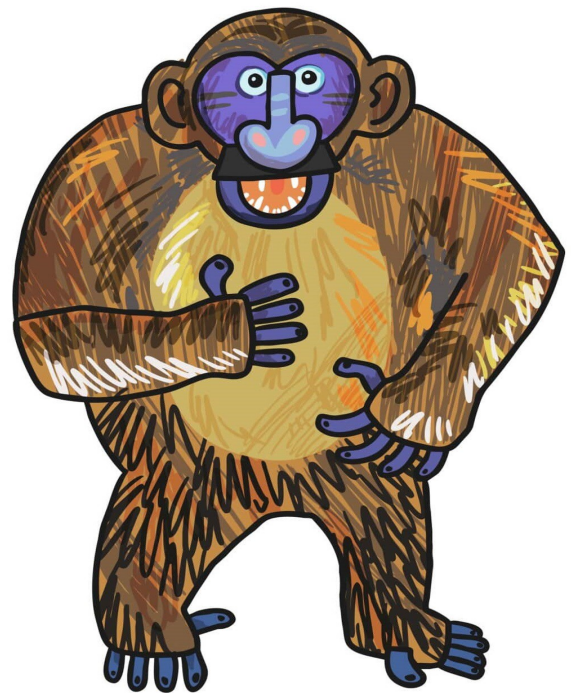
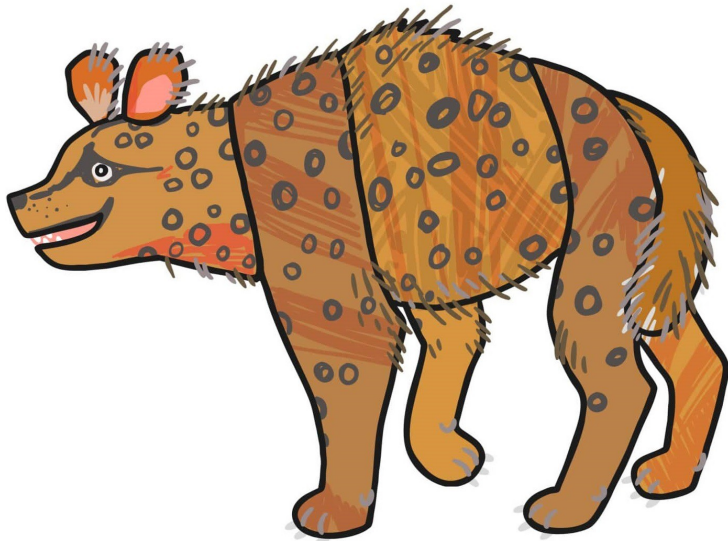
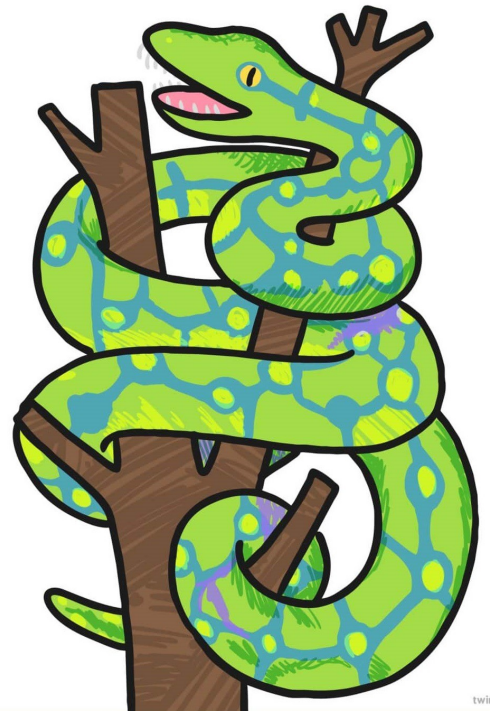
Durée	Matériel	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
5 min	L'album	Lecture participative de l'album en entiere : I'm going to tell you the story of the Bad-Tempered Ladybird.	Écouter et participer à la narration de l'histoire
20 min	Les boîtes à histoire	Lecture de l'album en entier et mise en scène de l'histoire (par groupe de trois). Les élèves prennent 2 minutes pour se répartir les rôles et pour préparer leurs accessoires. La PE lit le récit, les élèves le mettent en scène. I tell you the story, and you mime it. You use your story box. Les élèves jouent plusieurs fois l'histoire. Ils doivent la raconter de manière autonome (ils échangent les rôles entre eux). Now you tell and play the story with using your story-box. La PE circule entre les groupes pour écouter chaque élève et pour s'assurer de la bonne acquisition du texte.	Écouter l'histoire et la mettre en scène Raconter et mettre en scène l'histoire
20 min	Les boîtes à histoire	Présentation devant toute la classe : chaque groupe raconte l'histoire devant les autres groupes. You will tell and play the story to your friends.	Raconter et mettre en scène l'histoire devant toute la classe
	Les boîtes à histoire	Prolongement : raconter l'histoire devant les élèves des autres classes (les groupes se répartissent dans les classes du cycle 2 et 3). You will tell and play the story to	Raconter et mettre en scène l'histoire dans les autres

