

# Storytelling et nouvelles technologies pour un apprentissage phonologique de l'anglais à l'école

Yvon Rolland

► **To cite this version:**

Yvon Rolland. Storytelling et nouvelles technologies pour un apprentissage phonologique de l'anglais à l'école. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2003. hal-02056990

**HAL Id: hal-02056990**

**<http://hal.univ-reunion.fr/hal-02056990>**

Submitted on 5 Mar 2019

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

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

# ***STORYTELLING*** **ET NOUVELLES TECHNOLOGIES** **POUR UN APPRENTISSAGE PHONOLOGIQUE** **DE L'ANGLAIS À L'ÉCOLE**

**Yvon ROLLAND**

Université et IUFM de la Réunion

Résumé. – Cette recherche concerne l'apprentissage phonologique de l'anglais à l'école. Le contexte institutionnel prend appui sur un cadre théorique qui avoue ses limites quant à la dimension psycho-affective, pourtant importante pour l'apprentissage phonologique. La linguistique structurale, générative, énonciative, la psychologie cognitive et constructiviste, la psychanalyse freudienne et jungienne, la didactique scientifique et ses théories d'apprentissage, bien qu'incontournables, n'apportent pas toutes les réponses. Les matériaux utilisés laissent beaucoup à désirer. L'éthologie et la neurobiologie apportent des éléments intéressants sur la personnalité de l'enfant empreinte d'affectivité et d'émotions. L'imaginaire du *storytelling* au service de l'apprentissage phonologique semble déterminant. Les nouvelles technologies peuvent-elles contribuer à améliorer l'efficacité des histoires contées ? Quel rôle exact doit jouer l'outil informatique, et donc l'enseignant, pour ne pas annihiler la dimension psycho-affective justement si problématique ? Une expérience de *storytelling* et de cédérom est lancée, puis analysée. Un bilan est établi avec des limites inévitables, mais aussi l'apport à la connaissance en RAL que constituent les nouvelles technologies pour le *storytelling* et l'apprentissage phonologique.

*Abstract. – This research deals with the learning of English phonology (EFL) at a primary school. The institutional context is based on a theoretical scope which neglects the psycho-affective dimension of phonological learning. Linguistics and its structural, generative, enunciative approaches, cognitive and constructivist psychology, freudian and jungian psychoanalysis, scientific didactics and its learning theories are unavoidable, but incomplete. Materials that are in use are unsatisfactory. Ethology and neurobiology help us to understand the affective, emotional child's personality. Storytelling and its fancy have a vital effect on learning phonology. Can new technologies improve storytelling efficiency ? What role must the computer and the teacher play not to diminish the psycho-affective dimension ? An experience of storytelling and a CD Rom is made, eventually analysed and assessed with its unavoidable limits, but also its contribution to SLA research.*

Cette recherche fait suite à une recherche doctorale sur la didactique de l'anglais à l'école (Rolland, 2002) relevant de phénomènes qualitatifs –généralisant des hypothèses –, descriptifs – l'objectif est prédéterminé –, expérimentaux – groupes naturellement constitués (Seliger & Shohamy, 1989, p. 116).

Après une série d'expériences pilotes dans les années 70, l'expérimentation contrôlée de 1989 (EPLV : enseignement précoce des langues vivantes), l'initiation de 1993 (EILE : enseignement d'initiation aux langues étrangères), l'enseignement des langues vivantes étrangères (ELVE) marque, depuis 1998, le début d'un enseignement généralisé au cycle 3 (CM1, puis CM2) avec des directives mieux cadrées. Un calendrier propose une application transitoire au cycle 3 (de 2002 à 2007 au CE2). La dimension phonologique y est omniprésente : l'apprentissage est centré sur les activités de communication, le développement progressif et rigoureux des compétences auditives de compréhension et d'expression impliquant le repérage et la reproduction d'éléments phonologiques aussi complexes que les phonèmes, le rythme, l'intonation. L'acquisition phonologique relève de la dénativisation phonologique, terme utilisé par Andersen (*Nativization Model* 1990, in Ellis, 1994, p. 379) et qui concerne un processus complexe commençant par la nativisation, ou transformation par l'apprenant de la réception (« *input* »), afin de la rendre conforme à ce qu'il considère mentalement comme étant le système linguistique de la langue-cible. Par opposition, l'apprenant qui reconstruit son système linguistique pour être davantage en conformité avec la langue étrangère passe par un processus de dénativisation, car il adapte son image mentale pour la conformer à la réception.

Si les directives didactiques institutionnelles affichent des exigences légitimes, elles cachent mal aussi les limites des fondements théoriques habituels et les contraintes, les ambiguïtés d'un contexte national complexe. Les apports théoriques incontournables et importants de la linguistique (phonologie structurale et générative), de la psychologie (J. Piaget), de la psycholinguistique (béhaviorisme et cognitivisme), de la psychanalyse (imaginaire enfantin), de la didactique scientifique (théories d'apprentissage) n'apportent pas toutes les réponses aux problèmes psycho-affectifs liés à la dénativisation phonologique. S.D. Krashen (1988, p. 35) ne cite-t-il pas Stevick (1976) qui affirme que « la prononciation semble être l'aspect le plus difficile de l'acquisition d'une langue, car ses implications dans la personnalité de l'apprenant sont beaucoup plus profondes que n'importe quel autre aspect d'une langue » ?

Ceci s'explique aussi par le phénomène de surdité que nous avons, face aux sons de l'anglais : N.S. Troubetskoï (1986, p. 54) parle du crible phonologique qui filtre les sons pertinents de la langue maternelle et rejette ceux

de la langue étrangère. L.A. Tomatis (1991, *in* Ginet, 1997, p. 111) attribue cette surdité au registre des fréquences différent entre français et anglais (100/300 hz et 1000/2000 hz pour l'un et 2000/12000 hz pour l'autre). Le contexte national est par ailleurs problématique, car nous notons la succession d'approches forcément contradictoires, comme la sensibilisation, l'initiation, l'apprentissage, qui ne s'effacent jamais complètement, laissant un doute dommageable chez les praticiens. À cela s'ajoute, pour éviter toute dérive exclusive et excessive, la juxtaposition de pratiques tout autant contradictoires, comme le structuralisme, les notions-fonctions, l'approche communicative, la linguistique de l'énonciation. Les matériaux utilisés sont souvent mal conçus sur le plan phonologique, ou sur le plan attractif tout simplement.

Notre recherche doctorale a insisté sur la nécessité d'ouvrir l'éventail des fondements scientifiques vers des champs théoriques insuffisamment exploités, comme l'éthologie, ou étude des comportements, les neurosciences, avec l'intelligence émotionnelle, l'affectivité débordante de l'enfant, l'impact de l'imaginaire, et a mis l'accent sur le *storytelling*, véritable vecteur de la dénativisation phonologique. La réussite d'une telle démarche implique une relation élève-professeur privilégiée sur le plan affectif : une relation élève-ordinateur tant prônée à l'heure des nouvelles technologies peut-elle remplacer ou compléter l'appui de l'enseignant ? N'y a-t-il pas une incompatibilité didactique à essayer d'intégrer les nouvelles technologies dans une relation psycho-affective avérée ? Le rôle et l'impact du professeur ne s'en trouvent-ils pas altérés ? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre, par la mise en place d'une expérience sur le terrain afin d'analyser et d'établir un bilan autour de ces points : dénativisation phonologique, *storytelling* et apport des nouvelles technologies par le biais d'un cédérom.

