



ÉSPÉ Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Premier degré
Préparation concours

2018/2019

**En quoi l'album littéraire anglophone appelé « Picture Book » est-il
un support pertinent pour créer des projets interdisciplinaires à
l'école primaire ?**

PIERAERTS Maïté

Stage encadré par
Jill SALOMON
Maître de conférences



Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue tout au long de ma formation à l'ESPE et pendant la réalisation de mon mémoire.

Je remercie ma famille et mes amis.

Je remercie les enseignants des ESPE de Nice, de Tulle et de Limoges pour leurs apports à ma formation.

Je remercie tout particulièrement Madame LOUVEAU-PRADEAUD, enseignante à l'école d'ISLE, pour m'avoir permis de mettre en œuvre mon projet dans sa classe.

Je remercie chaleureusement Madame SALOMON pour son suivi bienveillant d'une part et pour la richesse de ses apports en didactique de l'anglais.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	8
1. La pédagogie de projet.....	10
1.1. Définition.....	10
1.2. Le projet interdisciplinaire	12
1.2.1. Concevoir un projet interdisciplinaire	12
1.2.2. Apprendre à apprendre.....	13
2. Les langues vivantes à l'école primaire	15
2.1. Les instructions officielles	15
2.2. Généralités sur la didactique des langues vivantes.....	16
3. L'album littéraire anglophone appelé « Picture Book »	19
3.1. Définition.....	19
3.2. Un support pertinent pour enseigner l'anglais	20
3.2.1. L'importance des histoires	21
3.2.2. Un support authentique	21
3.2.2.1. La relation texte-image.....	22
3.2.2.2. Une réponse authentique.....	22
3.2.2.3. Les différentes formes d'intelligence	24
3.2.2.4. La culture commune.....	25
3.2.2.5. L'inclusion scolaire	25
3.2.3. Les compétences	26
3.3. Le « Picture Book » support de l'interdisciplinarité	29
3.3.1. Choisir un « Picture Book » pour créer un projet interdisciplinaire	30
4. Le projet interdisciplinaire mené à partir de l'album de jeunesse en anglais : « What's the time Mr. Wolf ? »	32
4.1. Contexte du projet.....	32
4.2. Description du projet	33
4.2.1. Déroulement de la séquence interdisciplinaire.....	34
4.2.2. Modes d'évaluation.....	37
4.3. Analyse du projet	38
4.3.1. « What's the time Mr. Wolf ? » est-il un « Picture Book»?.....	38
4.3.1.1. En quoi est-ce un support pertinent pour enseigner l'anglais ?	38
4.3.1.1.1. Comment se caractérise la relation texte-image ?	38
4.3.1.1.2. Quelles ont été les réactions des élèves ?.....	38
4.3.1.1.3. Quelles types d'intelligence favorise-t-il ?	39
4.3.1.1.4. Quelles compétences permet-il de développer ?	40
4.3.2. Est-ce un support pertinent pour créer un projet interdisciplinaire ?.....	40
4.3.2.1. Comment ce "Picture Book" a-t-il été choisi ?.....	40
4.3.2.2. Analyse des évaluations.....	42
4.3.2.3. La pertinence de l'interdisciplinarité	43
4.3.2.4. Tous les élèves ont-ils appris à apprendre ?	43
Conclusion	46
Références bibliographiques	47
Annexes	49

Table des illustrations

Aucune entrée de table d'illustration n'a été trouvée.

Table des tableaux

Aucune entrée de table d'illustration n'a été trouvée.

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères prend une place de plus en plus importante dans les programmes scolaires. Et, la recherche en didactique dans cette matière est innovante et originale. Ce n'est pas parce que l'anglais est une matière facile pour moi que j'ai choisi de travailler sur ce thème. Mon choix s'est fait d'une part car je voue un intérêt intense pour les albums de littérature de jeunesse tant en français qu'en d'autres langues, et d'autre part car la didactique de l'anglais est une riche source d'inspiration pour rendre l'élève acteur. Je crois en la pédagogie active, c'est pourquoi j'ai donc basé mes recherches sur la pédagogie de projet et plus particulièrement sur les projets interdisciplinaires.

Toutes ces raisons m'ont poussée à me questionner sur le bien-fondé d'avoir recours aux albums littéraires anglophones comme assise pour bâtir des projets interdisciplinaires à l'école primaire. C'est sur ce questionnement que repose le fondement de ma recherche. Dans ce mémoire, je souhaite montrer l'importance de l'interdisciplinarité, mais aussi l'importance d'utiliser un support comme l'album littéraire anglophone pour construire des projets. Dès lors, ce travail de recherche se présente en cinq parties.

Pour commencer il présentera la pédagogie de projet, ses origines, sa définition et son intérêt. Dans ce domaine, nous nous attarderons sur le projet interdisciplinaire, en le définissant, en élaborant des règles pour en concevoir. Nous verrons également en quoi ce type de projet permet aux élèves d'apprendre à apprendre. A posteriori, nous focaliserons notre attention sur l'enseignement des langues étrangères en analysant les préconisations ministérielles et la pensée de la recherche en didactique des langues, plus particulièrement de l'anglais. Dans la suite, l'album littéraire anglophone appelé « Picture Book » sera au centre. Nous tenterons de le définir, de le caractériser, de justifier son intérêt tant pédagogique, didactique que culturel et social. Nous chercherons en quoi il favorise l'inclusion scolaire, la culture commune et la construction de compétences linguistiques. Au final, nous verrons comment on peut facilement en choisir un pour donner vie à des projets interdisciplinaires. Cela sera construit grâce à l'apport de la recherche.

Ensuite, dans tout travail de recherche il y a une partie d'application concrète. C'est dans cette partie que vous découvrirez comment avec l'album littéraire « What's the time Mr. Wolf ? » (Annie KUBLER 2003) nous avons construit avec une classe de CE1 tous les apprentissages nécessaires pour jouer au jeu de cour « What's the time Mr. Wolf ? ». Pour finir, en nous basant sur les trois premières parties plus théoriques et sur l'application concrète de ces théories nous analyserons la mise en œuvre de ce projet interdisciplinaire basé sur le support

« What's the time Mr. Wolf ? ». Nous analyserons la pertinence de son emploi pour enseigner l'anglais et pour construire un projet interdisciplinaire.

Nous jugerons alors, suite à ce cheminement, en quoi l'utilisation des albums littéraires anglophones appelés « Picture Book » est opportun comme base pour donner vie à un projet interdisciplinaire à l'école primaire.

1. La pédagogie de projet

1.1. Définition

La pédagogie de projet est apparue au début du 20^{ème} siècle sous l'influence de John DEWEY et de William H. KILPATRICK qui préconisaient une pédagogie centrée sur les apprenants. Cette pédagogie est tombée en désuétude et est réapparue dans les années 70 pour s'imposer petit à petit dans nos écoles. Afin de comprendre ce qu'est la pédagogie de projet, il y aura lieu d'abord de définir la notion de projet. Pour ensuite, définir l'apprentissage par projet, et enfin, repérer les avantages de cette démarche pédagogique.

Selon Catherine REVERDY, chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'éducation (École normale supérieure de Lyon) dans son article « L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche » paru dans l'IFE en février 2013, les définitions de projet font apparaître trois mots-clés intrinsèquement liés à cette notion. Ceux-ci sont objectif-planification-réalisation. En effet, lorsqu'un sujet veut réaliser un projet il va s'engager vis-à-vis d'un objectif. Pour atteindre cet objectif ce dernier devra faire une planification et devra prendre en compte l'aspect matériel à la réalisation du projet.

La notion de projet en éducation est complexe c'est pourquoi Jean-Pierre BOUTINET (REVERDY, 2013), propose un classement en quatre niveaux pour ne plus confondre les différents concepts de projet en éducation. On repérera tout d'abord le projet éducatif qui fait référence à l'intégration des jeunes dans le monde des adultes. Ce dernier prend place dans le cadre scolaire et hors du cadre scolaire. Ensuite, il y a le projet d'établissement qui vise l'harmonisation au sein de ces derniers et le projet de formation plutôt lié à la formation pour adultes. Pour finir, celui qui nous intéresse, le projet pédagogique, s'attarde sur la relation élève-enseignant et se passe intégralement dans le cadre scolaire. Celui-ci est une méthode d'apprentissage active née grâce à John DEWEY aux États-Unis. Cette méthode basée sur le constat que l'éducation doit être pragmatique et implique les élèves en s'appuyant sur leurs intérêts et leurs expériences.

Dans cette perspective l'apprentissage par projet se définit comme une méthode d'apprentissage active qui suppose, selon Philippe PERRENOUD cité dans l'article de REVERDY Catherine « L'apprentissage par projet » (REVERDY, p.47, 2013), une production concrète, gérée par le groupe classe qui induit différentes tâches gérées par les élèves selon leurs moyens et leurs intérêts, l'apprentissage de différents savoirs et savoirs-faire et qui convoquent différentes disciplines.

Catherine REVERDY précise qu'il ne faut pas confondre la pédagogie de projet avec les différentes pédagogies d'investigation comme l'apprentissage par résolution de problèmes,

l'apprentissage par étude de cas ou encore l'apprentissage par la conception. Ces méthodes placent l'élève en position de chercheur et ont pour objectif de réaliser des recherches pour résoudre des problèmes ou fabriquer des objets techniques. L'investigation se différencie de l'apprentissage par projet par le fait qu'elle ne résout pas une problématique en vue de la résolution d'un produit final. Dans cette mesure, nous pouvons comprendre que la démarche d'investigation pourra être utilisée lors de la réalisation d'un projet interdisciplinaire. Le projet va alors favoriser la coopération et va construire l'apprentissage selon la théorie de VIGOSTKY (VENET, CORREA MOLINA, NOOTENS, ROBERGE, 2016). Cette théorie énonce le principe selon lequel, l'élève apprendra grâce à l'intervention des autres. Dans cette mesure, la pédagogie par projet favorisant les interactions, les savoirs, les savoirs-faire se construisent au fur et à mesure de l'avancée du projet.

Cette pédagogie de projet offre beaucoup d'avantages. Catherine REVERDY dans son article en décrit quelques uns comme le développement de la motivation, de l'autonomie et de la coopération mais aussi une approche pragmatique de la complexité du monde. Comme nous l'avons vu plus haut, la mise en place d'un projet est liée avec la notion de concrétisation. Or les théories cognitivistes montrent que l'élève apprendra grâce au contexte dans lequel il évolue. Ainsi, la pédagogie par projet est source de motivation pour les élèves. De plus, la mise en place de projets va permettre aux élèves de mettre en avant leurs savoirs et compétences déjà acquises. Chaque élève dans le cadre d'un projet apporte une petite partie de lui-même et cela accroît leur motivation. Qui plus est, la planification et la réalisation d'un projet, dont l'objectif est commun au groupe classe, va permettre à chacun de développer son autonomie. En effet, lors de la réalisation de projets, les élèves acquièrent des compétences et une certaine confiance qu'ils feront fructifier dans d'autres situations.

Pour conclure, il a été vu que la pédagogie de projet est la mise en place de projets dans le cadre scolaire. Elle est liée à la relation entre l'enseignant et ses élèves. Ces projets vont conduire à la coopération de tous les acteurs du groupe classe dans la planification pour réaliser un produit fini. Durant la mise en place de ce projet les élèves vont développer les savoirs et les savoirs-faire nécessaires pour réaliser ce projet. L'apprentissage par projet n'est pas une démarche d'investigation car il a une finalité concrète (il n'est pas la simple réalisation d'un problème qui pourrait être une étape de la réalisation d'un projet pédagogique). Cette pédagogie présente de nombreux avantages comme le développement de la coopération et le développement des savoirs et savoirs-faire grâce aux interactions sociales engendrées pour réaliser ce projet. Tout cela accroît la motivation, la prise d'autonomie et la compréhension du monde.

1.2. Le projet interdisciplinaire

Lors du cours proposé par l'ESPE, il a été vu que l'interdisciplinarité se différencie de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité. Il s'agira ainsi d'éclairer ces différentes notions afin de comprendre ce qu'est l'interdisciplinarité et donc un projet interdisciplinaire.

La pluridisciplinarité se base sur un thème et celui-ci sera étudié de manière récurrente dans toutes les disciplines. « La pluridisciplinarité exprime la simple juxtaposition des disciplines » Nicole Rege Colet, 2003. Par exemple, en classe on peut imaginer prendre le thème du loup et travailler sur ce thème dans toutes les matières : en français on écrira et lira des histoires à propos du loup, en histoire on verra comment le loup a été perçu au fil du temps, en sciences on étudiera sa morphologie. Lorsque l'on pratique de la pluridisciplinarité on peut difficilement parler de projet car comme nous l'avons vu un projet a une finalité et travailler de manière redondante sur un thème unique ne conduit pas à la réalisation d'un objectif commun.

La transdisciplinarité permet de développer des compétences transversales au travers des disciplines. Comme par exemple, des compétences sociales. Celles-ci renvoient au Socle Commun de Compétences et de Connaissances et peuvent être acquises au travers d'autres pédagogies que celle de projet.