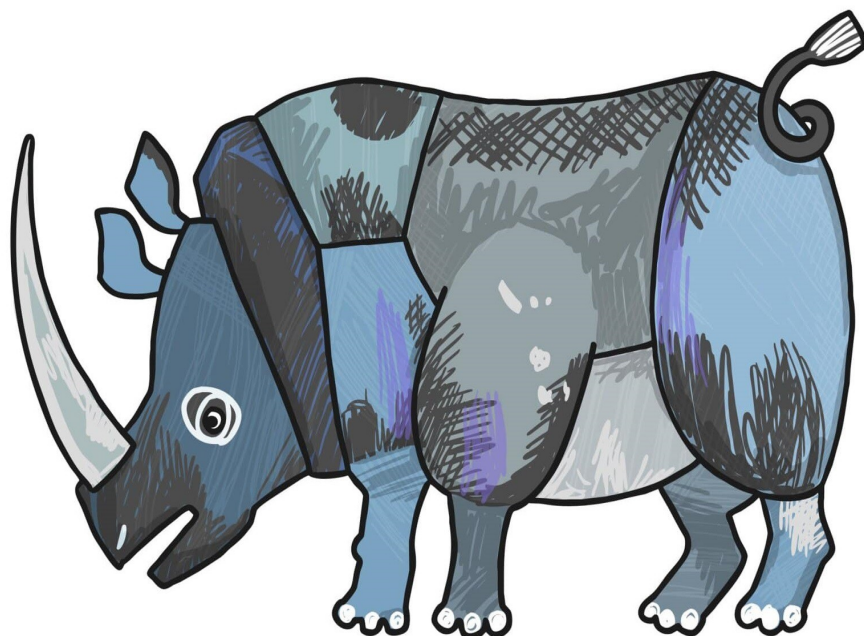
		your friends in the other classes	classes
--	--	--	---------