Nous allons, dans cette optique, rappeler les exigences, les limites et les contraintes du contexte institutionnel, réitérer l'apport du *storytelling*, mesurer l'intérêt des nouvelles technologies, et enfin, mettre en place une expérience, son analyse et en dresser un bilan.

## **I. Les exigences, les limites et les contraintes du contexte institutionnel**

La généralisation de l'ELVE en CM1 & 2 programmée dès 1998, puis 1999, la publication des nouveaux programmes de 2002, en deux temps, avec une période transitoire et une adaptation des classes du cycle 3 laissent apparaître la priorité de l'apprentissage phonologique. Ceci n'est pas nouveau et, dès

1958, les auteurs d'une méthode d'anglais très en vogue alors, stipulaient que :

« l'on ne peut trop souligner l'importance de l'initiation à une prononciation correcte au cours de la première année. Des habitudes contractées alors dépendront, dans une large mesure, les qualités orales des élèves pendant le reste de leur scolarité» (Richard & Hall, 1958, p. 1).

La phonologie est un paramètre-clé dans les exigences affichées d'un apprentissage centré sur des activités de communication (*B.O.* n° 4, 29 août 2002, p. 4). La programmation de ces activités se fait sur la base des compétences de communication à acquérir en tenant compte des connaissances linguistiques incluant la dimension phonologique. L'entraînement, régulier et méthodique, rigoureux et progressif, a pour but de développer l'écoute et la compréhension, c'est-à-dire, tout d'abord, les compétences auditives que sont la reconnaissance des schémas intonatifs principaux, de l'accent de phrase ou de mots, des phonèmes de la langue, et la discrimination des phonèmes voisins avec l'exercice d'une mémoire auditive à court et long termes. Puis, l'enfant construira du sens en prenant appui sur les mots accentués pour comprendre l'essentiel, déduira un sentiment à partir d'une intonation. Parallèlement, l'expression orale prendra appui sur la reproduction d'énoncés en respectant les schémas accentuels et intonatifs, en réalisant correctement les phonèmes, mais aussi la construction d'énoncés intégrant tout autant les éléments phonologiques clés. La lecture et la compréhension, enfin, doivent permettre la perception des rapports entre phonie et graphie. Le simple échange d'énoncés oraux, par l'écoute et la production orale suppose une bonne maîtrise des capacités de reconnaissance, reproduction et production. L'institution prévoit un cadre on ne peut plus précis avec trois domaines, les phonèmes, le rythme, l'intonation. Distinguer et reproduire correctement les sons vocaliques (en tenant compte de la longueur et de la diphtongaison), consonantiques (plosives, fricatives, affriquées, nasales), l'accent de mot (accent principal et réduction des syllabes inaccentuées), l'accent de phrase (mots porteurs de sens), les schémas intonatifs (montants pour l'inachèvement, descendants pour l'objectivité, l'assertion, l'affirmation neutre...) relèvent des priorités et des exigences affichées.

Ces exigences sont compréhensibles, légitimes et fondées. Mais la didactique institutionnelle, qui prend appui sur la didactique théorique, fait l'impasse sur les difficultés psycho-affectives liées à cette dénativisation phonologique. Les implications complexes dans la personnalité de l'enfant ne sont certes pas faciles à présenter dans des référentiels pratiques. Mais ne pas les mentionner, ne pas, au moins, sensibiliser les enseignants aux répercussions délicates que cet apprentissage amène, est gênant : notre recherche

doctorale a eu pour objectif de mesurer l'apport, mais aussi les limites des fondements théoriques habituels.

La linguistique structurale, puis générative, a beaucoup apporté à la didactique de l'anglais, mais n'apporte pas, bien sûr, toutes les réponses. Les approches audio-orales, audio-visuelles, structuro-globales visaient une compétence linguistique formelle basée sur des énoncés grammaticalement corrects, mais qui, très vite, marquent le pas au niveau du sens et font l'impasse sur les échanges humains et la dimension psychologique. La linguistique générative (Chomsky, 1968) a privilégié la dimension psychologique inconsciente des mentalistes qui prônent l'innéisme : en d'autres termes, nous posséderions un « système inné d'acquisition » qui fonctionnerait de manière indépendante du développement cognitif. Cette théorie intéressante est réfutée par des psychologues comme J. Piaget, pour qui « il n'y aurait pas de distinction nette entre l'intériorité psychique et l'extériorité matérielle » (Piaget J, 1947, p.17). Le constructivisme piagétien ne reconnaît pas le caractère inné du langage prôné par Chomsky, mais il convient de remarquer que les deux conceptions se réfèrent à une approche formelle du langage. Si la dimension affective est prise en compte par J. Piaget, son champ d'observation fut l'apprentissage de la langue maternelle, non la langue étrangère ; le contexte social influant sur la dimension psycho-affective fut, en fait, davantage abordé par A. Bandura et S. Vigotsky et le constructivisme social.

La psycholinguistique fut, quant à elle, imprégnée de la psychologie béhavioriste d'obéissance structuraliste, remise en cause en didactique de l'anglais. La psychologie cognitiviste a détrôné cette approche pour mettre en avant perception, mémoire, représentations mentales et résolution de problèmes. La théorie cognitive de la connaissance, très en vogue actuellement, est elle-même prise dans un tourbillon contestataire : M. Hureau et E. Loarer (1995), dans un ouvrage sur l'éducation cognitive, retiennent un concept pertinent, mais perfectible ; le niveau de développement cognitif de chaque enfant ne serait pas le même selon les individus, de même que le domaine de connaissances, les capacités de mémorisation, le degré de sensibilité et, tout simplement, la personnalité et l'évolution de celle-ci. J. Berbaum (1992) distingue l'apprentissage conscient intentionnel et un apprentissage non conscient, non intentionnel ; il sépare l'objet de l'apprentissage à la dimension cognitive, l'enfant, entité psychologique à la dimension affective, et la situation d'apprentissage déterminante pour le tout. La dimension sociale, comportementale et humaine est négligée dans l'approche cognitiviste.

La psychanalyse fait aussi partie des fondements théoriques incontournables, ne serait-ce que par son étude sur l'imaginaire enfantin. Si l'approche freudienne intègre l'inconscient, le rêve enfantin fait aussi partie de son

étude. Cet acte psychique intelligible et complet se rapprocherait de la théorie piagétienne selon laquelle, représentations interne et externe ne feraient qu'un jusqu'à un certain âge. Pour l'approche jungienne, le rôle des symboles, en tant qu'images et émotions, reste vital pour expliquer ou faciliter certains processus psychiques. « Se chargeant d'affectivité, l'image devient dynamique et entraîne nécessairement des conséquences » (Jung, 1964, p. 135). Les postulats piagédiens sur l'imaginaire n'intègrent pas, bien sûr, l'apprentissage phonologique d'une langue étrangère, pas plus que les écoles psychanalytiques freudiennes, souvent controversées pour la notion de refoulé, ou jungiennes, plus acceptées, mais guère étayées d'exemples concernant notre champ d'investigation.