L'interdisciplinarité convoque différents domaines d'apprentissage et incite à faire des liens pour construire les compétences. « Le concept d'interdisciplinarité se situant sur le plan épistémologique, on peut considérer qu'il se réfère à la coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs (Louis D'HAINAUT, p. 5, 1986) ».

L'interdisciplinarité est liée à la notion de projet, ainsi, un projet interdisciplinaire est un projet pédagogique qui s'aventure au-delà des disciplines pour mobiliser les compétences transversales des élèves. Par exemple, « Que doit-on faire pour construire un compost ? ». Cette question implique que les élèves devront planifier, coopérer, faire intervenir différents domaines d'apprentissage pour réaliser ce projet. Il s'agit donc d'un projet interdisciplinaire. Lors d'un projet interdisciplinaire la différenciation pédagogique prend une place importante. En effet, lors de la réalisation du projets les élèves prennent en charge des bouts de celui-ci ainsi tout le monde ne fait pas la même chose en même temps.

1.2.1. Concevoir un projet interdisciplinaire

➤ La finalité du projet et les disciplines convoquées

Afin de mettre en place un projet interdisciplinaire il faut tout d'abord répondre aux questions suivantes : Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Ensuite, il faut mettre en évidence les différentes disciplines convoquées et établir les compétences, les savoirs, les savoirs-faire

et les savoirs-être qui sont en jeu. Il faut établir les modalités d'évaluation ainsi qu'un prévisionnel chronologique.

➤ **Le rôle de l'enseignant**

Selon PROULX (REVERDY, 2013), l'enseignant devra endosser le rôle d'entraîneur pour gérer les aléas du projet, d'animateur en supervisant toutes les activités liées au projet, de motivateur pour encourager le groupe et pour finir d'évaluateur.

➤ **L'évaluation**

Dans la mesure où les élèves ne feront pas les mêmes choses lors de la réalisation de projets, l'évaluation pose des difficultés, c'est pourquoi elle devra être pensée en amont. C'est le constat que Catherine REVERDY fait dans son article « L'apprentissage par projet : le point de vue de la recherche » (REVERDY, 2013). Elle pourra se présenter sous la forme de grille d'évaluation remplie par l'enseignant au fur et à mesure de l'évolution du projet. L'évaluation ne porte pas sur le produit fini, elle est individuelle, porte sur un aspect du projet et sur une discipline. En ce qui concerne le produit fini, une analyse critique de celui-ci, avec les élèves, peut être envisagée afin d'avoir un retour global.

➤ **Les écueils à éviter**

La fiche tutorielle proposée par CANOPE (<https://www.reseau-canope.fr/>), pour construire un projet interdisciplinaire, présente des écueils à éviter lors de sa mise en œuvre. Cette fiche propose ainsi d'éviter de trop ou de ne pas assez planifier le projet. Elle incite à ne pas trop se centrer sur la production finale et ne pas trop s'appuyer sur les compétences des élèves sans les mettre en situation plus résistante. De plus, il ne faut pas se laisser mener à trop de spontanéité et se laisser emmener par les envies des élèves qui éloignent des apprentissages et des objectifs et de penser que la pédagogie de projet permet de tout apprendre. Pour finir, il ne faut pas commencer par des projets trop ambitieux. On pourra ajouter qu'il faut également éviter de juxtaposer différentes disciplines sans les lier réellement.

1.2.2. Apprendre à apprendre

Les projets interdisciplinaires développent chez l'enfant la capacité à devenir des apprenants autonomes. Les élèves prennent conscience de l'apprentissage et renforcent leurs stratégies ; ils apprennent à planifier un travail et formule des hypothèses pour résoudre des problématiques. Les élèves apprennent à pratiquer l'auto-évaluation et deviennent capables de réviser leurs productions. Ils vont développer des stratégies pour devenir créateurs de leur parcours d'apprentissage.

L'objectif de ce concept est d'attirer l'attention des enfants sur la manière dont ils apprennent, en plus de ce qu'ils apprennent (GAIL, 2014). Il prend en compte le fait que différents élèves

ont différentes façons d'apprendre et différentes préférences en ce qui concerne les activités et le matériel d'apprentissage (Les intelligences multiples - GARDNER, 1983). Ce principe vise donc à encourager les élèves à prendre conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage et à les développer afin de devenir des apprenants plus efficaces et plus indépendants.

Le développement de la conscience métacognitive est le développement de la connaissance de soi en tant qu'apprenant. Cette conscience s'acquière avec l'appropriation de stratégies d'apprentissage et de compétences sociales. En outre, afin de favoriser des attitudes, des valeurs et des croyances positives, l'élève acquiert également des compétences linguistiques et interculturelles. Ces dernières l'incitent à se connaître soi comme apprenant.

Les stratégies d'apprentissage sont ce que font les élèves pour apprendre. Ces stratégies varient d'un apprenant à l'autre. Celles-ci sont utilisées de manière consciente ou de manière inconsciente. Il existe deux grands groupes de stratégies d'apprentissages auxquels vient s'ajouter un troisième qui peut prendre appui sur la théorie socio-constructiviste, bien connue, de VIGOTSKY qui a élaboré une « Zone Proche de développement ». Il s'agit de la zone où l'enfant apprendra grâce à l'intervention d'un autre.

- Les stratégies cognitives sont toutes les démarches et les processus utilisés par l'élève pour résoudre une tâche. Les élèves vont trier, apparier, prédire, utiliser différents supports ou encore répéter.
- Les stratégies métacognitives révèlent une prise de conscience ainsi qu'une réflexion analytique sur ses propres stratégies cognitives. Les élèves vont planifier, surveiller, évaluer, corriger, émettre des hypothèses, remettre en question, comparer ou encore sélectionner des activités.
- Les stratégie socio-affectives sont élaborées par les élèves eux-mêmes lors de travaux de collaboration et de coopération.

Ces différentes stratégies d'apprentissage sont enseignées, de sorte que les élèves peuvent développer la conscience de soi. L'enseignant offre ainsi l'occasion aux enfants de réfléchir et d'expérimenter les différents processus d'apprentissage.

2. Les langues vivantes à l'école primaire

2.1. Les instructions officielles

Il ne s'agit pas ici de détailler les programmes scolaires mais plutôt de mettre en avant, brièvement, les piliers, préconisés par l'Éducation Nationale, pour l'enseignement des langues vivantes. Ces informations ont été prélevées sur le site « EDUSCOL ». Ce site accompagne les professionnels de l'éducation nationale dans leur pratique et les aide à être en accord avec les instructions officielles.

Selon les préconisations ministérielles pour enseigner les langues vivantes, l'enseignant doit créer un environnement et un climat propice à l'enseignement des langues vivantes. L'enseignant fait cela tout d'abord dans sa classe en aménageant l'espace, en ayant recours aux affichages, en limitant les interactions en français, en ayant recours à des rituels, en contextualisant, en utilisant des enregistrements authentiques, en faisant intervenir des personnes parlant la langue en question (d'autres élèves ou des intervenants) et en mettant à disposition des ressources. Ensuite, l'enseignant peut créer cet environnement au sein de l'établissement en introduisant des livres, jeux ou enregistrements dans la bibliothèque de l'école. Mais les enseignants peuvent également mettre en œuvre d'autres projets selon le projet dans l'école. Pour finir, cet environnement peut rayonner au-delà de l'école en créant des liens internationaux.

L'enseignant doit aussi « entraîner les élèves à la compréhension de l'oral et, le moment venu, à la compréhension de l'écrit » ainsi qu' « entraîner les élèves à l'expression orale et, le moment venu, à l'expression écrite ». L'apprentissage d'une langue vivante passe d'abord par l'oral, mais l'enseignant apprend des méthodes à ses élèves qui sont au fil du temps transposables à l'écrit. L'enseignant veille à adopter une attitude bienveillante et étaye de manière constructive les interventions des élèves.

L'évaluation positive prend une place importante dans l'enseignement des langues vivantes. Pour ce faire l'enseignant doit entraîner ses élèves en explicitant clairement ses objectifs et en distinguant ces phases d'entraînement de l'évaluation en elle-même. En ce sens, l'entraînement prépare les élèves à l'évaluation. De plus, pour évaluer positivement l'enseignant valorise les compétences acquises et non les échecs, il évalue à nouveau les compétences non acquises précédemment et il ne note pas nécessairement le travail de l'élève. Pour évaluer, l'enseignant s'appuie sur le CERCL (Cadre européen commun de référence pour les langues) et pratique les différents types d'évaluation. L'évaluation diagnostique et formative se place en cours de séquence et porte sur des compétences et des connaissances. Cela afin de mettre en place des dispositifs de remédiation ou pour adapter la

suite de la séquence. L'évaluation sommative se place en fin de séquence. Cette dernière évalue des compétences pour lesquelles les élèves auront été entraînés.

L'interdisciplinarité est encouragée par le ministère de l'éducation nationale pour développer les compétences méthodologiques, langagières et culturelles des élèves.

La progression de cet enseignement doit être pensée avec l'ensemble de l'équipe éducative et doit s'appuyer sur le CERCL. En effet, en fin de cycle 3 les élèves devront atteindre un niveau A1 qui implique également une harmonisation avec les équipes du collège. Le ministère de l'éducation nationale propose outre les programmes beaucoup de pistes de progression à travers les différents cycles. Mais le point important c'est que cette progression est dite « spiralaire ».

« La progression spiralaire désigne un mode d'apprentissage où l'on n'empile pas les connaissances les unes sur les autres au risque de voir l'édifice s'écrouler un jour mais où on les met plutôt en synergie les unes par rapport aux autres » (TARDIEU, 2006).

Les ressources pédagogiques privilégiées à l'école élémentaire sont les jeux, les comptines, les albums et les chansons car la communication orale et la compréhension sont les objectifs principaux de ces cycles.

La dimension d'ouverture culturelle est également un pilier de l'enseignement des langues vivantes. En ce sens, dès le cycle 1 l'enseignant propose des situations durant lesquelles les élèves sont confrontés à la diversité. Cela permet aux élèves d'être familiarisés avec la diversité linguistique et à respecter les identités de chacun. L'ouverture peut également s'étendre avec des rapports internationaux à travers la mobilité virtuelle ou réelle.

L'intégration du numérique est également nécessaire afin que l'apprentissage soit plus efficient, cela peut se faire grâce à la balado-diffusion, la vidéo-projection, les tablettes numériques, l'usage d'internet, les travaux collaboratifs et les jeux éducatifs.

Pour finir, l'enseignant mutualise et fait évoluer ses pratiques. Il s'interroge et se forme par l'intermédiaire de collègues et des plateformes de formation que l'éducation nationale met à disposition. Il peut réaliser cela dans le cadre de la liaison école-collège et aussi au sein de l'école.

2.2. Généralités sur la didactique des langues vivantes

Dans l'ouvrage, « Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais. » (TARDIEU, 2006), Claire TARDIEU de l'IUFM de l'Académie de Paris a coordonné le travail de différents auteurs pour donner aux lecteurs la possibilité d'ouvrir leurs horizons concernant la didactique des langues vivantes. Il y aura lieu, dans cette partie, de comprendre en quoi les compétences didactiques nécessaires à l'enseignement des langues étrangères

repose sur différentes théories du langage, des apprentissages et de la mémoire. Cela aidera à comprendre que l'approche de l'enseignement des langues se base sur ce qu'on appelle la perspective actionnelle.

Tout d'abord, il est explicité dans ce livre que l'approche communicative dans l'enseignement des langues a évolué selon les diverses conceptions de l'enseignement des langues. Tout d'abord, est apparue la méthode active (1925-1969) dont l'unité minimale est le mot. Cette méthode s'appuie sur la vision que la langue est un ensemble de mots. L'apprentissage se basant sur ce concept privilégie l'écrit. Ensuite, est née la méthode audiovisuelle (1969-1987). L'unité minimale de cette méthode est la phrase. La conception de la langue qui en découle est que cette dernière est un ensemble de structures. On y privilégie l'oral, mais celui-ci se base sur des activités de compréhension et est très guidée. L'apprentissage des ces deux dernières méthodes est de type linéaire et cumulatif. En 1985 est apparue l'approche communicative et cognitive dont l'unité minimale est la notion-fonction. Cette approche s'appuie sur le principe que la langue est un moyen de communication authentique et qu'il faut le maîtriser. Tout comme l'approche actionnelle qui est apparue en 2005, l'approche communicative et cognitive est de type constructiviste. Dans cette dernière approche la langue est vue comme un outil d'interaction sociale. Ainsi, l'apprentissage, dans cette méthode, se base sur la mise en place de situation d'échanges et d'actions avec autrui. Cette approche permet de développer des compétences linguistiques : grammaticales, lexicales, sémantiques et orthographiques ; des compétences socio-linguistiques : expressions ou règles de politesse ; des compétences pragmatiques. Comme il a été vu plus haut l'approche actionnelle n'est pas née uniquement de l'évolution des théories de la langue mais aussi de l'évolution de la théorie des apprentissages. En effet, d'un apprentissage cumulatif, où le savoir est abordé de manière linéaire, la vision a évolué vers un apprentissage constructiviste, apporté par Jean Piaget (1896-1980), où la progression est dite « spiralaire ».