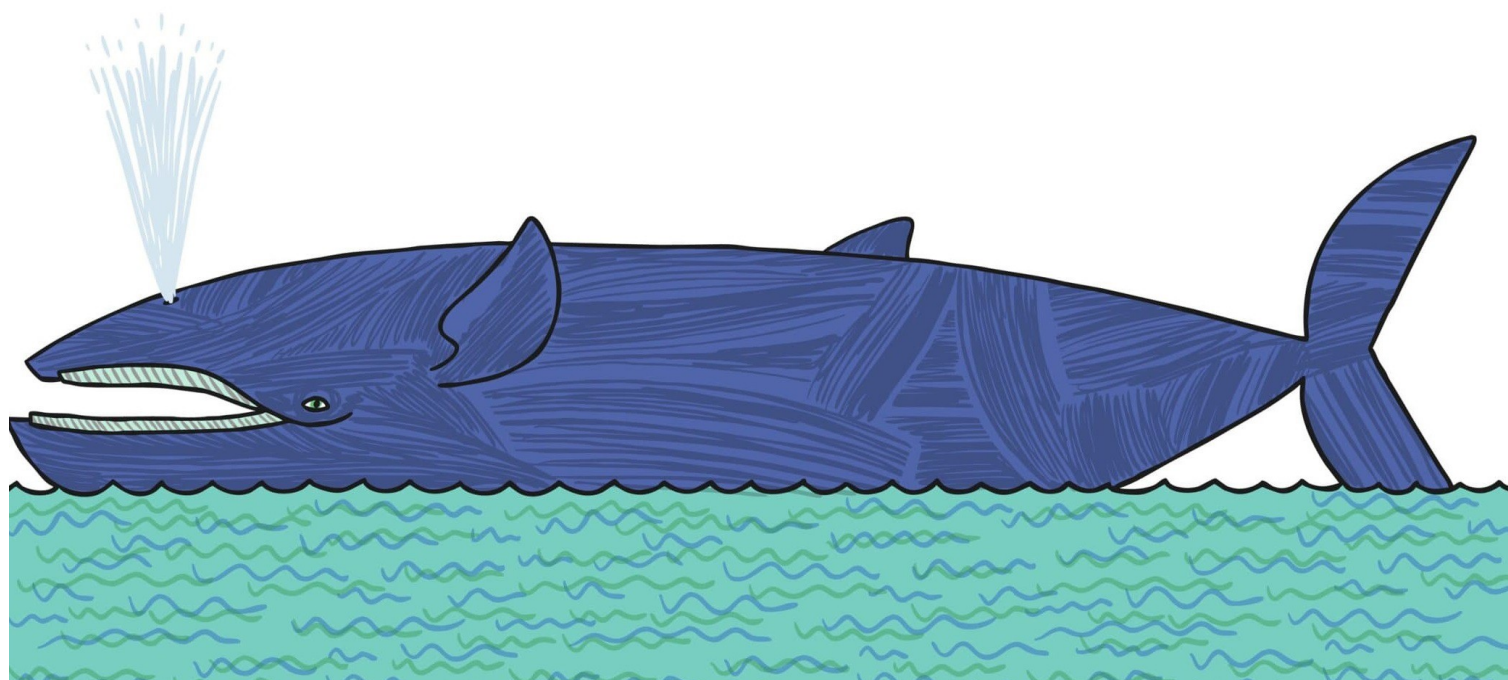
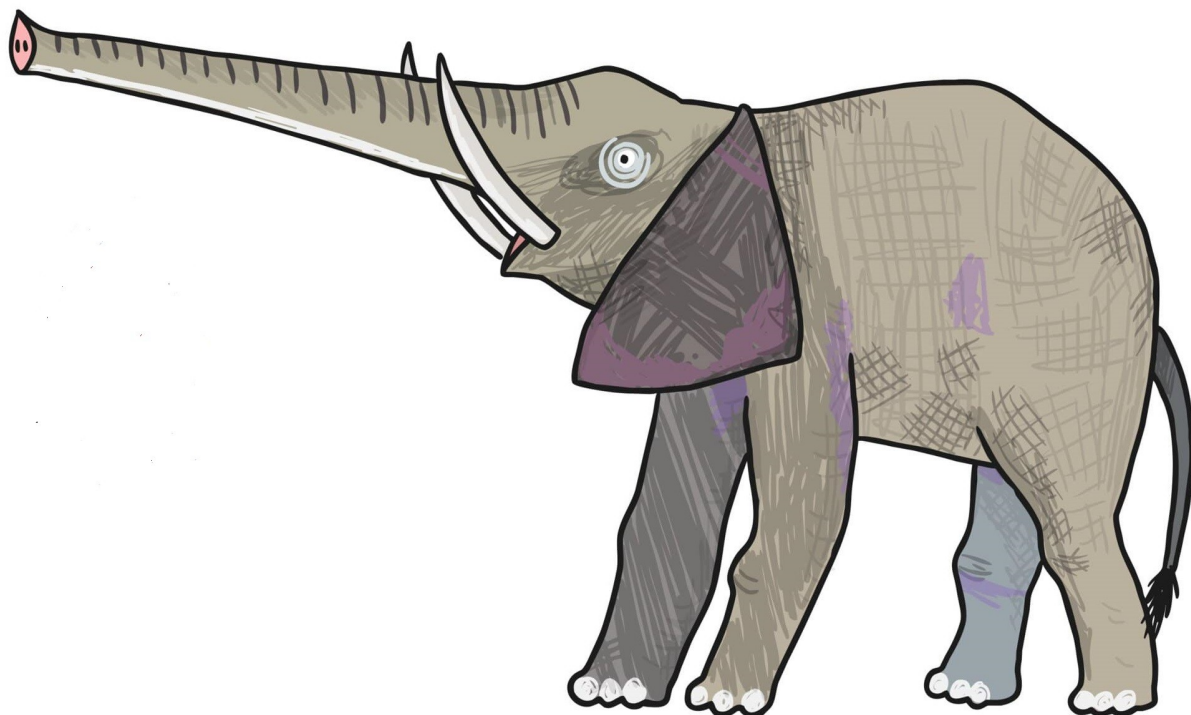
II- Les flashcards