La didactique scientifique apporte une trame nécessaire au cadre théorique, dont l'institution se réclame. Les différentes théories d'apprentissage (béhaviorisme, innéisme, environnementalisme, interactionnisme, approche heuristique) se retrouvent dans ce que J.-P. Narcy (1997) nomme « le kaléidoscope » didactique théorique. Le souci institutionnel est en effet d'éviter le piège d'une seule école de pensée, tout ancrage excessif dans telle ou telle approche, et d'assurer un équilibre entre des tendances qui ne seront que positives dans la mesure où elles ne sont pas exclusives. Le résultat est aussi la mise en place d'un cadre flou pour les usagers que sont les enseignants.

Tous ces apports théoriques importants et incontournables, nous l'avons déjà dit, n'apportent pas toutes les réponses aux problèmes psycho-affectifs liés à la dénativisation phonologique, et se reflètent dans les manques et les contraintes de la didactique institutionnelle desquelles chaque enseignant est tributaire.

Nous allons maintenant mesurer les contraintes du contexte institutionnel. La mise en place de cet enseignement ne s'est pas faite sans difficulté. Les expériences limitées des années 70 n'osaient pas afficher leur profil, étant cantonnées à des secteurs géographiques réduits. L'expérimentation contrôlée de 1989-1992 restait aussi floue. L'avènement du « nouveau contrat pour l'école » de 1995 limitait cet enseignement à de l'initiation, et le fait de baser le dispositif sur le critère du volontariat des maîtres, et non sur les compétences de ceux-ci n'a pas facilité l'efficacité. L'institution, elle-même, recommandait la sensibilisation à plusieurs langues sur plusieurs années : on pouvait imaginer la succession de quatre langues (l'espagnol, l'italien, l'allemand, l'anglais du CE1 au CM2) au gré, non pas des choix des parents, mais de la volonté des maîtres sensibles à telle langue plutôt qu'à telle autre... Ceci était d'autant plus surprenant que venant après la parution d'un texte officiel (*B.O.* n° 32 du 19 septembre 1991) expliquant, non sans raison, que « la sensibilisation, par le simple contact mal finalisé sur une période

brève, s'expose au reproche de flou et d'inefficacité ». Cette circulaire mettait en avant l'initiation, elle-même en retrait par rapport à l'apprentissage. Par un retour salutaire du balancier en 1998, et la mise en place de la généralisation aboutissant aux derniers programmes de 2002, le Ministère oublie initiation et sensibilisation pour un apprentissage plus structuré. Le problème, c'est que l'institution a du mal à entériner ces modifications constantes et perd le fil des directives, ce qui se traduit par des représentations et des mises en application totalement contradictoires, d'une école, d'une circonscription, d'un département, voire d'une académie à une autre... Ceci est dommageable pour l'école, mais aussi pour le collègue et ces collègues qui ne savent plus trop à quel saint se vouer... Le réflexe est alors, bien évidemment, de ne pas tenir compte du travail réalisé en amont et de faire comme si... rien n'avait été fait au primaire...

Les directives didactiques relèvent des théories scientifiques dont nous nous sommes fait l'écho, en mentionnant le kaléidoscope. Il en résulte une juxtaposition de pratiques contradictoires difficilement compréhensibles pour de jeunes enseignants peu expérimentés. La linguistique structurale et ses exercices structuraux sont oubliés, certes, pour ne pas dire bannis, mais toujours sous-jacents, notamment en phonologie où l'on fait discriminer souvent des phonèmes hors contexte. Les notions-fonctions, très en vogue dans les années 80 dans le secondaire, sont désormais moins mises en avant. Elles sont cependant présentées sous la forme de « compétences linguistiques » ou « fonctions langagières ». Le risque est en effet de transformer les savoirs en listes d'éléments linguistiques à mémoriser proches de registres pour touristes pressés. Mais comment faire l'abstraction des fonctions de communication dans un enseignement dont l'objectif majeur reste la communication ? La dimension phonologique n'est, d'autre part, pas la priorité de cette approche. La communication, qu'il faut privilégier, est souvent confondue avec l'approche communicative. Cette dernière, basée sur une progression liée aux besoins immédiats des enfants, est en contradiction avec un référentiel pré-établi et un manuel pré-programmé... Il en résulte souvent une prise en compte artificielle de ces besoins. L'objectif majeur n'est toujours pas l'apprentissage phonologique. Enfin, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue a pour but, selon les instructions de 2002, de renforcer la maîtrise de la langue. Cette approche, relevant du cognitivisme et provenant de la linguistique de l'énonciation, est la dernière touche de ce kaléidoscope décidément bien complexe. Elle concerne la syntaxe, pas la phonologie. Pour éviter une seule école de pensée, l'institution a en fait compliqué le cadre didactique, en le rendant souvent inextricable.



Qu'en est-il des matériaux utilisés ? Il s'agit des méthodes ou manuels proposés par les maisons d'édition françaises ou étrangères. Ils ne sont pas non plus exempts de critiques. Certains sont élaborés à l'étranger et ignorent ainsi la logique institutionnelle nationale. La dimension phonologique n'y est jamais la priorité, car pour les Anglo-saxons, les problèmes phonologiques des francophones ne peuvent pas être pris en considération. Certains sont obsolètes par rapport à la publication régulière de directives contradictoires, nous l'avons signalé, depuis une dizaine d'années. Ils ne sont pas toujours remplacés au même rythme que les nouvelles instructions. D'autres sont mal conçus ou mal adaptés au niveau du contenu phonologique : les plus récents prévoient des activités phonologiques, mais pas toujours correctement. Les items sont parfois prévus en annexe, ou proposent des exercices décontextualisés et donc artificiels. Certains présentent des enregistrements basés sur la discrimination phonétique à partir d'énoncés écrits, faisant fi ainsi de la distorsion phonie/graphie. Quand un contexte est judicieusement proposé, il s'agit le plus souvent d'épisodes terre-à-terre peu motivants et peu attractifs dénués de toute fantaisie. C. O'Neil (1993, p. 179-180) conclut que « ces matériels n'incluent que très peu de conseils spécifiques à la prononciation et les élèves doivent l'apprendre sur le tas, grâce à l'audition des cassettes ou de l'enseignant ».

Nous avons mesuré les exigences institutionnelles basées surtout sur une approche cognitive de l'apprentissage phonologique. Ceci n'est pas le fruit du hasard, mais le reflet d'une théorisation générale qui avoue ses limites sur le plan psycho-affectif. Ceci se retrouve à tous les niveaux du contexte institutionnel, la didactique, mais aussi les matériaux disponibles. La confusion, depuis plusieurs années, entre les directives, les approches, les outils n'arrange rien :

« C'est la relation cognitiviste élève-savoir qui est actuellement valorisée par rapport à celles entre enseignant-élève ou enseignant-savoir ; mais l'approche psychanalytique enseignant-élève va ressurgir lorsque la vague cognitiviste sera épuisée » (Houssaye, 1992).