Ainsi, l'enseignement de l'anglais dans une perspective actionnelle s'appuyant sur le principe que le langage est acte d'interactions sociales se construit à travers la mise en place de situations de communication dont la finalité est de construire un acte social. Cette approche suppose une progression « spiralaire » qui se construit à travers une méthode d'apprentissage socio-constructiviste. Ce type de progression pour l'enseignement de l'anglais, se base également sur les recherches réalisées sur la mémoire et sur les différents types d'intelligence dont nous parlerons plus tard.

Comme il a été vu plus haut, l'enseignement d'une langue passera par l'action et l'objectif principal est de communiquer. Mais il ne s'agit pas juste de communiquer de manière organisée et contrôlée. Il faut aussi réussir à créer des espaces de communication authentiques. Ainsi, l'enseignant doit, dans sa classe, créer un climat propice aux échanges.

Pour ce faire l'enseignant fait face aux difficultés, d'une part liées aux compétences et d'autre part liées à l'engagement des élèves. Cela implique que l'enseignant doit mettre en place des activités motivantes durant lesquelles les élèves sont acteurs. Donc, investir des élèves dans des projets qui leur donneront l'occasion de communiquer.

Voyons ainsi dans cette partie comment on peut favoriser les moments de communication authentiques dans sa classe d'anglais d'une part grâce à l'action et à la gestuelle et d'autre part grâce à l'introduction de supports motivants dans sa pratique.

L'introduction de la gestuelle, et donc des signes non-verbaux, prend une place importante dans la mise en place de situations langagières authentiques, et donc dans l'enseignement d'une langue vivante. En effet, on ne parle pas seulement avec des sons mais aussi avec des gestes, des attitudes et des mimiques. D'ailleurs, si l'on observe le développement cognitif de l'enfant, on constate que les gestes et les sons sont les premiers outils de communication. Il existe un lien évident entre la construction de la pensée et les signes verbaux et non verbaux. Ce constat induit que la théâtralisation est une technique incontournable en classe de langue. La dramatisation est une grande source de motivation pour les élèves car elle permet de développer la confiance en soi et la collaboration, mais il s'agit surtout d'une méthode essentielle pour construire des situations langagières authentiques. De plus ça permet de mettre l'expérience émotive au service de l'apprentissage.

L'utilisation de supports motivants est une part importante de l'enseignement des langues car ils vont favoriser la mise en place de situations langagières. Ces supports pourront être utilisés comme base de toute séquence d'apprentissage. Les supports proposés dans l'ouvrage coordonné par Claire Tardieu (TARDIEU, 2006) sont les méthodes, les flashcards, les films, les cédéroms, les histoires, les contes et le numérique. Un support très important en classe de langue sont les jeux mais également les picture books. Ces derniers sont les supports qui nous intéressent dans ce mémoire de recherche. En effet, dans la troisième partie nous allons voir ce que sont les picture books et en quoi leur utilisation permet de développer l'approche actionnelle pour l'enseignement de l'anglais.

3. L'album littéraire anglophone appelé « Picture Book »

3.1. Définition

L'album de jeunesse est un genre littéraire en effervescence depuis les années 70. Selon Martin LEPINE dans son article « Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents » (LEPINE, 2012), cet engouement est principalement dû à l'importance des images dans notre société contemporaine. En effet, l'album de jeunesse est un support de lecture qui combine le texte, l'image et le son. Beaucoup de définitions ont été données aux albums. Martin LEPINE choisit de répartir les albums en trois catégories afin d'en dégager les différentes définitions.

Tout d'abord, on distingue **les livres d'images** dans lesquels le contenu est transmis principalement par les illustrations. Il y a par exemple « Le petit chaperon rouge » (RASCAL, 2002) qui répond à cette définition. Dans ce livre d'images l'auteur-illustrateur, RASCAL, offre la possibilité à ses lecteurs d'inventer eux-même la narration en se reposant uniquement sur ses illustrations.

Ensuite, il y a les **livres illustrés** où le texte et l'image sont totalement indépendants. Dans ces albums le lecteur n'a pas besoin des images pour construire le sens du récit. Dans ce type d'album la relation texte-image sera redondante ou en alternance narrative. Citons comme exemple, « Jack and the Beanstalk » ou encore « Godilocks and the three bears » contes bien connus et qui ont été maintes fois illustrés pour soutenir le récit. Dans cette catégorie, je rangerais également « The Gingerbread Man » conte de randonnée populaire où l'image est redondante et en alternance narrative.

Pour finir, lorsqu'il existe un décalage narratif entre le texte et l'image, on parle alors d'album littéraire. **L'album littéraire** est un genre à part entière. Il s'agit d'un livre dans lequel l'auteur et l'illustrateur (cela peut être la même personne) créent une œuvre où l'image est dépendante du texte et inversement. C'est une œuvre où la part illustrative est indissociable de la part littéraire. Il s'agit d'un genre d'art littéraire (LEPINE, 2012). Citons l'exemple, de l'album littéraire anglophone « Wolves » (GRAVETT, 2006), où les images sont contradictoires par rapport au récit. Dans ce livre, les illustrations n'auraient aucun sens sans le texte et inversement. Dans l'album littéraire anglophone « Susan Laughs » (ROSS et WILLIS, 2011) les images sont complémentaires du récit. Dans « Handa's Surprise » (BROWNE, 1994), on retrouve le même phénomène.

Cette définition rejoint celle des chercheurs anglophones comme Barbara BADER, citée dans l'article de Sandie MOURAO (MOURAO, p.27, 2016). Cette chercheuse propose une définition

des albums littéraires anglophones appelé « Picture Book » : «Un « Picture Book » est un texte et une image présentés dans un tout unifié; un produit commercial; un document à la fois social, culturel et historique; une expérience pour un enfant. Un « Picture Book » est une œuvre d'art qui tient sur l'interdépendance des mots et des images sur une disposition d'une ou deux pages et sur le mystère entourant les pages à venir» (MOURAO, 2016). Bien qu'il me semble que l'album littéraire et le « Picture Book » répondent à la même définition, je souhaite préciser que les chercheurs anglophones s'accordent pour donner une valeur particulière au « Picture Book ». Il s'agit de son agencement et de son esthétisme. Cela correspond à son « design ». Autrement dit, ce « design » le rend unique, donc authentique. En effet, il ne peut pas être découvert autrement que par nos sens. C'est la raison pour laquelle à partir de maintenant je parlerai de « Picture Book » et non plus d'album littéraire.

3.2. Un support pertinent pour enseigner l'anglais

Dans le contexte de ce travail de recherche, il s'agit d'utiliser ce support pour enseigner une langue étrangère. Sandie MOURAO dans son article : "Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response" (MOURAO, 2016) propose une analyse de la définition du « Picture Book » afin de pouvoir la mettre en pratique dans l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord, elle met en avant la relation texte-image. Elle précise que cette relation est essentielle pour clarifier, compléter, contredire ou améliorer le message de l'auteur-illustrateur. Dans le contexte scolaire, en général, l'image est redondante par rapport au texte pour supporter l'apprentissage. Ces livres illustrés sécurisent l'enseignant et l'enfant dans leurs apprentissages mais selon Sandie MOURAO (MOURAO 2016), cela ne donne pas la possibilité à l'enfant d'être acteur de son apprentissage. Par contre, le « Picture Book », où il existe une contradiction ou une complémentarité entre le texte et l'image favorisent les interactions sociales pour construire une interprétation commune de l'histoire. Ainsi, ce type d'ouvrage favorise un apprentissage où l'élève est acteur. Ensuite, le « design » d'un « Picture Book » permet de développer les compétences littéraires visuelles des élèves. De plus, c'est aussi un document social, culturel et historique car les auteurs-illustrateurs y partagent avec leurs lecteurs une culture, une histoire, un contexte social ; mais nous reviendrons sur ces notions.

Le travail de Sandie MOURAO offre un premier élément de réponse à notre problématique : « Pourquoi utiliser un « Picture Book » pour enseigner l'anglais ? ». Dans cette partie, il s'agira tout d'abord de voir en quoi les histoires sont essentielles au développement des enfants. Et ensuite, nous pourrions découvrir pourquoi ce support est authentique : d'abord, nous verrons comment la présence d'images et la manière dont le sens des œuvres est co-construit entre l'auteur, l'illustrateur et le lecteur, ajoute un atout considérable à ce type de support ; ensuite,

nous montrerons comment le « Picture book », induit des réactions spécifiques de la part des élèves ; subséquemment, nous découvrirons comment cet outil favorise les différentes formes d'intelligence, comment il contribue au développement d'une culture commune, et comment il favorise l'inclusion scolaire ; pour finir, nous annoncerons les compétences qui peuvent être travaillées à l'aide du « Picture book ».

3.2.1. L'importance des histoires

Selon Martine KERVRAN, dans son livre « l'apprentissage actif de l'anglais » (KERVAN, 1996), la lecture d'histoires offre un moment de plaisir quel que soit l'âge. Mais ce n'est pas juste un moment de plaisir. « Les enfants aiment écouter des histoires dans leur langue maternelle et sont familiarisés avec les conventions narratives. Par exemple, dès qu'ils entendent la formule « Il était une fois... » ils peuvent prédire ce à quoi ils doivent s'attendre... » (ELLIS et BREWSTER, 2014). Cette auteure détaille dans son ouvrage « *Tell it again ! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* » beaucoup de raisons pour raconter des histoires en classe. Tout d'abord, cela développe l'imaginaire. L'enfant va s'identifier aux personnages et cela lui permettra par la suite d'utiliser ce qu'il a découvert dans des ouvrages créatifs. Ensuite, c'est un acte social car les histoires vont permettre de faire des liens intrapersonnels entre le monde réel et la fantaisie ; mais également interpersonnels entre l'école et la maison, entre les écoliers eux-mêmes et avec les enseignants. Écouter des histoires ensemble est un moment de partage agréable durant lequel les élèves ressentent des émotions avec les autres. Cela permet de développer la confiance en soi et encourage son développement social et affectif. En outre, les histoires permettent de réfléchir sur la langue, de développer des compétences linguistiques, comme l'acquisition de nouveau vocabulaire, de nouvelles structures langagières et la conscience phonologique de la langue. De plus, elles développent des compétences littéraires comme l'anticipation, la connaissance du schéma narratif ou encore la participation à la narration.

Pour conclure, Gail ELLIS et Jean BREWSTER considèrent qu'écouter des histoires importe beaucoup dans le parcours scolaire des enfants. De plus, les histoires peuvent introduire l'apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, les élèves développent une attitude positive envers cette langue et cette culture étrangère grâce aux histoires. C'est sur les picturebooks que les enseignants peuvent s'appuyer pour raconter des histoires en classe d'anglais.

3.2.2. Un support authentique

Le « Picture Book » est un support rassurant car depuis la petite section les élèves sont familiarisés avec les albums de littérature de jeunesse. Ensuite, c'est un support motivant car il est familier des élèves et synonyme de plaisir pour eux. De plus, puisque le « Picture Book »

offre la possibilité d'interactions, il permet d'instaurer des situations actives d'apprentissage. De plus, cet objet motive car il propose un ensemble cohérent. En outre, il faut choisir un « Picture Book » selon son contenu linguistique mais aussi pour son intérêt narratif et pour la qualité des illustrations. Cela peut davantage motiver les élèves (KERVRAN, 1996). Pour conclure, c'est donc un support authentique car c'est « un document extrait du patrimoine culturel conçu pour des besoins sociaux et non pour l'apprentissage scolaire » (KERVRAN, 1996 p.26). Par ailleurs, lors de sa rencontre avec le « Picture Book » le lecteur va construire le sens du texte. Il existe un dialogue qui se crée entre le texte et lecteur ; le contexte social et culturel façonne cela. Tout ceci conduit le lecteur à avoir sa propre interprétation en réfléchissant à ce que disent les mots et à ce que montrent les images.

3.2.2.1. La relation texte-image

Martin LEPINE dans son article « Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents » (LEPINE, 2012) précise que les images offrent une première interprétation du texte. Ainsi, les images alouent un appui supplémentaire aux enfants pour comprendre et pour co-créeer le sens d'une histoire. Selon elle, la théorie de l'effet – réception d'un texte littéraire doit évoluer avec l'insertion d'images dans ce domaine. Ainsi, dans le cas de l'album littéraire, le texte sera d'abord créé par l'auteur. L'illustrateur intégrera ses mots dans son propre canal et les refera vivre d'une autre manière. Pour finir, le lecteur aura cette œuvre créée et re-créée entre les mains et va la faire revivre. Ainsi par ce processus de création, re-création et récréation l'album littéraire prend vie grâce au lecteur qui y exprime sa subjectivité. Être conscient de la complexité de la réception des albums littéraires est essentiel pour les utiliser dans les classes.

D'ailleurs, en classe, le sens d'une histoire sera co-créeée grâce aux interactions. Les élèves créeront ainsi leur propre texte ; celui qui reflète la communauté d'apprentissage (MOURAO, 2016). Ce faisant, cette co-interprétation offre une véritable raison pour les apprenants d'utiliser l'anglais en classe.