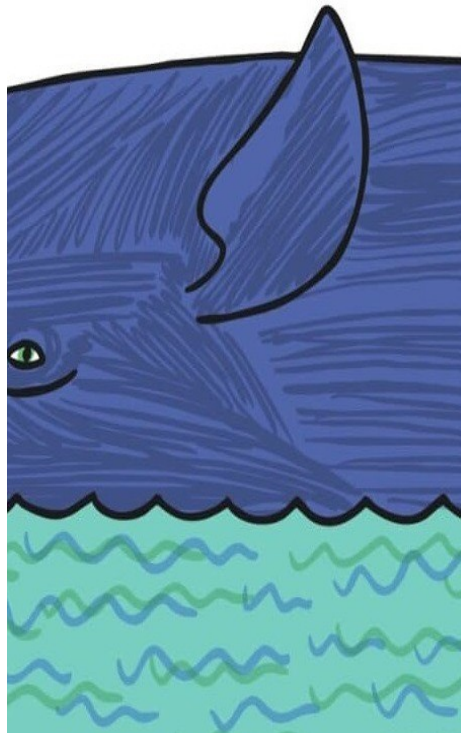
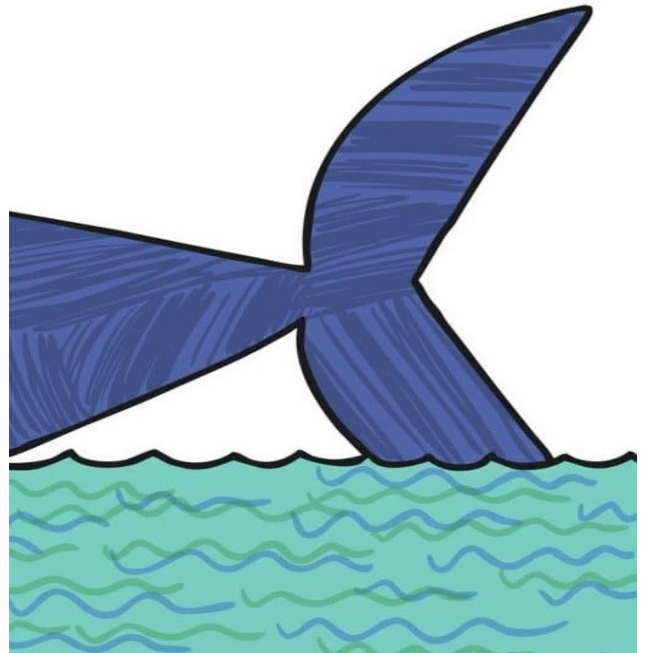
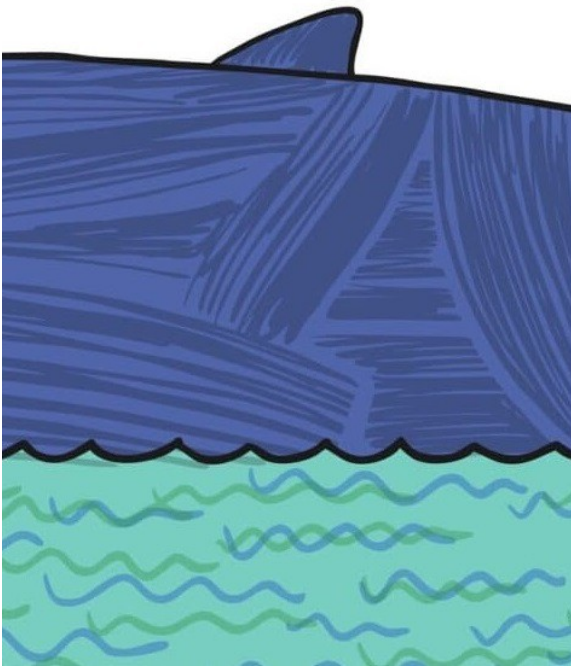
(Disponibles sur <https://www.twinkl.fr/resource/t-t-12566-the-bad-tempered-ladybird-stickpuppets>)