Il est aussi indéniable que la prise en compte du domaine psycho-affectif n'est pas facile à gérer : faut-il pour autant continuer à la négliger?

## II. L'apport du *storytelling*

Devant les limites de la théorisation générale, les confusions didactiques et les répercussions sur le contexte institutionnel, il nous est apparu nécessaire d'élargir l'éventail des champs scientifiques. Si le domaine cognitif est in-

contournable, et si c'est justement ce qui conditionne la psycholinguistique, la linguistique, la psychologie cognitive, la didactique scientifique, la prise en compte de la personnalité de l'enfant englobe nécessairement ce qui touche à l'imaginaire, l'immaturité cognitive, la forte empathie, l'énergie émotionnelle :

« La difficulté du chercheur en didactique réside dans une "transcendance" de diverses théories permettant d'aller au delà d'un éclectisme pour atteindre plus de cohérence. Nous sommes bien dans la problématique d'un champ scientifique non encore unifié. On peut comprendre que certains chercheurs préfèrent rester dans un cadre théorique clairement défini, une seule image du kaléidoscope. Cela nous paraît réalisable dans les domaines où il n'y a pas d'intervention sociale. Il nous reste à composer avec la situation en toute modestie, mais sans gêne » (Narcy, 1997).

L'éthologie et la neurobiologie vont nous aider à atteindre plus de cohérence. L'étude des comportements et de la personnalité des enfants scolarisés actuellement de 7 ans à 10 ans (CE1-CM2) est révélatrice.

L'affectivité débordante les caractérise : ceci est dû à une immaturité (sur le plan cognitif, notamment) elle-même due à une plasticité de la structure neurologique cérébrale, une latéralité hémisphérique non aboutie, et une acuité sensorielle facilitatrice pour la perception. L'empathie, ou capacité de comprendre ce que ressentent émotionnellement les autres est aussi plus marquée : c'est une donnée biologique provoquant l'imitation par observation. Souvenons nous de « Victor, l'enfant de l'Aveyron » (1797), mis en scène par Fr. Truffaut, maintenu muet par manque de liens humains et affectifs. Cette capacité empathique provient d'un ego perméable sujet à une imitation inconsciente (Guiora, 1972, in Singleton, 1989, p. 197). Pour ce chercheur, la souplesse d'acquisition phonologique est d'autant plus probante que le degré de perméabilité des limites langagières de l'ego est grand. Les enfants, particulièrement sensibles et réceptifs dans leurs interactions avec les adultes, grâce à des processus psychiques plus flexibles, seraient beaucoup plus capables de discerner toutes les nuances phonologiques ; l'empathie serait directement liée à la capacité d'acquisition phonologique. La synchronie caractérise une bonne relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève : véritable osmose, signe d'un certain degré de proximité. « La synchronie reflète le degré d'implication des individus : les humeurs constituent l'essence des rapports » (Goleman, 1997, p.154) nous dit l'auteur de *L'Intelligence émotionnelle*. Des éthologistes comme H. Laborit (1994, p. 102) ajoutent que « toute émotion est liée à un processus de mémorisation affective d'une expérience passée » : c'est l'émotion qui est le vecteur majeur de la mémoire... D. Goleman ajoute que :

« Le cerveau limbique où siègent les émotions joue un rôle clé dans l'architecture neuronale. Parce qu'il est issu des aires émotionnelles, le néo-cortex (l'instrument de la raison) se trouve relié à elles par une myriade de circuits. Cela confère aux centres de l'émotion un immense pouvoir sur le fonctionnement du reste du cerveau, y compris sur les centres de la pensée » (1997, p. 28).

Des neurobiologistes comme P.Buser (1998, p. 298) renchérissent :  
 « Le cognitif peut être, le cas échéant, géré ou contrôlé par l'affectif et les émotions, ce qui leur donne le pouvoir d'influer sur tout le cerveau et même la partie relevant du raisonnement. »

Rosansky (1975, *in* Singleton, 1989, p. 190) confirme que « affectif et cognitif ne peuvent être dissociés, car ils seraient en interaction pour déterminer la réception du sujet ». La notion d'intelligence émotionnelle de D. Goleman, reprise de l'intelligence multiple de Gardner (1993), doit être prise en compte pour le développement psycho-affectivo-cognitif de l'enfant. Bien sûr, les émotions positives seront à privilégier, pas les émotions négatives : l'anxiété doit être négociée et les facteurs anxiogènes liés à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère gérés au mieux pour éviter des blocages nocifs à long terme.

L'impact de l'imaginaire est particulièrement mis en évidence par l'éthologie et la neurobiologie. Les notions de conscient et d'inconscient se trouvent modifiées : la conscience concrète relève de la perception par les sens, la conscience abstraite de processus associatifs liés à la manipulation d'images langagières provenant d'automatismes propres au domaine inconscient (Laborit, 1994, p. 117-121). L'imaginaire, c'est aussi le plaisir de manipuler des sons d'énoncés itératifs propres aux histoires – *storytelling* (O'Neil, 1993, p. 201).

« La grande valeur des contes ne tiendrait pas tant à un apprentissage de l'affectivité normale qu'à ce qu'ils offrent comme matériel de sublimation permettant de fantasmer pour le plaisir » (J. Bellemin-Noël reprenant Bettelheim, 1988, p. 111).

D.Goleman (1997, p. 121) parle de « fluidité » ou summum de l'intelligence émotionnelle au service de la performance comme une condition préalable à la réussite de l'apprentissage. L'impact sur la motivation est réel : la motivation intrinsèque s'explique par la satisfaction que l'activité procure (Thill, 1997, p. 377). L'identification imaginaire au héros de l'histoire, via le conteur, provient d'un transfert, « d'une connexion des inconscients ou d'une projection de l'auditeur vers le conteur » (Bellemin-Noël, 1983, p. 23). « L'enfant établit un lien entre le sujet du voyage imaginaire et son propre corps, il a une démarche sensorielle et métaphorique »

(Williams, 1986, p. 126). « Il vit littéralement l'histoire, et il s'identifiera d'autant plus au personnage si on l'encourage à ressentir ses émotions et sa motricité imaginaire » (Williams, 1986, p. 135).

Ceci implique la mémoire sensorielle épisodique ou affective associée à la mémoire de travail – *working memory* (Baddeley, 1992, p. 68). N'oublions pas la multisensorialité et la kinesthésie qui englobent le mouvement et les émotions (Trocmé-Fabre, 1992, p. 78). Le corps a aussi un rôle déterminant à jouer comme vecteur d'apprentissage (Hagège, 1996, p. 103). Raconter une histoire apporte justement toute la dimension affective voulue. Cités par les textes officiels, les légendes et contes ne le sont que pour l'attrait culturel, jamais pour la dimension linguistique, ne parlons pas de l'apprentissage phonologique. Le processus didactique à partir du *storytelling* que nous avons analysé dans notre recherche doctorale étudié :

- La perméabilité psychologique de l'enfant auditeur (ego perméable dû à l'immaturation et à l'âge).