3.2.2.2. Une réponse authentique

Comme nous l'avons vu plus haut le « Picture Book » est un support de travail authentique en classe d'anglais. Sandie MOURAO montre dans son article que les élèves ont une réponse spontanée quand ils rencontrent un « Picture Book ». Elle propose une catégorisation des réactions des élèves. Elle précise qu'il est primordial d'encourager les réponses des enfants car elles sont significatives et engagent les élèves à être acteurs de leurs apprentissages. Pour les plus petits, ce type d'échange se fera dans sa langue maternelle afin de laisser place à la plus grande spontanéité. Au fur et à mesure, les échanges concernant le livre étudié se feront en anglais. Dans le cas où les échanges se font dans la langue maternelle, l'enseignant

peut reprendre en anglais ce qui a été dit par les enfants. Ces réponses seront encouragées lors des séances d'apprentissage de l'anglais. Ce qui donne alors une idée de **la méthodologie à suivre lors de la présentation d'un « Picture Book »**.

Il y a d'abord **une réaction analytique** par rapport à la narration, aux illustrations, aux mots, au livre et par rapport au code de la langue utilisée.

- La narration : faire des prédictions suite à une première exposition au livre ; faire décrire certaines parties lorsque les enfants ont été plusieurs fois confrontés au picturebook ; faire raconter l'histoire ou certains passages ; faire des déductions sur les personnages des illustrations.
- Les illustrations : décrire les actions vues dans les illustrations ; identifier et étiqueter les illustrations surtout pour les plus jeunes.
- Les mots : faire répéter ou chanter les paroles de l'histoire afin que les enfants s'imprègnent du langage de l'histoire ; reconnaissance des caractéristiques graphiques du texte ; identification des signes de ponctuations spécifiques ou des onomatopées propres à la langue étudiées (pour les plus grands).
- Le livre comme objet : Parler par exemple des caractéristiques péritextuelles ou des illustrateurs, ou encore des éditeurs. Les enseignants mettent ça en place à mesure que les enfants grandissent.
- Les codes linguistiques : les enfants font des liens entre leur langue maternelle et l'anglais, cela induit : de traduire spontanément un mot, de traduire un paragraphe, de traduire la description d'un pair en anglais, de corriger un pair, reconnaître que certains mots ont la même intonation ou se ressemblent. Reconnaître avoir des difficultés ou des facilités pour dire un mot ou une expression anglaise.

Ensuite, il y a une **réaction intertextuelle**, à travers cette réaction, les élèves expriment les liens qu'ils peuvent faire avec d'autres choses qu'ils ont vues, vécues, lues. Dans un premier temps, il feront principalement des liens : « c'est comme... » mais avec le temps, les élèves mettront en avant les similitudes au sein des différences.

Après, il y a **une réaction personnelle**, qui est la preuve de l'engagement total du lecteur par rapport au livre. En effet, il apporte « son moi » et ses connaissances personnelles qu'il souhaite partager. L'élève montre son engagement en faisant des liens personnels avec le livre ou en exprimant son opinion (ses préférences, son accord ou son désaccord).

Il y a aussi **une réaction affective** à l'histoire qui implique que l'élève vive l'histoire comme s'il la vivait réellement. Nous observons des réactions émotionnelles, des réponses physiques et des volontés d'interactions avec les personnages.

Pour finir, on peut s'attendre à **une réaction spontanée** souvent réprimandée par les enseignants car ce type de réactions cherchent à faire rire les camarades ou bien à attirer l'attention. Lors de cette réponse, l'élève va faire un commentaire ou une blague par rapport au « Picture Book ». En fait, cette réaction montre un engagement de la part de l'élève et va proposer en faisant cela une réponse créative personnelle.

Toutes ces réactions sont susceptibles de se produire lors de la rencontre des élèves avec un « Picture Book ». Cela montre que son utilisation va toucher tous les élèves quelque soit leur intelligence. D'une manière ou d'une autre l'enfant pourra développer toutes ses formes d'intelligences grâce à ce support ; mais il pourra aussi s'appuyer sur celles qui sont prédominantes chez lui afin développer des compétence linguistiques à travers la découverte de cet objet.

3.2.2.3. Les différentes formes d'intelligence

Howard GARDNER, psychologue américain, dans son livre « les formes d'intelligences » (GARDNER, 1983) décrit la théorie des intelligences multiples, il énonce que l'homme possède différents types d'intelligence. Pour mettre au point cette théorie, il s'est appuyé sur des expérimentations, des travaux d'autres chercheurs comme Franz Joseph GALL et la neurobiologie. Ainsi, il définit la compétence intellectuelle comme : « Toute capacité à résoudre des problèmes rencontrés mais aussi à découvrir ou créer de nouveaux problèmes afin d'acquérir de nouvelles connaissances » (GARDNER, 1983).

Lors de ses premières recherches, il distingue sept formes d'intelligence. Tout d'abord, l'intelligence logico-mathématique qui fait appel au raisonnement. Ensuite, l'intelligence musicale qui est caractérisée par les personnes capables de reproduire une mélodie ; et l'intelligence spatiale caractérisée par la capacité à se représenter mentalement l'espace. Il y a encore les intelligences interpersonnelles ou sociales et intra-personnelles qui démontrent une qualité d'introspection. Pour finir, il y a l'intelligence kinesthésique qui se traduit par la capacité d'un individu à se servir de son corps pour exprimer quelque chose ou pour réaliser une activité ; et l'intelligence linguistique qui se réfère à l'utilisation du langage pour s'exprimer et pour comprendre. Cette dernière se développe notamment grâce l'apprentissage d'une autre langue. Une dernière intelligence, l'intelligence naturaliste a été ajoutée en 1995. Cette dernière est en lien avec l'environnement naturel. Selon GARDNER, faire appel à l'ensemble des facultés sensorielles peut améliorer la compréhension et la mémorisation chez les jeunes enfants. Howard GARDNER démontre que le vocabulaire est mieux intégré si le geste lui est associé car les élèves associent la production orale du mot avec le geste et stimule donc en même temps les deux hémisphères cérébraux.

Selon Gail ELLIS et Jean BREWSTER dans son ouvrage « Tell it again ! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers » (2014) le « Picture Book » fait appel à l'ensemble des facultés sensorielles et permet à l'enseignant de prendre en charge tous les types d'apprenants et toutes les intelligences et de rendre les expériences d'apprentissage significatives pour chaque enfant. Cela est dû à sa richesse en terme de contenu et d'illustrations.

3.2.2.4. La culture commune

Les auteurs et les illustrateurs donnent vie à travers leurs œuvres à un environnement qui leur est proche et partagent leurs références culturelles. Ainsi les picturebooks sont des supports permettant le partage de différentes cultures d'un point de vue social et historique. De plus, ils abordent des thèmes universels qui permettent aux lecteurs de réfléchir à des questions qui sont pertinentes pour eux. Cette conscience interculturelle va permettre aux enfants de développer la compréhension des droits et des responsabilités, la promotion de l'égalité des chances et le développement d'attitudes et de valeurs de démocratie et d'harmonie. Donc, les picturebooks participent directement à l'éducation à la citoyenneté. Gail ELLIS et Jean BREWSTER (2014) repèrent deux types de livres selon que la notion de diversité soit abordée de manière explicite ou bien de manière implicite. Dans les albums qui abordent ces thèmes de manière explicite, il y a par exemple le picture book « Susan Laughs » (ROSS et WILLIS, 2011) dont la conclusion de l'histoire montre la fillette en situation de handicap moteur. Ce livre met en évidence le fait que Susan est comme tous les autres enfants. Cet ouvrage soulève des points importants sur la similitude et la différence et développe la tolérance, la compréhension et l'acceptation des autres. De manière implicite, ces thèmes sont liés au contenu de l'histoire. Par exemple, avec l'album « Very hungry Caterpillar » (CARLE, 1969) on pourra faire prendre conscience aux enfants que certains papillons sont en danger d'extinction ou bien de l'importance d'une alimentation saine (ELLIS et BREWSTER, 2014).

3.2.2.5. L'inclusion scolaire

Les classes où les besoins d'apprentissage des enfants sont diversifiés est la réalité quotidienne des enseignants. Les classes sont composées d'élèves qui ont des niveaux très variables, notamment en anglais. Alors, prendre en compte la diversité des élèves est un élément essentiel du rôle de l'enseignant. Ainsi, pour que chaque élève fasse le plus de progrès possible il est nécessaire de différencier les apprentissages. Les enseignants ont donc besoin de connaître les stratégies d'enseignement afin de créer un environnement d'apprentissage inclusif pour répondre aux besoins de tous les enfants. Une classe inclusive est un lieu, un groupe où règne un climat serein, de bienveillance où le cadre est établi et clair pour tous. Les élèves se sentent en confiance pour apprendre et pour interagir avec les autres.

Les objectifs leurs sont explicitement dits, ainsi chacun sait où il va. Les capacités et les réalisations de tous les enfants sont valorisées et chaque apprenant est aidé à atteindre son plein potentiel dans un environnement stimulant, enrichissant et sûr. Dans ce groupe les enfants apprennent à vivre avec les autres et avec la diversité de chacun. Dans cette classe, l'enseignant pratique la différenciation, c'est-à-dire qu'il va adapter les tâches pour tenir compte des divers besoins d'apprentissage de la classe.

Le « Picture Book » constitue une ressource idéale pour répondre à cela. Ils sont attrayants et tous les enfants seront en mesure de comprendre le sens général d'une histoire avec l'aide des techniques de narration de l'enseignant et des illustrations du livre qui donnent des indices sur le sens. Chaque enfant peut alors répondre en fonction de son niveau linguistique et de ses capacités cognitives.

3.2.3. Les compétences

Gail ELLIS et Jean BREWSTER (2014) proposent une longue liste d'avantages au « Picture Book » en termes d'apprentissage. Il permet aux enfants de répondre à leurs besoins d'apprentissages tant linguistiques que cognitifs ; de développer des stratégies d'apprentissage : compréhension du sens général et la faculté de faire des anticipations ; de développer des capacités d'écoute et de concentration via les indices visuels, les indices audio, leur connaissances préalables du fonctionnement de la langue et du monde ; de réfléchir sur des problèmes pertinents pour eux ; de leur faire entendre un niveau de langage supérieur au niveau attendu ; d'établir les structures langagières de base, du vocabulaire et des compétences d'apprentissage de la langue.

➤ Acquérir du vocabulaire

Le vocabulaire dans les histoires est présenté dans un contexte clair. Les illustrations aident à transmettre le sens. Le contexte et les situations souvent amusantes peuvent rendre le vocabulaire facile à retenir. Même si parfois, le vocabulaire que les élèves pourraient apprendre dans un album de littérature peut sembler éloigné des besoins concrets cela l'amuse et ainsi ça lui permet de rentrer dans la langue facilement. Ce vocabulaire sera amené par différentes activités proposées comme le travail avec les « flashcards », ou la répétition ou encore le chant et bien d'autres activités encore. Mais là n'est pas le propos.

➤ Connaître les structures grammaticales

Les picturebooks proposent des structures grammaticales de manière naturelle et authentique. L'œuvre elle-même aide les élèves à comprendre le sens de ces différentes structures. En outre, certaines structures peuvent être mémorisées rapidement par les enfants sans que ça lui soit explicitement présenté. Ceci est dû au fait que les enfants aiment qu'on leur présente

l'œuvre beaucoup de fois. C'est pourquoi ces structures seront apprises par les enfants. Certains récits comportent une structure répétitive comme les contes de randonnées par exemple. Dans ce genre de conte, l'œuvre illustrée « The Gingerbeard Man » ou bien le picture book « We're Going on a Bear Hunt » by Michael ROSEN et Helen OXENBURY (2019). Ces deux œuvres offrent une répétition naturelle et un contenu cumulatif qui permettront aux élèves de mémoriser facilement certaines structures grammaticales. De surcroît, le langage des histoires est authentique et n'est pas grammaticalement séquencé. En conséquence les histoires proposent d'acquérir plusieurs temps à la fois. Ce qui selon Gail ELLIS et Jean BREWSTER est plus proche de la réalité. En effet, dans la vie on n'utilise pas que le présent mais plusieurs temps dans le même discours.

Cependant, les élèves ont besoin d'assimiler certaines structures de manière plus formelle afin qu'ils puissent les appliquer dans des situations pratiques. Comme dans des interactions avec les autres. Ces différentes structures seront étudiées par les enfants selon leur âge et selon leurs propres connaissances de la grammaire dans leur langue maternelle. Les enfants apprendront d'abord en écoutant et en répétant afin de maîtriser le rythme et la prononciation. Néanmoins, par la suite, ces formules pourront être étudiées de plus près afin d'en analyser la structure, comme cela se fait dans la langue maternelle.

➤ **Écouter**

Écouter des histoires n'est pas une activité passive. En effet, lorsque le spectateur écoute une histoire, il observe les gestes, il écoute les subtilités dans la voix du conteur et essaie de prédire ce qui va se passer ou en encore de deviner la signification de nouveaux mots. Il se fait sa propre image du récit. C'est donc une activité cognitive puissante durant laquelle les élèves traitent une grande quantité d'information. En revanche, il faut s'assurer que les élèves soient motivés et activement impliqués de façon à être certain qu'ils aient une écoute active. Gail ELLIS et Jean BREWSTER (2014) proposent pour cela de se concentrer sur des points spécifiques lors de la lecture de « Picture Book ». Les supports visuels seront une grande aide pour faciliter cette écoute active de la part des élèves.