Bibliographie

Album et séquence-vidéo pour l'analyse

CARLE, Eric. *The Bad-Tempered Ladybird*, Puffin, 1982.

STANSFIELD, Mark. « The dragon hunt », PRIMLANGUES, Enseignement des langues dans le premier degré [en ligne], URL :

<https://www.primlangues.education.fr/ressources/sequences-pedagogiques/the-dragon-hunt>

Documents institutionnels

ACADÉMIE DE CRÉTEIL, Le dossier pédagogique « Les boîtes à histoires »
Action phare du plan de lutte contre la difficulté scolaire de l'académie de Créteil 2013- 2014, [en ligne], URL : https://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/boite_histoires.pdf

ACADÉMIE DE MONTPELLIER, elv34, Site langues vivantes 1^{er} degré [en ligne], URL : <http://elv34.ac-montpellier.fr/>

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). [En ligne], URL : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

EDUSCOL, Langues vivantes, Créer un environnement et un climat propice à L'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres Cultures et à la dimension internationale [en ligne], URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_crer_environnement_564686.pdf

EDUSCOL, *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, L'oral, Ressources pour la classe, Activités ritualisées* [en ligne], URL: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-02-2015, Bulletin officiel, spécial n° 2 du 26 mars 2015. [en ligne], URL :

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2, cycle 3)*, arrêté du 17-7-2018, Bulletin officiel, n° 30 du 26 juillet 2018.[en ligne], URL :

<https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820169A.htm>

Ouvrages scientifiques et didactiques

ALAMICHEL, Dominique. *Albums, mode d'emploi : cycles I, II et III*, Champigny : CRDP de l'Académie de Créteil, 2000.

CHOQUET, Catherine et THIEFFRY, Armelle. *Découvrir l'anglais avec des albums de jeunesse*, SCÉRÉN/CRDP Nord-Ps de Calais, 2013.

CHOQUET, Catherine et THIEFFRY, Armelle. *Enseigner l'anglais avec des albums d'Anthony Browne*, Canopé, 2018.

ELLIS, Gail et BREWSTER, Jean. *Tell it again - Apprendre par le storytelling*, Pearson, Longman, France, 2013.

GONDRAND, Hélène et MASSOL, Jean-François, et Collectif. *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Canopé - CRDP de Grenoble, Grenoble, 2007.

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

LOUVEL et SCEPY. *Texte/Image : nouveaux problèmes*, PUR, Rennes, 2005.

ROSENBERG, Sophie. *L'anglais à l'école : méthodologie et activités du CE1 au CM2*. Retz, 2008.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du Poisson Soluble, 2006.

Mémoires de recherche

SCALI, Apolline. *Les albums en randonnée favorisent-ils la reformulation du récit par les élèves de cycle 1 ?* Mémoire de Master 2 MEEF. Toulouse : ESPE Midi-Pyrénées et Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, 2017.

VANTROYEN, Odile. *L'utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de l'anglais*, Mémoire de Master 2 MEEF. Montpellier : ESPE Languedoc-Roussillon et FDE Université Montpellier 2, 2016.