- L'adaptation linguistique fortement sensorielle, une sensorialité en déclenchant une autre (Trocmé-Fabre, 1992) – synchronicité sensorielle de la vue, du toucher et des émotions – de la kinesthésie pour contextualiser et rééquilibrer le déficit de l'audition problématique de l'enfant pratiquement sourd à la phonologie étrangère (Hagège, 1996, p. 92).

- La synchronie ou sensibilité empathique accrue pour limiter les inhibitions et favoriser un début de fusion identitaire facilitatrice pour mieux discerner les nuances phonologiques (Singleton, 1989, p. 197).

- La mémorisation sensorielle et émotionnelle fulgurante (Goleman, 1997, p. 37) propice à l'émergence d'une nouvelle conscience phonologique.

- La synergie affectivo-cognitive au niveau mnésique :

« La frontière entre les souvenirs du contexte relevant de la mémoire épisodique et les connaissances relevant d'une mémoire cognitive est moins étanche qu'il n'y paraît, toute connaissance pouvant en principe être associée au souvenir du moment où elle a été acquise. Les éléments affectifs du contexte fonctionnent comme des indices facilitateurs » (Delannoy, 1994, p. 61).

- La part du conscient, du non-conscient et de l'inconscient, le passage de l'intuition à la réflexion, la synergie des inconscients émotif et cognitif, l'automatisation inconsciente, pour une dénativisation phonologique crédible sur le terrain. « L'oralité des histoires contées est semblable à de l'huile : elle ne sèche pas comme l'eau ; si l'on verse de l'huile sur le sol, on y verra encore les traces le lendemain tandis que l'eau aura séché... », nous dit l'ethnologue Calame-Griaule (1975, p. 485).

L'expérience menée porta sur une histoire intitulée *Don't forget the bacon!*, de P. Hutchins (1978). Deux séries de classes furent retenues dans

deux écoles, une classe avec expérience et l'autre sans. Toutes les classes avaient le même objectif phonologique, mais avec une histoire contée ou une approche classique (document dialogué d'un manuel). Une évaluation normative (écoute et production orale) finale avait pour but de mesurer l'impact du *storytelling*. Les résultats affichaient de bien meilleurs résultats pour les deux classes ayant eu l'expérience.

Nous avons pu constater que l'hypothèse du départ de notre recherche n'était pas invalidée, due sans doute à plusieurs facteurs :

- l'aspect ludique du *storytelling* comme source de plaisir ;
- la multisensorialité bienfaitrice, notamment au niveau du mime collectif, facilitant l'osmose avec le professeur ;
- le rôle de l'enseignant(e) sur le plan psychologique ;
- une attention et une vigilance accrues ;
- une mémoire affective et cognitive salubre pour l'émergence d'une nouvelle conscience phonologique.

Nous avons aussi conscience des limites de cette expérience, qui relevaient de la part inéluctable de subjectivité due à la personnalité du chercheur, des enseignantes impliquées, des élèves concernés... Le contexte institutionnel est aussi un frein à la garantie de la pleine réussite de cette expérimentation à l'échelon national : comment faire en sorte que tous les enseignants remplissent ce contrat avec la différence de personnalités qui fait justement la richesse de notre profession ? La dimension psychologique est difficile à gérer, ne parlons pas de la dimension affective...

La réussite d'une telle démarche implique une relation élève-professeur privilégiée sur le plan affectif : une relation élève-ordinateur tant prônée à l'heure des nouvelles technologies peut-elle remplacer ou compléter l'appui de l'enseignant ? N'y a-t-il pas une incompatibilité didactique à essayer d'intégrer les nouvelles technologies dans une relation psycho-affective avérée ? Le rôle et l'impact du professeur ne s'en trouveront-ils pas altérés ? C'est ce que nous allons tenter d'analyser maintenant.

### **III. L'intérêt des nouvelles technologies pour le *storytelling* et la dénativisation phonologique.**

Nous ne parlerons pas d'internet et du courrier électronique dûment recommandés par les instances ministérielles, mais de cédéroms didactisés. Ceux-ci

sont également mentionnés par les directives officielles, au titre de technologies nouvelles interactives.

Les nouvelles technologies apportent-elles toutes les réponses à notre problématique, à savoir, comment favoriser l'apprentissage et le domaine cognitif grâce à la dimension affective ?

M. Linard (1996, p. 42-45) compare le chemin que doivent parcourir les nouvelles technologies et la linguistique, dont nous nous sommes fait l'écho. Du structuralisme formel, synchronique et statique assimilable à « un répertoire figé d'éléments linguistiques », on est passé à la révolution générativiste, avec la grammaire chomskyenne, la syntaxe elle aussi formelle. La sémantique en était négligée. La non-prise en compte du locuteur et de la situation s'explique parce qu'étant extra-linguistiques. Le structuraliste A.J. Greimas (spécialiste de l'analyse fonctionnelle des contes russes) intégrait, lui, la dimension humaine par la combinatoire d'actants aux fonctions pré-établis. Nous avons vu que la linguistique structurale et générative n'apportait pas toutes les réponses attendues à notre problématique, à savoir la nécessaire intégration de la dimension affective dans les processus cognitifs d'apprentissage. M. Linard ajoute que le souci d'un plus grand sémantisme accompagne l'arrivée d'approches davantage axées sur la communication. La machine peut-elle accompagner ce processus ? Il était facile, du temps des laboratoires de langue, d'enregistrer des exercices structuraux dénués de sens et de contexte... Sera-t-il facile d'intégrer dans l'ordinateur et un cédérom, toute la panoplie des paramètres liés à la communication ? L'interactivité semble bien artificielle face à une machine.

L'auteur de l'ouvrage *Des machines et des hommes* avance que l'usage intensif des nouvelles technologies, par l'électronique et les techniques qui les sous-tendent, nous impose « de nouveaux moyens de représentations et d'action sur le réel et amène une survalorisation systématique de l'intelligence formelle, abstraite, calculatoire et systématique » qui serait « aux dépens de l'intelligence pratique des savoir-faire et des modes d'apprentissage traditionnels, plus proche de l'expérience sensible des êtres et des choses qui s'en trouvent dévalorisés » (1996, p. 10-11). Elle ajoute que « les technologies cognitives tendent à obscurcir les conditions qui font l'expérience, à savoir le corporel, le psycho-affectif et le relationnel » (p. 12). Parce qu'elles représentent des couches-tampons entre nous et le monde des sens, « elles finissent par perturber nos systèmes naturels d'auto-régulation à partir de l'expérience » (p. 19). Les machines informatiques, qui imposent de plus en plus leurs modèles d'intelligence artificielle, n'ignorent-elles pas « tout de la genèse préconceptionnelle et des bases sensori-motrices, psychosocio-affectives ? » (p. 26). Les nouvelles technologies peuvent-elles prendre