➤ **Parler**

Comme ça a été vu plus haut, les élèves ont des réponses spécifiques au « Picture Book ». Il faut laisser ses réponses s'exprimer spontanément afin de leur permettre d'être en confiance. Il a été également précisé que l'usage de l'anglais venait graduellement. De telle manière qu'au début les élèves s'expriment dans leur langue maternelle (repris par l'enseignant en anglais) pour enfin réagir et interagir en anglais sur le contenu des œuvres étudiées. Conséquemment, durant les premiers stades d'apprentissage de l'anglais, l'élève utilise un langage dit stéréotypé (ELLIS et BREWSTER, 2014). Ce langage est caractérisé par l'emploi

de structures mémorisées par les enfants. Celles-ci permettent aux enfants de communiquer avec un minimum de compétences linguistiques. Il s'agit des modèles utilisés lors des rituels comme « How are you ? », « What's the date today ? » ou encore « It's sunny today », « I'm happy ». Tout ceci sera généralement initié et contrôlé par l'enseignant. Ensuite, différentes activités comme « look, listen and repeat » au « guessing game », jusqu'au « Role play » conduiront les élèves à être dans des situations où la communication est contrôlée et à des contextes où la communication sera plus libre. Toutes ces activités peuvent être issues d'un « Picture Book ».

➤ **Prononcer**

Afin que les élèves apprennent à prononcer correctement, il faut qu'ils aient de bons modèles. C'est pourquoi l'utilisation de supports audiovisuels dans lesquels l'anglais est parlé par des natifs est recommandée. Il existe beaucoup de vidéo sur internet où des anglais lisent les picturebooks. Par ailleurs, l'apprentissage de chansons et de comptines comme par exemple « Sally go round the sun » est crucial pour que les enfants s'imprègnent de la sonorité de la langue. Certains albums comme « Susan Laughs » (ROSS et WILLIS, 2011) par exemple, comportent une structure poétique avec des rimes. La poésie pourra elle aussi être apprise pour acquérir les compétences phonologiques. L'assimilation de la conscience phonologique fait partie intégrante de l'apprentissage lors de l'acquisition de nouveaux vocabulaire ou de nouvelles structures grammaticales. Par surcroît, différents jeux décontextualisés, comme « Double Double this this ... » ou bien de discrimination auditive peuvent être proposés pour aiguïser ces compétences.

➤ **Lire**

La lecture ne commencera qu'à partir du moment où l'enfant lira correctement dans sa langue maternelle. Le premier travail peut-être de comparer l'alphabet dans les deux langues et constater par exemple qu'il n'y a pas d'accent en anglais. Les enfants peuvent également repérer les similitudes et les différences qu'ils voient entre l'anglais et le français. On peut leur faire observer différents albums littéraires écrits en différentes langues et leur faire repérer ceux qui sont écrits en anglais.

Au début, les activités de lecture se limitent aux jeux sur l'alphabet ou sur les mots avec les flashcards avec les mots et les images. Ensuite, les images pourront être retirées pour ne faire que des jeux de lecture. Ces activités les aident à se familiariser avec les formes de lettres typiques de la langue et les combinaisons de lettres spécifiques à l'anglais. Des activités liant l'écoute et la lecture sont également encouragées, comme écouter et cocher certains mots

dans une liste. Avec les picturebooks, on peut imaginer des activités comme « lire pour reconstituer un récit », « lire pour pratiquer la prononciation », « compréhension à l'audition » ou encore « pour résoudre des problèmes » (ELLIS, 2014).

➤ **Ecrire**

Il est essentiel de mettre en avant les compétences que l'on souhaite travailler quand on aborde l'écrit avec les élèves. En effet, quand les plus jeunes apprendront l'écrit dans leur langue maternelle, les plus âgés auront quant à eux appris les compétences de base afin d'utiliser l'écriture comme un outil réflexif. C'est pourquoi l'emploi de l'écrit ne doit pas être une tâche systématique et à terme ennuyante. Il faut permettre aux élèves d'apprendre à utiliser l'écrit pour s'aider à réfléchir, à se souvenir, à partager des idées, des descriptions, des comparaisons, des instructions ou encore des planifications de projets. Ces démarches sont encouragées dans l'approche de l'écrit en français ; pourquoi alors ne pas conduire ce type d'outils en anglais ? Ceci conduira les élèves à une automatisation du processus d'écriture. L'écrit peut, dans ces conditions, être un excellent support de communication et devenir la finalité d'un projet comme la création d'un album par exemple. Ce type de projets peut être mené assez tôt à condition que le modèle et le vocabulaire soient fournis aux élèves. De cette façon, le picturebook peut être utilisé comme modèle. Plusieurs types de textes seront expérimentés par les plus âgés comme la description, les lettres, les invitations, ou même des récits d'histoire. En vue de mettre en œuvre ce processus d'écriture il faut veiller à proposer aux élèves un cadre dans lequel est suggéré des modèles et une réserve de vocabulaire approprié.

➤ **Apprendre à apprendre**

Pour développer de la conscience métacognitive grâce au « Picture Book », les élèves sont amenés à prendre conscience de la langue et à une prise de conscience cognitive, sociale, transversale et interculturelle. Le « Picture Book » ouvre beaucoup de possibilités de développer les stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. Ces dernières sont utilisées par les apprenants pour s'impliquer dans des activités sociales et en groupe afin de les exposer à la langue. Cette typologie en trois parties est utile car elle est relativement simple à appliquer et à étendre, en particulier dans la salle de classe d'enseignement primaire de l'anglais (ELLIS et BREWSTER, 2014). Lors de la lecture d'un « Picture Book », on met en évidence les stratégies d'apprentissage qui sont développées au cours des récits.

3.3. Le « Picture Book » support de l'interdisciplinarité

Ce support offre des possibilités de continuité dans l'apprentissage en liant l'anglais à d'autres enseignements. Mais il n'est pas que le tremplin pour faire de la pluridisciplinarité, il peut être

le cœur d'un projet qui liera les enseignements de manière inter-dépendante. Un projet dans lequel chaque enseignement est essentiel pour la création « du projet ». C'est à ce niveau que le « Picture Book » rejoint la pédagogie de projet. Cette pédagogie qui rend l'élève acteur de son apprentissage ; cette pédagogie qui apprend à l'élève à apprendre.

3.3.1. Choisir un « Picture Book » pour créer un projet interdisciplinaire

J'ai tenté ici de regrouper les critères de choix d'un « Picture Book ». Ils sont présentés sous la forme d'un tableau afin de faciliter toute prise de décision. Ces critères sont basés sur les travaux de Gail ELLIS et Jean BREWSTER (2014), de Sandie MOURAO (2016) et de Martin LEPINE (2012).

Analyse du « Picture Book »	Oui	Non	Moyen
<i>Point de vue global</i>			
Aimez-vous l'histoire ?			
Est-ce que les enfants l'aimeront ?			
Est-ce que l'histoire est captivante ?			
Est-ce long ?			
Si oui, peut-elle être séquencée ?			
Est-ce que le répertoire est familier aux enfants ?			
Le contenu est-il clair et simple ?			
<i>Le langage</i>			
Le langage est-il riche ?			
Si oui, reste-t-il accessible sur le plan linguistique et cognitif ?			
Comporte-t-il des répétitions ?			
Si oui, est-ce que cela permettra aux élèves d'acquérir des expressions.			
Contient-il des onomatopées ?			
Contient-il des rimes ?			
L'histoire a-t-elle du rythme ?			
<i>Le sens et réponse authentique</i>			
Contient-il du suspense et de l'humour ?			

Son contenu est-il cumulatif afin d'aider les prédictions ?			
Offre-t-il des possibilités d'implication et de participation ?			
Permet-il à l'enfant d'utiliser son imagination ?			
Les illustrations			
Sont-elles claires et accessibles ?			
Apportent-elles un bon support visuel ?			
Se synchronisent-elles avec le texte pour aider à clarifier le sens ?			
Sont-elles redondantes ?			
Sont-elles complémentaires du texte ?			
Sont-elles contradictoires ?			
Sa contribution à la culture commune			
Aborde-t-il un thème universel ?			
Présente-t-il des valeurs communes et acceptables ?			
Apporte-t-il à l'enfant de nouvelles connaissances sur le monde ?			
L'interdisciplinarité			
Ouvre-t-il la porte à d'autres enseignements ?			
Apport pour la pédagogie de projet			
Permet-il d'être créatif ?			
Permet-il d'apprendre à apprendre ?			
Idées de projet :			

Toutefois, Gail ELLIS et BREWSTER (2014) précisent que si on réalise que le support choisi ne plaît pas aux élèves, il faut adapter la séquence ou même abandonner complètement l'histoire. L'objectif le plus important est de développer l'appréciation et la jouissance de la littérature par les enfants.

4. Le projet interdisciplinaire mené à partir de l'album de jeunesse en anglais : « What's the time Mr. Wolf ? »

4.1. Contexte du projet

La finalité de ce projet était d'apprendre à jouer à un jeu traditionnel du Royaume-Uni : « What's the time Mr Wolf ? ». Ce projet est basé sur l'album de jeunesse¹ « What's the time Mr Wolf ? », écrit par Colin HAWKINS et illustré par Annie KUBLER (2003). Il a été choisi car il présente un fort intérêt pédagogique. Cet album raconte l'histoire d'une petite souris qui demande l'heure au loup. Il a un intérêt particulier grâce à sa structure répétitive d'une part et à sa continuité chronologique de l'autre.

Cet album de jeunesse est basé sur le jeu de cour « What's the time Mr Wolf ? ». Ce jeu comprend différents personnages : les souris et le loup. Les souris se placent dans une zone définie et le loup se place dos aux souris, devant un mur, à environ 6-7 m. Les souris crient en cœur : « What's the time, Mr Wolf? », les souris avancent du nombre de pas correspondant à l'heure annoncée par Mr Wolf: « It's two o'clock », les souris avancent alors de deux pas vers l'avant. Elles s'approchent peu à peu du loup. Lorsque le loup s'écrie « Dinner time ! », les souris retournent le plus vite possible dans leur zone pour lui échapper. Ainsi, par l'intermédiaire de ce jeu et de cet album on pourra développer des compétences en EPS et en Français.

Ce projet a été mis en oeuvre à l'école Saint-Exupéry d'ISLE dans la classe de madame LOUVEAU-PRADEAUD, MAT. Mon projet a été réparti sur six séances dans une classe de cycle 2 d'un niveau CE1. Le projet d'école d'ISLE s'appuie sur trois axes. L'un tentant de « favoriser l'accessibilité de tous les élèves aux compétences de fin de cycle », celles-ci sont « lire, écrire, compter et respecter autrui ». L'autre développant la « fluidité des parcours et la qualité de la vie scolaire », cet axe est défini en personnalisant et en individualisant le parcours d'apprentissage des élèves selon leurs besoins. Le dernier s'appuyant sur le développement « des parcours éducatifs ». Mon projet se trouvait être en accord avec ce projet. D'une part car il concourait à développer les compétences « lire, compter et respecter autrui », d'autre part car mes modalités d'analyse des réussites et des erreurs m'ont permis d'adapter mes séances en fonction des élèves, afin qu'ils développent tous les compétences nécessaires pour atteindre la finalité du projet. Enfin, ce projet entrait dans le cadre du parcours d'éducation culturelle et artistique et du parcours citoyen. En effet, la finalité étant la découverte d'un jeu

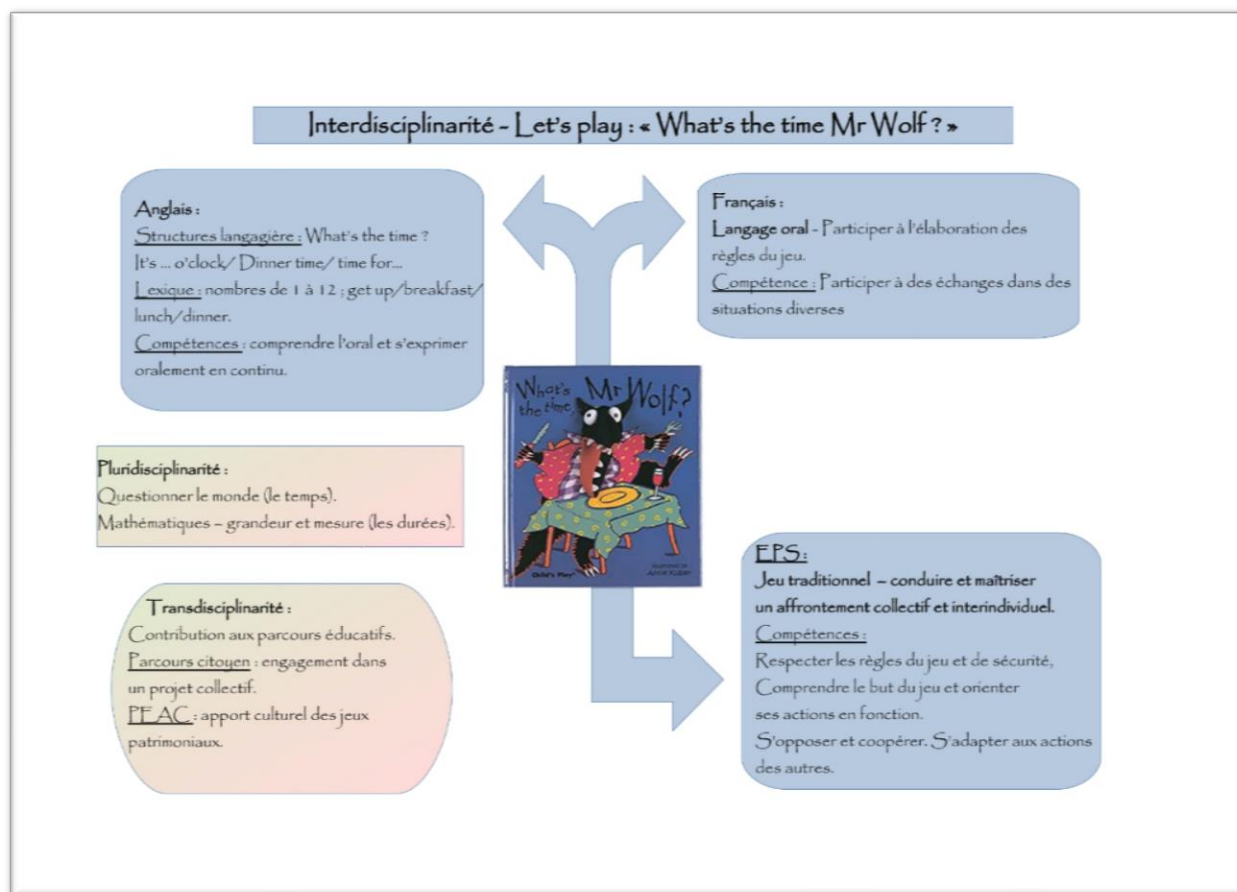
¹ Dans la partie 5, nous tenterons de vérifier s'il s'agit d'un « Picture Book ». En attendant, il sera présenté comme un « album de jeunesse ».