Articles en ligne

Bara, F. « Est-ce que la manipulation d'objets miniatures peut aider à mieux comprendre un texte ? », [En ligne], Ressources, ESPE de L'Académie de Nantes, 2018, 19, pp.6-15. hal-01883549, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01883549/document>

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., et Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Tercer foro de linguas. [En ligne], [consulté le 10/06/2020], URL : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/la-perspective-actionnelle-didactique-et-pedagogie-par-l-action-en-interlangue>

BEZAULT, Elsa et GUYADER, Gwenn. La boîte à histoire pour le développement de la littéracie et l'éveil aux langues, *Forumlecture.ch* [en ligne], article publié dans le numéro 3/2015 de forumlecture.ch, URL : https://www.dulala.fr/wp-content/uploads/2017/03/2015_3_Bezault_Guyader.pdf

BURGAIN, Marie-France. « Pratiques transfictionnelles en classe de langue à l'école primaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/3644%20;%20DOI%20:10.4000/rdlc.3644>

CÈBE, Sylvie et GOIGOUX, Roland. Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement, *Le français aujourd'hui* [2012/4 \(n°179\)](#) [en ligne] pages 21 à 36. Mis en ligne sur Cairn.info le 15/01/2013. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-21.htm>.

DEMOUGIN, Françoise. Image et classe de langue: quels chemins didactiques?,

LINGVARVM ARENA-VOL. 3 - ANO 2012 - 103 – 115, [en ligne], URL : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>

DUFAYS, Jean-Louis. Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* [en ligne], 83 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2015, URL :

<URL: <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>>.

DURAND, V., « Lectures », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2009/1 (n° 75), p. 107-113. DOI : 10.3917/lett.075.0107. URL: <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2009-1-page-107.htm>.

G. FREIJOMIL, Andrés. Les pratiques de la lecture chez Michel de Certeau, *Les Cahiers du Centre de Recherches Historiques* [en ligne], 44 | 2009, mis en ligne le 29 novembre 2011, URL : <https://journals.openedition.org/ccrh/3533>

LUSCHER, Jean-Marc. L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ? *Le français à l'université* [en ligne], 14 février 2009, URL : <<http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835>>.

PERRIN-DOUCEY, Agnès et WARNET, Sophie. La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section, *Repères* [en ligne], 04 septembre 2015, URL : <https://journals.openedition.org/reperes/903>

TELLIER, M. (à paraître, 2008). Dire avec des gestes. In Chnane-Davin, F. & Cuq, J.P. (Eds) Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. *Le Français dans le monde, recherche et application*. [en ligne], URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00371029/PDF/Dire_avec_des_gestes_FDLM_2008.pdf

Table des matières

Introduction.....	2
I-Pourquoi l’album en LVE ?.....	6
A-Un support culturel authentique.....	6
B- Un support motivant.....	7
C- Un support pour entrer dans la langue.....	9
D- Un support recommandé dans les programmes.....	11
II- La boîte à histoire, dispositif de narration.....	15
A- Mobiliser le langage au cycle 1.....	15
B- L'intérêt psycho-affectif du dispositif.....	18
C- L'intérêt psycho-cognitif.....	19
D- La sensibilisation à la diversité linguistique.....	22
E- La boîte à histoire au cycle 2.....	25
III-Présentation et analyse des séquences.....	27
A- Critères du choix de l’album <i>The Bad-Tempered Ladybird</i>	27
B- Critères du choix de la séquence vidéo « The dragon hunt ».....	29
C- « The dragon hunt ».....	30
1- Présentation de la séquence.....	30
2- Description et analyse de la séquence.....	32
D- <i>The Bad-Tempered Ladybird</i>	42
1-Présentation de la séquence.....	42
2-Déroulement des séances.....	43
Conclusion.....	63
Annexes.....	65
I-Projet de séquence d'anglais langue vivante étrangère.....	65
Séance 1 – durée 45 min.....	66
Séance 2 – durée 40 min.....	69
Séance 3 – durée 50 min.....	71
Séance 4– durée 45 min.....	75
Séance 5 – durée 50 min.....	76
Séance 6 – durée 50 min.....	79

Séance 7 – durée 45 min.....	83
II- Les flashcards.....	85
Bibliographie.....	91
Table des matières.....	94