en compte la personnalité de l'enfant, avec l'impact de l'imaginaire, l'immaturité cognitive, la forte empathie, l'énergie émotionnelle ? La synchronie ou osmose entre enseignant et élève peut-elle encore favoriser par ses humeurs bienfaitrices, l'acquisition phonologique ? L'identification imaginaire au héros de l'histoire, via le conteur, peut-elle encore créer ce transfert inconscient salutaire ? Ne manquera-t-il pas à l'oralité de l'histoire contée, la dimension humaine, corporelle (kinesthésique) et donc affective (la kinesthésie intègre les émotions) ? Ne risque-t-on pas de négliger complètement l'aspect ludique du *storytelling*, la multisensorialité de l'enfant, le rôle salutaire de l'enseignant, la concentration et la mémoire de l'apprenant ? Nous avons mesuré les innombrables questions que vont se poser tous les enseignants désireux de pénétrer dans l'univers technologique, mais récalcitrants devant tant de dilemmes. Cette première analyse a le mérite de poser les questions que l'on doit se poser, mais rejoint néanmoins en partie notre constat sur les limites des fondements théoriques traditionnels, et notamment les problèmes posés par le cognitivisme pur et dur que nous avons analysés. Reste l'incontournable difficulté d'arriver à négocier ce qui peut faire défaut dans une approche technologique pure et dure, l'émotionnel. Nous nous devons de tenter de répondre à des questions qui doivent trouver des réponses simples.

M. Linard se montre peu à peu résolument optimiste et n'oublie pas d'associer l'homme et la machine, lorsqu'elle se demande s'il n'y a pas une illusion à vouloir faire de l'une, comme de l'autre, « un médiateur complet et un instrument de maîtrise totale » (p. 30). Comme nous le soulignons plus tôt, les psychologues Bandura et Vygotsky sont judicieusement cités pour l'importance de l'apprentissage social et l'interaction humaine indispensable à tout apprenant, mais aussi pour l'importance de la médiation adulte pour l'enfant. L'avantage des « machines » est aussi de fixer certains parcours de façon inaltérable, de pouvoir agir directement sur le produit fini, d'avoir une forme d'interactivité en « miroir » (p. 34) qui a des effets sur l'individu, une puissance de travail illimitée. L'excès peut aussi provoquer chez certains, des représentations artificielles développant « un narcissisme intellectuel », voire un « comportement névrotique » avec un affect isolé ; chez d'autres, le résultat sera une auto-construction cognitive bénéfique. Ceci marque bien des différences dues aux profils cognitifs et aux personnalités variables des individus. Il faut aussi, selon elle, éviter une confusion courante qui consiste à ne pas dissocier « la logique idéale des savoirs acquis et la logique individuelle de l'acquisition de ces savoirs par des processus cognitifs mis en œuvre en situation concrète » (p. 37). Il faut aussi admettre une bonne fois pour toutes, que les machines ignorent le volet psycho-affectif et que, sur ce plan, il vaut

mieux ne pas leur confier « la totalité du pilotage d'un enseignement ». Reste l'exception d'un enseignement pour enfants en grande difficulté qui est basé sur les technologies, mais avec des enseignants très motivés (et ne comptant pas leur temps), essayant toutes sortes d'expériences en toute liberté (ce que le système scolaire ne permet pas), avec des groupes d'apprenants restreints, des objectifs spécifiques liés au déblocage de l'apprentissage avec des activités « hors programme » et surtout, bien évidemment, une bienveillance relationnelle basée sur une attention toute particulière aux différences cognitives et affectives individuelles plutôt que normatives...

O'Shea & Self (1983, p. 120) préconisent le modèle cognitiviste de l'apprentissage à partir d'ordinateurs conçus pour traiter l'enfant comme un individu qui pense, comprend et participe. La psychologie cognitiviste basée sur la perception, la mémoire, les représentations mentales et la résolution de problèmes peut aussi trouver un ancrage dans une approche technologique bien adaptée. D'où la nécessité méthodologique d'avoir des consignes proches de celles que donnerait un enseignant face à un groupe d'élèves, et de prendre en compte les données piagésiennes selon lesquelles « les connaissances dérivent de l'action » (Piaget, 1969, p. 48), c'est-à-dire de rendre actif l'enfant apprenant. Garder l'enseignant conteur et son mime, faire mimer l'enfant, rééquilibrera la dimension corporelle, psycho-affective et relationnelle qui fait défaut à une utilisation exclusive (voire abusive) de l'ordinateur : ceci maintiendra la médiation adulte si importante pour l'enfant, et évitera de confier la totalité du pilotage d'un enseignement à une machine dépourvue d'affect. La panoplie des paramètres liés à la communication ne s'en trouvera pas éliminée. Garder la dimension humaine et affective favorable de l'enseignant maintiendra plus de communication effective. Ceci rejoint le souci de J. Berbaum de dissocier l'objet de l'apprentissage (cognitif), l'enfant (entité psycho-affective) et la situation d'apprentissage.

O'Shea & Self (1983, *in* Linard, p. 131) distinguent à ce sujet, et ceci nous semble capital, deux positions antagonistes que sont l'ordinateur-tuteur et l'outil-partenaire : le premier remplace l'enseignant et se heurte à des difficultés liées à l'absence de la dimension humaine, le second reste un outil auxiliaire qui auto-régule l'apprentissage en respectant le profil cognitif spécifique, notamment de chaque enfant. Le « qui-quoi-comment » de la situation pédagogique (élève-modèle, savoirs, savoir-faire) serait moins ébranlé par l'ordinateur partenaire, puisque le « comment » serait contrôlé avec plus de souplesse par l'enseignant aidé de l'ordinateur.

Selon G. Vergnaud (1989, *in* M.Linard, p. 81), la psychologie cognitive doit marquer une évolution vers plus de dimension sociale, plus d'interaction individuelle, plus de prise en compte du sujet-acteur en situation sociale



réelle. Ce sont, comme par hasard, nous l'avons déjà précisé, les neurobiologistes, qui ont osé attaquer le cognitivisme. F. Varela (1988, *in* Linard, p. 85) insiste sur la « construction de l'information » plutôt que sur « l'instruction ». Les modèles proposés sont de type « connexionniste », ils remplacent « la métaphore de l'ordinateur » par « la métaphore du cerveau ». Le mode de traitement spatio-temporel interactif inédit en informatique (c'est le cas des cédéroms) remplace le principe logico-syntaxique et linéaire d'une programmation classique. « La construction de l'information », « les modèles connexionnistes », « la métaphore du cerveau » devraient être préservés dans l'utilisation d'un cédérom « partenaire ». Cet outil permettra en outre de proposer le traitement spatio-temporel interactif visant à plus de contextualisation. C. Solomon (1986, *in* Linard, p. 107) insiste sur la nécessité de prévoir des activités individuelles de type inductif et un recours à des métaphores anthropomorphiques représentées par des personnages concrets et imaginaires. N'oublions pas le pouvoir de l'imaginaire enfantin, le rôle des symboles jungiens chargés d'émotions, les processus associatifs inconscients des éthologistes comme H. Laborit (1994, p. 116) visant à un enrichissement linguistique. L'utilisation d'un cédérom didactisé, construit autour du *story-telling*, nous semble opportun.