traditionnel anglophone, ce jeu a pu être comparé à d'autres jeux de cour et ainsi son apprentissage a contribué au développement d'une culture commune.

4.2. Description du projet

Lors de ma première intervention j'ai proposé une vidéo aux élèves où l'on voit une famille jouer à « What's the time Mr Wolf ? ». Je voulais que les élèves repèrent que cette famille était en train de faire un jeu. J'ai alors demandé aux élèves s'ils voulaient y jouer. Ils m'ont répondu que oui. Alors, je leur ai demandé si l'on pourrait y jouer directement. Ils m'ont répondu que non. Je leur ai demandé pourquoi. Nous en sommes arrivés à la conclusion que pour jouer à ce jeu il fallait apprendre les règles et des notions nécessaires en anglais.

Pour apprendre à jouer à ce jeu, les élèves ont dû développer des compétences en anglais, en français et en EPS.



J'ai construit cette séquence en m'appuyant sur le travail réalisé par Marie-Laure Haudebourg, conseillère pédagogique de la circonscription d'Élancourt. Je pense qu'en tant qu'enseignante en formation il est essentiel de s'appuyer sur des travaux d'experts. J'ai adapté ce qui était proposé dans sa séquence en fonction de la finalité que je m'étais fixée. Voici le résumé de la mise en œuvre de ma séquence interdisciplinaire. A chaque séance j'ai recopié les bilans que

j'avais écrit sur ma séquence afin que les lecteurs comprennent la démarche réflexive mise en œuvre.

4.2.1. Déroulement de la séquence interdisciplinaire

Séance 1	Anglais - EPS
<p>Découverte d'un jeu traditionnel anglais. Découverte du picture book : « What's the time Mr Wolf ? ». Découverte de nouvelles structures en anglais. Apprentissage de la comptine « What is time Mr Wolf ? »</p>	
<p>Objectif EPS: découvrir le jeu (situation de départ). Objectifs en anglais : découverte de l'album, apprentissage des nombres de 1 à 12 et apprentissage de la comptine. Connaissances : Lexique : les nombres de 1 à 12 - Structures langagières : Dinner time!/ It's one o'clock./It's two o'clock./It's four o'clock/... Compétences: Comprendre à l'oral (domaines du socle : 1, 2) : écouter et comprendre un texte entendu. S'exprimer oralement en continu (domaines du socle : 1, 2). Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés (domaines du socle : 1,2,3,5).</p>	
<p>Découverte du jeu et de l'album : Découverte d'une vidéo montrant une famille anglaise jouer à « What's the time Mr Wolf ? ». Les élèves font le constat qu'il va falloir apprendre différentes choses pour jouer à ce jeu : connaître les notions en anglais et connaître les règles du jeu. Découverte de l'album, ce dernier a d'abord été écouté sans les images. Une pendule en papier est accrochée au tableau ainsi qu'une image de Miss Mouse et une image de Mr Wolf. J'ai alors mimé l'histoire en m'appuyant sur mon affichage. Ensuite, j'ai lu l'album et j'ai demandé aux élèves de répéter « What's the time Mr Wolf ? ». Je changeais l'heure sur la pendule au fur et à mesure de l'histoire. Ensuite, nous avons fait un jeu. J'ai distribué des pendules aux élèves, j'ai relu l'album et ceux qui avaient l'heure devaient venir mettre la bonne heure sur la pendule en papier. Pour finir, j'ai projeté la vidéo de l'album avec les images. Rappel et approfondissement : J'ai prolongé la séance dès le lundi car je m'étais aperçue que certains élèves avaient des difficultés avec les nombres de 1 à 12. Donc, j'ai fait un travail avec une vidéo et des flashcards. Ensuite, j'ai instauré un jeu pour apprendre la comptine « What's the time Mr Wolf ». Cela a servi de rituel durant toutes les séances suivantes. J'ai divisé la classe en deux, certains avaient une image Miss Mouse et d'autres une image Mr Wolf. Ainsi, pendant l'apprentissage les souris demandaient l'heure et les loups répondaient. Un élève venait au tableau pour mettre l'heure à la pendule. Je mimais l'histoire pour les accompagner et je montrais les images au tableau pour qu'ils sachent qui devait parler.</p>	
<p>Bilan : <i>pour la séance 2 prévoir un moment de réinvestissement de l'heure avant de faire le travail prévu. Je changerai mon activité avec l'album (voir S2). Cela les préparera mieux à dire l'heure. Pour l'instant, ils maîtrisent bien le rôle de Miss Mouse,</i></p>	

demander l'heure : « What's the time Mr Wolf ? ». Répondre est encore difficile pour eux. Pour cela je les accompagnerai avec les flashcards des nombres.

Séance 2

Anglais

Réinvestissement des structures étudiées en séances 1 et re-brassage de celles-ci sous la forme d'un jeu par deux. Apprentissage de la comptine « What is time Mr Wolf ? »

Objectifs : Réinvestir les structures étudiées (les nombres de 1 à 12) et l'heure en anglais. Apprendre la comptine « What is time Mr Wolf ? »

CCA : Lexique : Les nombres de 1 à 12 - Structures langagière :s Dinner time!/ It's one o'clock./It's two O'clock./It's Four o'clock/...

Compétences:Comprendre à l'oral (domaines du socle : 1, 2) : écouter et comprendre un texte lu par le professeur. S'exprimer oralement en continu (domaines du socle : 1, 2) Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes).

Déroulement :

Apprentissage de la comptine.

Jeu collectif : Une Miss Mouse devait demander l'heure, un Mr Wolf lisait l'heure sur sa pendule et une autre Miss Mouse allait régler la pendule.

Jeu par paires : Par deux, un Mr Wolf a l'enveloppe contenant des pendules et une Miss Mouse qui demande l'heure (en anglais). Miss Mouse a une fiche représentant des pendules sans l'heure.

Mr Wolf donne l'heure (en anglais). L'heure qu'il lit sur la pendule piochée. Miss Mouse dessine la flèche au bon endroit sur une pendule de sa fiche (voir matériel plus bas).

Les élèves se sont d'abord entraînés, ensuite, je suis passée dans la classe avec ma grille d'évaluation formative (voir évaluations).

Bilan : *Cette séance m'a permis de voir où en étaient les élèves par rapport à l'apprentissage des structures et des compétences nécessaires pour jouer à « What's the time Mr Wolf ? ». Cela me permet d'ajuster la séance suivante avec des activités appropriées.*

Séance 3

Français - EPS

Élaboration des règles du jeu.

Objectif EPS : observer un jeu et en déduire les règles (retour à la situation de départ).

Objectif français : Participer à l'élaboration des règles du jeu.

Socle 1, 2, 3 : Participer à des échanges dans des situations diverses

CCA : respecter des règles organisant les échanges ; prendre conscience et tenir compte des enjeux ; organiser son propos ; utiliser le vocabulaire mémorisé.

AFC : dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs ;

Déroulement :

Nous visionnons à nouveau la vidéo où la famille joue au jeu. Les élèves décrivent le jeu.

Nous élaborons à l'oral les règles du jeu, je les mets au TBI au fur et à mesure.

Bilan : *nous avons produit un document collectif lisible et compréhensible par l'ensemble du groupe.*

S'il m'avait été donné plus de temps j'aurais pu faire une phase d'écriture en français et j'aurais développé plus de compétences sur ce thème : « écrire une règle de jeu ».

Séance 4

Anglais

Apprentissage des moments de la journée et réinvestissement de l'heure. Apprentissage de la comptine.

Objectifs : re-brassage de l'heure et apprentissage des moments de la journée.

Connaissances : Lexique : Les nombres de 1 à 12 - Structures langagières : Dinner time/ It's one o'clock/It's two o'clock./It's four o'clock. Get up, Breakfast, Lunch, Dinner.

Compétences : Comprendre à l'oral (domaines du socle : 1, 2) Écouter et comprendre un texte entendu. S'exprimer oralement en continu (domaines du socle : 1, 2) Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes). Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés (domaines du socle : 1,2,3,5).

Déroulement :

Apprentissage de la comptine.

Réinvestissement du jeu avec les élèves que j'ai perçu en difficulté.

Apprentissage des moments de la journée avec les flashcards.

On refait le jeu collectivement en ajoutant les moments de la journée : « What's the time Mr Wolf ? It's seven o'clock. Time to get up ». Et ainsi de suite avec les autres mots appris.

On a finalisé la séance en relisant les règles du jeu.

Bilan : les élèves présentant des difficultés à la deuxième séance semblent plus à l'aise avec les notions apprises.

Séance 5

Anglais-EPS

Application du jeu de cour « What is the time Mr Wolf ? ».

Objectif : Utiliser les structures étudiées pendant les différentes séances pour jouer au jeu traditionnel « What's the Time Mr Wolf ? »

Compétences : -Comprendre à l'oral : -Comprendre les consignes de classe -Suivre des instructions simples

Compétences développées en EPS : Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble (Domaine du socle : 3) -Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur). - Élaborer, respecter et faire respecter règles et règlement.

Prérequis : Étude de l'heure en anglais - Lexique : Les nombres de 1 à 12 - Les nombres de 1 à 12 - Structures langagières Dinner time!/ It's one o'clock./It's two o'clock./It's four o'clock....

Déroulement :

Apprentissage de la comptine.

Déplacement dans une salle adéquate.

Rappel des règles du jeu.

Jeu.

Institutionnalisation de la séquence : On a appris un jeu de cour que font d'autres élèves au Royaume-Uni. On a appris à demander et à dire l'heure en anglais. On a appris à élaborer les règles d'un jeu.

Bilan : cette séance était une réussite. Elle était la finalité du projet.

Évaluation sommative des structures langagières étudiées.

Objectifs : connaître les nombres de 1 à 12 en anglais ; connaître les structures langagières étudiées et savoir les investir dans un exercice déjà fait.

Connaissances : Lexique : Les nombres de 1 à 12 - Structures langagières : Dinner time/ It's one o'clock./It's two o'clock./It's four o'clock... Get up, Breakfast, Lunch, Dinner.

Activités langagières : Comprendre à l'oral (domaines du socle : 1, 2) Écouter et comprendre un texte entendu. S'exprimer oralement en continu (domaines du socle : 1, 2) Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes). Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés (domaines du socle : 1,2,3,5).

Déroulement :

Jeu connu des élèves : 2 élèves à la fois demandent l'heure. L'enseignante donne une pendule à deux autres, ils disent l'heure. Tous les élèves doivent dessiner la flèche de l'heure sur leur fiche. L'enseignante a préparé une fiche dans laquelle elle note au fur et à mesure les réussites orales.

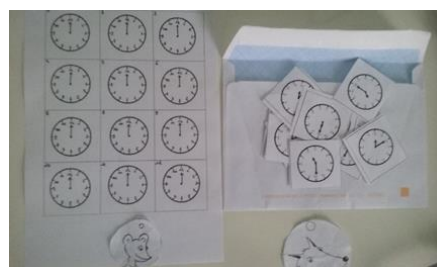
Pour finir, on chante la comptine « What's the time Mr Wolf ? » tous ensemble avec la vidéo du livre.