Par ailleurs, trois types de processus généraux, que sont la répétition, la boucle, l'imitation, se retrouvent en linguistique, psychologie cognitive, didactique et en informatique (Linard, 1996, p. 96). En linguistique, la redondance, l'allitération et les métaphores sont des procédés répétitifs et imitatifs salutaires sur le plan mnésique. En psychologie, l'automatisme, puis l'intentionnalité de répétition commencent dès les premiers jours de la vie et établissent, par les sensations kinesthésiques, des invariants basés sur une circularité chronique. En psychologie du développement, l'imitation est un concept fondamental (*cf.* Freud et sa fusion entre plaisir et réalité, Piaget, son accommodation et son assimilation). En didactique, la mémoire de travail (Baddeley, 1992) ou mémoire à court terme, s'explique par la boucle articulatoire et les schémas spatio-visuels; elle est capitale pour une mémorisation à long terme. En informatique enfin, « la boucle » est un moyen important de la programmation : instructions récursives, possibilités de revenir en arrière et de recommencer servent la répétition et l'imitation. L'informatique ne semble pas à première vue poser de problèmes particuliers pour la mise en œuvre de ces processus : pourtant, si la répétition est possible dans les modèles vivants ou inanimés, en est-il de même pour l'imitation et le mimétisme ? Peut-on s'identifier à une machine ? « La capacité d'identification est un processus humain crucial d'intégration individuelle et sociale, qui passe par le corps et l'affect » nous dit Freud dès 1895 (*in* Linard, p. 99).

La nature humaine faite de vécu sensoriel peut-elle se réduire parfaitement à un outil artificiel ? Oui sans doute si la nature humaine est totalement rationnelle, non si celle-ci ne l'est pas totalement. Or nous avons vu que, justement, le rationnel est influencé par l'émotionnel... Il faut donc absolument négocier avec ce qui manque, l'émotionnel.

Certes, on ne peut s'identifier à une machine, mais on peut tenter de préserver le processus d'identification passant par le corps et l'affect en sauvegardant l'essentiel du *storytelling* et du multisensoriel. Maintenir l'enseignant conteur et son mime, faire jouer les enfants avant d'avoir recours au cédérom seraient à préconiser. Le cédérom n'est, rappelons-le, qu'un partenaire. L'émotionnel qui pose tant de problèmes aux TIC serait alors préservé. L'émotionnel peut être sauvegardé si, justement, l'outil informatique est utilisé, non pas comme tuteur exclusif, mais comme partenaire, laissant ainsi à l'enseignant un rôle non négligeable sur le plan humain, celui du conteur.

Ginet & Narcy (1997) mettent en avant d'autres avantages pour les TIC. Ils parlent de plus d'autonomie, d'une plus grande multisensorialité (mais visuelle et auditive) et d'une motivation plus résultative. F. Monnanteuil, Inspecteur Général (2001-lors d'un séminaire sur les nouvelles technologies) avance la qualité d'un enseignement avec l'aide de l'ordinateur, se résumant à la proximité des images et du son, la moindre sévérité des erreurs non perçues par le groupe, la précision des tâches, l'activité de l'enfant plus manifeste, la représentation de l'enseignant moins formelle (le *storytelling* et son lot de pitreries y contribuent déjà largement). Le partenariat de l'outil informatique sera d'autant plus utile qu'il sera centré sur la dimension phonologique plus « authentique » (les voix seront celles de natifs de la langue), si le cédérom est basé sur une histoire compatible avec le *storytelling*, et enregistré par des anglophones, ce qui apportera la dimension imaginaire si cruciale et une qualité phonologique si importante. D'autre part, les compétences auditives préconisées par les instances officielles (écoute, reproduction) seraient améliorées par la dimension plus vivante des personnages du livret qui seront enregistrés. Nous notons là la complémentarité non négligeable de l'enseignant et de l'outil. Le fait de retenir une histoire adéquate apporte une réponse aux problèmes soulevés par le choix de matériaux classiques peu satisfaisants. L'enfant sera plus attiré par l'histoire d'un cédérom qu'il retrouvera que par l'écoute d'un dialogue extrait du manuel. La dimension phonologique peut ainsi être mieux prévue en contexte ; la richesse langagière et linguistique pourra être enrichie par l'enseignant qui, au lieu d'introduire oralement lui-même des éléments de communication (ceux du référentiel) pas prévus dans une histoire, les intégrera dans l'enregistrement

effectué par les natifs de la langue. La communication ne s'en trouverait pas, de ce fait, lésée, si parallèlement à la réception, des activités de communication effective entre enfants sont préservées pour l'expression. La linguistique de l'énonciation, préconisée par l'institution, restera une priorité si elle est programmée par l'enseignant délaissant un temps l'ordinateur-partenaire. Utiliser de ce fait un cédérom à partir d'une histoire propice au *storytelling*, enregistré par des anglophones et cantonné à un appui de partenariat, nous semble intéressant : l'empathie, la synchronie, le rôle salulaire de l'enseignant, la notion de plaisir, le ludique, le corporel, le psycho-affectif, le relationnel, la synchronicité sensorielle (le mime/kinesthésie aidant l'auditif problématique), la mémorisation sensorielle, la synergie affectivo-cognitive, la part du conscient/non conscient/inconscient, seraient sauvegardés pour l'émergence d'une nouvelle conscience phonologique. L'attrait de l'enfant pour la machine serait aussi préservé. Et aussi contradictoire que cela puisse paraître, la démarche technologique ainsi retenue, bien que sauvegardant la socialisation, favorisera aussi l'autonomie de l'enfant.

Il nous faut maintenant mettre en œuvre une expérience pour pouvoir l'analyser et en dresser un bilan.

#### **IV. Expérience, analyse et bilan**

Cette expérience s'avèrera délicate, puisqu'il nous faut tenir compte de l'apport du *storytelling*, mais aussi de l'utilisation d'un cédérom avec des objectifs phonologiques communs. Nous avons décidé de maintenir le cadre propre aux phénomènes qualitatifs, descriptifs, expérimentaux (Seliger & Shohamy, 1989, p. 116). La même histoire sera retenue (*Don't forget the bacon!*, *op. cit.*). Elle servira même de support à l'élaboration d'un cédérom, ce qui nous permettra d'évaluer plus objectivement les résultats ultérieurs (annexe 1). Nous tenons à remercier le service informatique de l'IUFM qui a admirablement contribué à la réalisation de cette expérience. De même, les assistants britanniques (Jane et David) ont gentiment donné leur voix aux personnages de l'histoire. Une classe de CM2 fut choisie (celle de Mme Fertig, professeur d'école habilitée, école H. Lapierre, Port 2 : tous nos remerciements à l'Inspection, l'enseignante et les élèves). Le groupe-classe fut réparti en trois sous-groupes de huit élèves chacun, l'objectif étant, pour chaque sous-groupe pris l'un après l'autre, une progression sur cinq séances avec une évaluation normative finale identique pour tous. Des objectifs méthodologiques (capacités et compétences), linguistiques (compétence, structures, lexique, phonologie), culturels, sont définis avec précision (annexe 2).