Bilan : *80 % des élèves ont développé les compétences et ont acquis les connaissances apprises. Les 20 % restants sont en cours d'acquisition.*

4.2.2. Modes d'évaluation

L'évaluation des compétences langagières et des connaissances en anglais s'est déroulée en trois temps. Tout d'abord sous la forme d'une évaluation diagnostique lors de la première séance. Le jeu proposé m'a permis de constater si les prérequis nécessaires étaient acquis ou non. J'ai ainsi ajusté ma pratique dans un prolongement de la séance 1. Lors de la deuxième séance, nous avons fait des exercices d'entraînement d'abord dans la reprise du jeu collectif fait en séance 1 et ensuite dans le jeu par deux décrit plus haut. Ce jeu a tenu lieu d'évaluation formative. En effet, à l'aide d'une grille d'évaluation où apparaissent les compétences et les critères de réussite, j'ai pu mesurer le degré d'acquisition des élèves. Cela a permis d'adapter la suite de la séquence. Ainsi, lors de la séance 4, avant d'apprendre les nouvelles notions, nous avons refait le même jeu collectif et j'ai pu aider les élèves qui en avaient le plus besoin. L'application du jeu lors de la séance 5 a permis de réinvestir les notions. Ainsi, en séance 6 les élèves étaient prêts pour refaire le jeu proposé en séance 2. Ce jeu a tenu lieu d'évaluation sommative.

Ci-contre, le matériel utilisé lors de l'évaluation formative et lors de l'évaluation sommative.



4.3. Analyse du projet

C'est la question à laquelle nous allons tenté de répondre dans cette partie. Tout d'abord, nous confirmerons que « What's the time Mr Wolf ? » est bien un picturebook. Ensuite, nous analyserons ce picturebook en tant que support pour l'enseignement de l'anglais. Pour finir, nous jugerons de sa pertinence comme support du projet interdisciplinaire mis en œuvre.

4.3.1. « What's the time Mr. Wolf ? » est-il un « Picture Book » ?

Dans « What's the time Mr Wolf, il y a un décalage narratif entre le texte et l'image, c'est une œuvre où l'image est dépendante du texte et inversement ; les illustrations sont indissociables de la partie littéraire. C'est donc, selon la définition de Martine LEPINE (2012) un album littéraire. De plus, en s'appuyant sur la définition proposée dans l'article de Sandie MOURAO (2016), « What's the time Mr. Wolf » présente des textes et des images dans un tout unifié. Il s'agit bien d'un produit commercial et d'un document à la fois social et culturel. Ce support est adapté aux enfants et il est suffisamment résistant pour garder une part de mystère. De plus, il a un « design » particulier. C'est-à-dire qu'il doit être utilisé dans sa totalité. Afin que tous les sens puisse le percevoir. On ne pourrait pas en comprendre le sens dans sa totalité s'il était lu à la radio (KAY PARTRIDGE SALOMON, à paraître juin 2019). Nous pouvons donc conclure que « What's the time Mr Wolf » est un « **Picture Book** ».

4.3.1.1. En quoi est-ce un support pertinent pour enseigner l'anglais ?

Pour répondre à cette problématique, dans un premier temps nous analyserons la relation texte-image ; ensuite, nous verrons en quoi il favorise une réponse authentique et en quoi il favorise le développement des différents types d'intelligence ; pour finir, nous développerons les compétences qu'il a permis de développer.

4.3.1.1.1. Comment se caractérise la relation texte-image ?

Dans cette œuvre, ***l'image est complémentaire*** par rapport au texte. Les illustrations donnent à voir des éléments qui ne sont pas dits, elles fournissent des informations supplémentaires ou appuient la compréhension.

4.3.1.1.2. Quelles ont été les réactions des élèves ?

Analysons les différentes réactions des élèves face à « What's the time Mr Wolf ? ».

Une ***réaction analytique*** :

- La narration : aucun travail sur la narration n'a été effectué lors de la mise en œuvre. Les élèves ont découvert d'abord sans les illustrations, puis avec. Avec ce

« Picturebook », il aurait été intéressant de faire prédire l'heure suivante, ou le repas qui suit. Cela aurait pu être effectué à d'autres moments.

- Les illustrations : les élèves ont mimé les actions vues dans les illustrations.
- Les mots : les élèves ont, comme rituel, chanté les paroles de l'histoire afin de s'imprégner du langage de l'histoire.
- Le livre comme objet : aucun travail n'a été fait à ce sujet.
- Les codes linguistiques : à la fin de chaque séance un bilan était élaboré, de la sorte les élèves ont pu faire des comparaisons entre l'anglais et leur langue maternelle.

La **réaction intertextuelle** a été effective. En effet, les élèves ont rapidement fait le lien avec l'heure qu'ils apprennent en français et les repas.

J'ai pu observer des **réactions personnelles** de la part des élèves au travers les diverses manifestations d'enthousiasme. En les entendant chanter ou encore en comparant cela à d'autres jeux qu'ils connaissent.

Il y a aussi **une réaction affective** lorsque les élèves réagissaient en entendant « breakfast », lunch ou dinner time par exemple.

Pour finir, j'ai pu observer des **réactions spontanées**. En effet, il y avait une élève venant des Etats-Unis dans la classe. Elle connaissait le jeu. Alors, dans la cour certains élèves ont joué à « What's the time Mr Wolf ? ». De plus, certains élèves chantaient l'histoire par moment ou se demandaient l'heure en anglais dans des moments moins appropriés.

Cela montre que l'utilisation de « What's the time Mr Wolf ? » a touché tous les élèves quelque soit leurs intelligences.

4.3.1.1.3. Quelles types d'intelligence favorise-t-il ?

Ce « Picture Book » permet d'apprendre une autre langue, donc l'intelligence linguistique se trouve au premier plan. Mais comme il a été vu en amont les ces supports permettent de développer toutes les formes d'intelligences. Aussi, lorsque dans la mise en œuvre nous avons chanté l'histoire, l'intelligence musicale était mobilisée. Lorsque les élèves entendaient l'heure et qu'ils devaient venir mettre la bonne heure à l'horloge, ils développaient leur intelligence kinesthésique. De plus, cette dernière accompagnée de l'intelligence spatiale a été fort développée lors du jeu. Ensuite, l'album en lui-même permet de développer l'intelligence logico-mathématique puisqu'il apprend une notion de grandeurs et mesure (dire l'heure). Pour finir, lors de la séquence d'anglais, l'intelligence interpersonnelle a été mise en avant lors des interactions entre pairs et l'intelligence intrapersonnelle est appelée tout simplement par la rencontre de l'élève avec l'histoire. De même, mise à part l'intelligence naturaliste, toutes les

intelligences ont pu être, à un moment ou à un autre, convoquées. En conséquence, ce « Picture Book » s'adresse à tous les élèves quelque soient leurs types d'intelligences prédominantes.

4.3.1.1.4. Quelles compétences permet-il de développer ?

Toutes les compétences que ce « Picture book » a permis de développer ont été décrites, plus haut, lors de la description de la séquence d'apprentissage.

Pour conclure, « What's the time Mr Wolf » est un support pertinent pour enseigner l'anglais. Tout d'abord c'est un « Picture Book », par conséquent, il présente toutes les qualités pédagogiques que nous avons étudiés dans le chapitre 3. Ensuite, il propose des illustrations complémentaires au texte qui favorisent l'apprentissage et soutiennent la compréhension d'une langue étrangère. De plus, il induit une réponse authentique de la part des élèves et mobilise toutes les formes d'intelligence. Il contribue ainsi à l'inclusion scolaire. Pour finir, ce picture book permet de développer des compétences comme l'acquisition de vocabulaire ou de structures grammaticales nouvelles ; comme l'écoute, la parole et la prononciation ; comme la lecture et l'écrite même si cela arrive plus tard dans la scolarité des enfants. Qui plus est ce picture book contribue à la culture commune.

4.3.2. Est-ce un support pertinent pour créer un projet interdisciplinaire ?

En premier lieu, nous analyserons le « Picture Book » choisi à l'aide de l'outil créé dans le chapitre 3 ; ensuite, nous analyserons les évaluations et nous jugerons de la pertinence de l'interdisciplinarité ; enfin, nous montrerons en quoi ce projet a permis aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages.

4.3.2.1. Comment ce « Picture Book » a-t-il été choisi ?

Analyse du « Picture Book »	Oui	Non	Moyen
<i>Point de vue global</i>			
Aimez-vous l'histoire ?	X		
Est-ce que les enfants l'aimeront ?	X		
Est-ce que l'histoire est captivante ?	X		
Est-ce long ?		X	
Si oui, peut-elle être séquencée ?			

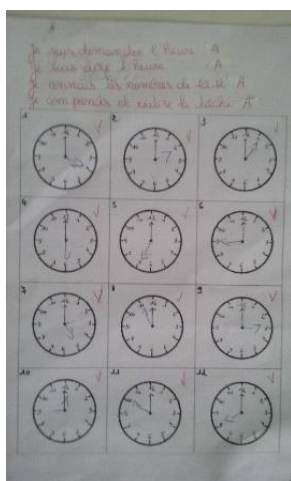
Est-ce que le répertoire est familier aux enfants ?			X
Le contenu est-il clair et simple ?	X		
Le langage			
Le langage est-il riche ?			X
Si oui, reste-t-il accessible sur le plan linguistique et cognitif ?	X		
Comporte-t-il des répétitions ?	X		
Si oui, est-ce que cela permettra aux élèves d'acquérir des expressions.	X		
Contient-il des onomatopées ?	X		
Contient-il des rimes ?	X		
L'histoire a-t-elle du rythme ?	X		
Le sens et réponse authentique			
Contient-il du suspense et de l'humour ?	X		
Son contenu est-il cumulatif afin d'aider les prédictions ?	X		
Offre-t-il des possibilités d'implication et de participation ?	X		
Permet-il à l'enfant d'utiliser son imagination ?			X
Les illustrations			
Sont-elles claires et accessibles ?	X		
Apportent-elles un bon support visuel ?	X		
Se synchronisent-elles avec le texte pour aider à clarifier le sens ?	X		
Sont-elles redondantes ?			X
Sont-elles complémentaires au texte ?	X		
Sont-elles contradictoires ?		X	
Sa contribution à la culture commune			
Aborde-t-il un thème universel ?	X		
Présente-t-il des valeurs communes et acceptables ?	X		

Apporte-t-il à l'enfant de nouvelles connaissances sur le monde ?	X		
L'interdisciplinarité			
Ouvre-t-il la porte à d'autres enseignements ?	X		
Apport pour la pédagogie de projet			
Permet-il d'être créatif ?	X		
Permet-il d'apprendre à apprendre ?	X		
Idée de projet : apprendre à jouer au jeu de cour « What's the time Mr Wolf »			

Ce tableau permet rapidement de constater que le « Picture Book » choisi possède un fort intérêt pédagogique.

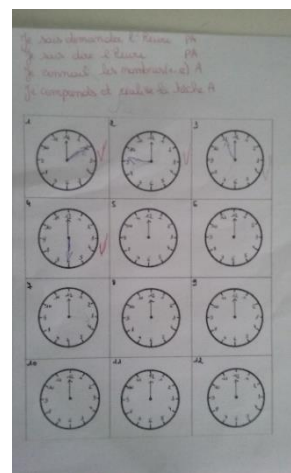
4.3.2.2. Analyse des évaluations

Voici l'analyse de différentes productions lors de l'évaluation formative. La grille d'évaluation se trouve en annexe.



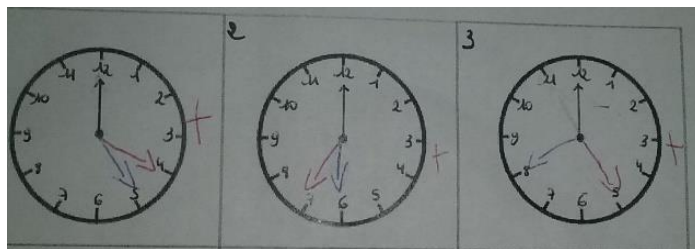
Dans cette production nous pouvons observer directement que cet élève a acquis les différentes compétences et connaissances évaluées. En effet, lors de mon observation j'ai constaté que cet élève répondait à tous les critères de réussite. La réussite de la grille montre que l'élève a compris la tâche et a pu la réaliser. Au vu de ma grille d'évaluation, 60 % des élèves sont dans la situation de cet élève.

Les 40 % restants sont dans la situation de cet élève ou un peu plus en difficulté. Cet élève, par exemple, a encore des difficultés à dire et demander l'heure. J'ai surtout pu observer cela lors de mon passage.



Pour cet élève, les erreurs ont été principalement faites à l'oral et étaient causées par la complexité propre au contenu. Nous pouvons déduire cela à l'aide de la typologie des erreurs proposée par Jean-Pierre ASTOLFI (1997). Cependant, cet élève comprenait la tâche et réussissait à la mettre en œuvre malgré ses difficultés. De plus, il maîtrisait les nombres de 1-12. C'était une connaissance essentielle pour réaliser cette tâche.

Pour cinq élèves, aucun des critères n'était acquis. Comme dans la production présentée ci-contre. Dans ce cas, en plus d'erreurs causées par la complexité propre au contenu, cet élève se trouvait en difficulté à cause de la méconnaissance des nombres de 1 à 12. Cela l'a mis en difficulté pour réaliser la tâche. Selon mon observation cet élève avait compris la tâche qu'il fallait accomplir.



D'ailleurs, avant de présenter ma séance j'avais le souci que la consigne ne soit pas comprise par l'ensemble des élèves car la tâche était complexe (différents rôles et beaucoup de matériel). Mais ayant bien préparé cette tâche en amont, je n'ai pas eu d'erreurs de ce type.

Les régulations apportées ont permis l'acquisition des compétences. De cette manière, l'évaluation sommative a été concluante avec 80 % de réussite. Cela montre l'efficacité de l'interdisciplinarité et de la mise en œuvre de projets motivants à l'école.

4.3.2.3. La pertinence de l'interdisciplinarité

Seules les compétences en anglais ont été évaluées. Cela est dû au manque de temps imparti pour le projet. En effet, dans cette séquence le français et l'EPS sont employés comme support pour faire de l'anglais. Cela est très intéressant mais en EPS on aurait pu envisager une séquence en sport collectif avec différents jeux traditionnels et des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives. De plus, en français, il aurait été intéressant d'évaluer des compétences orales et d'écriture en travaillant sur l'élaboration de règles du jeu. Cela aurait pu être fait en amont du jeu pour le préparer, mais aussi être envisagé en aval et utiliser ce projet comme point de départ pour écrire les règles d'autres jeux du patrimoine.

Si nous analysons la définition du projet interdisciplinaire explicité dans la première partie, le projet mis en œuvre est bien un projet interdisciplinaire car il convoquait différents domaines d'apprentissage : l'anglais, le français et l'EPS. De plus, il s'agissait bien d'un projet : Que doit-on apprendre pour jouer à « What's the time Mr Wolf ? » ? Les élèves ont été rendus acteurs de leurs apprentissages et l'objectif a été rendu possible grâce à l'investissement de chaque élève. Pour finir, ce projet a permis de manière transversale la construction d'une culture commune.

4.3.2.4. Tous les élèves ont-ils appris à apprendre ?

Ce projet interdisciplinaire a permis de développer chez les élèves la capacité à devenir des apprenants autonomes. En jouant, en dialoguant, en récitant, les élèves ont pris conscience de l'apprentissage et ont renforcé leurs stratégies ; ils ont appris à planifier un travail et à

formuler un énoncé oral tant en anglais qu'en français. Les élèves ont pu pratiquer l'auto-évaluation. Ils ont développé des stratégies pour devenir créateurs de leur parcours d'apprentissage. Ce projet a encouragé les élèves à prendre conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage et à les développer afin de devenir des apprenants plus efficaces et plus indépendants.

- Ils ont développé des stratégies cognitives en répétant l'histoire et mimant les actions ; en s'entraînant à demander et à dire l'heure.
- Ils ont développé des stratégies métacognitives en planifiant ce qu'on a besoin d'apprendre pour faire le jeu ; en analysant s'ils connaissent assez de structures pour jouer au jeu ; en élaborant les règles du jeu ; en jouant et en réfléchissant sur ses stratégies.
- Ils ont développé des stratégies socio-affectives en collaborant lors de la mise en œuvre du projet, des règles du jeu et en réfléchissant sur les structures langagières étudiées.

Pour conclure, « What's the time Mr Wolf? » a été un support pertinent pour mener ce projet interdisciplinaire. En effet, d'une part le tableau semble un outil utile pour identifier un picturebook et ne pas le confondre avec un livre illustré. Ce tableau a montré que le « Picture Book » choisi avait un intérêt pour la pédagogie de projet. D'autre part, l'analyse qui s'en est suivie a montré que le projet mené fut efficace et qu'il a contribué tant au niveau des compétences langagières qu'au niveau du développement cognitif, métacognitif et sociocognitif des élèves.

Conclusion

Ce travail de recherche a permis de montrer que le « Picture Book », œuvre littéraire authentique, permet de placer l'élève au centre de ses apprentissages dans le contexte de projets interdisciplinaires menés en classe.

La classe est un lieu de vie où les élèves sont en interaction entre eux et avec l'enseignant. Ces rapports doivent être sereins. Pour cela il faut un climat bienveillant et constructif où les élèves se sentent en confiance. Si c'est le cas, l'enfant s'épanouit et sera disponible pour apprendre. Il me semble que l'agencement de la classe joue un rôle essentiel pour créer cette ambiance. J'entends par agencement, la disposition de la classe favorisant les interactions et la présence de matériel pouvant intéresser les enfants, comme les albums de jeunesse par exemple. De la sorte, la présence de « Picture Books » dans la classe permettra aux élèves de s'intéresser à l'anglais et conduira ceux-ci à interagir entre eux ou avec l'enseignant de manière spontanée ou de manière guidée. Ces échanges laisseront la place à des questionnements, ceux-ci peuvent conduire à la création de projets. Ces projets lieront certainement les disciplines et rendront les élèves acteurs.

L'enseignant choisit l'aménagement de sa classe et donc les supports qu'il souhaite que les élèves découvrent. De cette façon, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, il pourra proposer un coin de littérature anglaise où les élèves pourraient y trouver des « Picture Books ». Il peut mettre à disposition des élèves n'importe quel livre anglophone mais il peut aussi réfléchir de proposer aux élèves des « Picture Books » et les choisir pour leur intérêt pédagogique et pour leur pertinence pour créer des projets interdisciplinaires. C'est pourquoi j'ai réfléchi, dans ce travail, à proposer un outil permettant de choisir de manière éclairée un « Picture Book ». J'ai l'espoir que cet outil puisse, à travers ce travail, être mutualisé avec d'autres enseignants.

Enfin, dans le cadre de ma formation, j'ai pu réfléchir à d'autres projets liant différentes disciplines et ayant comme ancre un « Picture Book ». Ce fût le cas d'un projet mené dans une classe de CM1 partant de l'album « My Mum » (BROWNE, 2005). Ce projet a eu pour finalité de créer un album « My family » et liait l'anglais et l'art visuel. Ensuite, j'ai pu réfléchir à projet liant l'anglais, l'éducation morale et civique et l'art visuel, à partir du « Picture Book » « Susan Laughs » (ROSS et WILLIS, 2011). Ce projet aurait pour objectif de créer un livre sur le handicap.

Références bibliographiques

Ouvrages

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF. 1997.

D'HAINAUT, Louis. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. UNESCO. 1986.

ELLIS, Gail, et Jean BREWSTER *Tell It Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. TeachingEnglish. Manchester: British Council, 2014.

GARDNER, Howard. *Les formes de l'intelligence*. Odile Jacob. 1983.

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

TARDIEU, Claire (coordination). *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire : le cas de l'anglais*. Ellipse. 2006.

VIGOTSKY, Lev. *Pensée et Langage*. La Dispute. 1997.

Picture Books

BROWNE, Eileen. *Handa's Surprise*. Walker Books. 1994

BROWNE, Anthony. *My Mum*. Londres : Picture Corgi. 2005

CARLE, Eric. *The very Hungry caterpillar*. Puffin books. 1969

GRAVETT, Emily. *Wolves*. Macmillan Children's Books. 2006

KUBLER, Annie. *What's the time Mr Wolf ?*. Child's Play. 2003

ROSEN, Michael, et Helen OXENBURY. *We're Going on a Bear Hunt*. Walker Books. 2019

ROSS, Tony, et Jeanne WILLIS. *Susan Laughs*. Anderson Press. 2011

Livres illustrés en anglais

SOUTHGATE, Vera, et Yvonne GILBERT. *Goldilocks and the Three Bears*. Ladybird tales

SOUTHGATE, Vera, et Stewart LEES. *Jack and the Beanstalk*. Ladybird tales.

Album de littérature de jeunesse

RASCAL. *Le petit chaperon rouge*. L'école des loisirs. Paris. 2002

Articles et études

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. URL : www.coe.int/lang-CECR

LEPINE, Martin. *Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescent*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation. Volume 15, numéro 2, 2012.

MOURAO, Sandie. *Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response*. Children's Literature in English Language Education (CLELE) journal, Volume 4, Issue 1, 2016.

REVERDY, Catherine. *L'apprentissage par projet*. Article adapté du dossier d'actualité Veille et Analyses n°82, IFE. Février 2013.

KAY PARTRIDGE SALOMON, Jill. *La littérature de jeunesse anglophone dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire*. ESPE de Limoges. À paraître en Juin 2019.

Sitographie

Ressources institutionnelles :

- EDUSCOL : www.eduscol.fr
- CANOPE <https://www.reseau-canope.fr/>
- PRIMLANGUE <http://www.primlangues.education.fr/>
- Académie de Grenoble : <http://www.ac-grenoble.fr/>

Storytelling: "The gingerbread Man". Consulté le 28/02/2019. URL:
<https://www.slideshare.net/maytepelegrinsalas/gingerbread-man-story-book>

Annexes

Annexe 1. Grille d'évaluation et matériel utilisé lors de l'évaluation.....	51
Annexe 2. Les règles du jeu élaborées avec les élèves	53



Annexe 1. Grille d'évaluation et matériel utilisé lors de l'évaluation

Grille d'évaluation	Évaluation formative S2 et ajustement en S4 et perfectionnement en S5 SCCC : comprendre à l'oral ; s'exprimer oralement en continu ; Connaître des structures étudiées				Évaluation sommative S6 SCCC : comprendre à l'oral ; s'exprimer oralement en continu ; Connaître des structures étudiées			
	Je sais demander l'heure	Je sais dire l'heure	Je connais les nombres de 1 à 12	Je comprends et je réalise la tâche	Je sais demander l'heure	Je sais dire l'heure	Je connais les nombres de 1 à 12	Je comprends et je réalise la tâche
ARTHUR	P4	P4	P4	P4	A	A	A	A
SHAINA	A	A	A	A	A	A	A	A
SAMUEL	A	A	A	A	A	A	A	A
LALIE	A	P4	P4	P4	A	A	A	A
MATHIEU	A	A	A	A	A	A	A	A
NATHAN	P4	A	A	A	A	A	A	A
LOLA	A	A	A	A	A	A	A	A
ANTOINE	A	A	A	A	A	A	A	A
INES	P4	P4	P4	P4	P4	P4	P4	P4
CAMERON	P4	P4	A	A	A	A	A	A
TASLIM	P4	P4	A	A	A	P4	A	A
LOUISE	P4	A	A	A	A	A	A	A
SACHA	A	A	A	P4	A	A	A	A
ROBIN	P4	P4	A	A	A	A	A	A
ELIAA (anglophone)	A	A	A	A	A	A	A	A
MAYA	A	A	A	A	A	A	A	A
KYNAN (absent)					P4	P4	A	A

EMMA	A	A	A	A	A	A	A	A	A
ROXANE	PA	A	A	A	A	A	A	A	A
GRAIG	A	A	A	A	A	A	A	A	A
YAZAN	A	A	A	A	A	A	A	A	A
BECHIR	PA	PA	A	A	A	A	A	A	A
ELISA	A	A	A	A	A	A	A	A	A
THIBAUT	A	PA	PA	PA	A	PA	PA	PA	A
HADJAR	PA	PA	A	A	A	A	A	A	A
MARGAUX	A	A	A	A	A	A	A	A	A
MARIN	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	A
YASIR	PA	PA	A	A	A	A	A	A	A



Annexe 2. Les règles du jeu élaborées avec les élèves





Règles du jeu :
 On y joue dans une salle ou dans la cour.

se place devant un mur.
 Les Elles demandent l'heure à Mr Wolf.

Si donne l'heure. Exemple :
 Alors, les avancent de 2 pas.

Si dit
 Alors, les

Si attrape
 Alors les

doivent vite rentrer dans leur terrier.

Alors les gagnent 1 point.

Si une touche
 gagnent 1 point.




En quoi l'album littéraire anglophone appelé « Picture Book » est-il un support pertinent pour créer des projets interdisciplinaires à l'école primaire ?

Ce travail de recherche tente de montrer la pertinence d'utiliser l'album littéraire anglophone, appelé « Picture Book » pour construire des projets interdisciplinaires. Pour répondre à cette problématique ce travail s'inspire des travaux de la recherche. Tout d'abord une étude sur la pédagogie de projet montre les intérêts de cette pratique afin que les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. Ensuite, la question de la didactique de l'anglais est approfondie. Enfin, le « Picture Book », support authentique pour l'enseignement de l'anglais, est défini et analysé. Cette recherche m'a permis de créer un outil d'analyse de ce support et de donner vie à un projet interdisciplinaire à partir du « Picture Book » « What's the time Mr. Wolf ? » dans une classe de CE1.

Mots-clés : Littérature de jeunesse anglophone, « Picture Book », interdisciplinarité, projet, pédagogie, « apprendre à apprendre », didactique, anglais, école primaire.

To what extent is the Picture Book a relevant medium for creating Interdisciplinary Projects at Primary School Level?

This research tries to demonstrate the relevance of using the Picture Book to establish an interdisciplinary project. My work is based on academic research. Firstly, a study of the project teaching approach reveals the benefits of this practice. Consequently, while using this approach, pupils become actors in their learning. Then the question of didactics of English is deepened. Finally, the picture books as an authentic support to teach English, is defined and tested. This research enabled me to create a tool to analyze this support and to develop an interdisciplinary teaching project from the picture book: "What's the time Mr. Wolf?" for children 7-8 years old.

Keywords : Picture Book, Interdisciplinarity, Project, "learning to learn", English, Didactics, Primary School.