L'expérience 1 (*Teacher as a storyteller*) concerne huit élèves qui auront cinq séances construites autour d'un *storytelling* classique (Rolland, 2003, p. 259-267). La séance 1 préparatoire concerne l'introduction du nouveau lexique, de la nouvelle structure de façon multisensorielle (visuelle, auditive et kinesthésique), la manipulation, la pause-sens, la prédiction du déroulement de l'histoire (situation-problème). La séance 2 implique le rappel des acquis linguistiques, le contage de la première partie de l'histoire avec introduction d'une nouvelle structure, sa manipulation, la pause-sens, la consolidation de la trame narrative, un travail multisensoriel sur la phonologie avec affichettes et mime. La séance 3 commence par un rappel, le contage de la deuxième partie de l'histoire, le volet phonologique grâce à la multisensorialité (affichettes et mime). La séance 4 va permettre de reformuler l'histoire et d'approfondir la dimension phonologique (discrimination auditive des paires minimales sur certains mots clés, repérage des syllabes accentuées par claquements des doigts), repérage des schémas intonatifs (par le corps : s'asseoir et se lever), restitution et travail sur des virelangues/*tongue twisters*). La séance 5 est consacrée à la production orale libérée de communication effective (jeu de rôles entre élèves avec déficit d'information) et l'apprentissage de l'écrit. Cette expérience s'efforce de préserver l'aspect ludique, la multisensorialité, l'osmose psychologique entre enseignant et élèves.

L'expérience 2 (*CDRom as a storyteller*) concerne aussi huit élèves qui auront l'apport intensif du cédérom comme tuteur. Les séances 1 et 5 sont identiques à l'expérience précédente (séance 1 préparatoire et séance 5 basée sur la communication et l'écrit). Les séances 2, 3 et 4 prennent exclusivement appui sur l'outil informatique, ce qui suppose de connaître l'utilisation de l'ordinateur, ce qui était le cas de cette classe. Un seul appareil a pu être installé, ce qui a nécessité une utilisation successive du clavier par les différents apprenants et des répétitions collective et individuelles. Le rôle de l'enseignant était sciemment restreint à celui d'assistant technique. Comprendre les consignes, effectuer les tâches demandées, prendre conscience de ses erreurs et s'autocorriger furent nécessaires pour ce groupe expérimental (annexe 3).

L'expérience 3 (*Teacher as a storyteller and CDRom as a partner*) concerne les huit derniers élèves. Si le rôle de l'enseignant est préservé comme dans l'expérience 1, l'outil informatique est utilisé ici comme partenaire. Les séances 1 et 5 restent identiques aux expériences précédentes. Le cédérom est introduit lors des séances 2, 3 et 4 comme adjuvant du professeur, et non comme tuteur exclusif (annexe 3). Cette expérience 3 s'efforce de garder les atouts de la première et d'y ajouter l'apport des technologies (autonomie,

authenticité phonologique, motivation d'un support plus vivant que le livret simple).

L'évaluation normative qui a résulté de ces séances successives (annexe 3) portait sur l'écoute (dix points) et l'expression (dix points). Des items relevaient de la discrimination de sons (paires minimales), du repérage du rythme et de différents schémas accentuels et intonatifs. L'intégralité des sous-groupes avait la même évaluation et les critères étaient identiques pour tous.

Il est temps d'analyser le déroulement des séances pour chaque groupe avant d'aborder le bilan au vu des résultats de l'évaluation. L'expérience 1 a demandé tout le savoir-faire de l'enseignant *storyteller*. Si la phase d'introduction des éléments linguistiques, commune aux trois sous-groupes s'est avérée capitale pour la suite des séances, c'est essentiellement par l'apport du multisensoriel et surtout du mime de l'enseignant et des élèves. Il est remarquable notamment de constater la participation effective des enfants pour tout ce qui touche à la phonologie : ceux-ci écoutent et observent (l'objet, le geste et le mime), réécoutent et miment à leur tour, ce qui a pour effet d'assurer la compréhension en contexte et un début de mémorisation. Puis ils sont invités à se concentrer sur ce qui a trait à la phonologie en réécoutant à nouveau, tout en observant la gestuelle de l'enseignant révélant des particularités phonétiques ou phonologiques (rappel phonétique du mot-clé avec affichette pour appréhender le phonème d'un mot nouveau, claquement des doigts sur la syllabe accentuée, gestes du bras pour l'intonation, etc.). La répétition collective puis individuelle qui s'en suit permet d'intégrer le sens par inférence et apport phonologique. Cette partie préparatoire commune aux trois groupes est évidemment capitale. Pour ce qui est du *storytelling* à proprement parler (séances 2 et 3), l'enseignante a su exploiter la multisensorialité, dont le mime, pour les consignes et le contage. Regards, mimiques, accessoires, exagérations vocaliques ont aussi, semble-t-il, contribué à créer de l'enthousiasme perceptible, favoriser la concentration et fortifier la mémoire épisodique (affective) et de travail (cognitive).

L'expérience 2 a révélé des problèmes une fois les séances communes 1 et 2 terminées. Le cédérom tuteur prenait le relais. Les enfants avaient des consignes sur le cédérom mais, malgré les préparatifs de l'enseignante (récapitulant les différentes tâches), sans le mime de celle-ci au moment-clé, ils éprouvaient visiblement des difficultés à comprendre ce qu'ils devaient faire sur le coup, et il semblait qu'ils utilisaient alors l'outil de façon passive, puisqu'eux-mêmes n'étaient pas invités à répéter de façon active la consigne (avec le mime). Autre obstacle : la présentation tronquée de l'outil technologique, puisque l'articulation des phonèmes, la gesticulation

d'accompagnement extra-linguistique visible chez l'enseignante (un simple claquement des doigts pour le marquage des syllabes accentuées, par exemple) faisait évidemment défaut. Ce manque apparent de communication et cette passivité se sont avérés frustrants pour le professeur qui ne pouvait se substituer à l'outil. L'efficacité du cédérom comme conteur et tuteur, notamment pour l'authenticité phonologique, semblait mise en doute, puisque le sous-groupe semblait incapable de restituer l'histoire avec aisance, malgré les aides visuelles (les illustrations du livret), contrairement aux enfants du précédent regroupement. Le passage de séances avec l'enseignant à celles en autonomie pour l'histoire avec le cédérom posait problème.

L'expérience 3 dévoilait le tronc commun (séances 1 et 5) et un mélange des deux premières (séances 2, 3 & 4). Par exemple, lors de la séance 3, l'enseignant procédait de même que pour le premier sous-groupe (rappel actif du début de l'histoire, contage de la suite et volet phonologique avec, à chaque activité, une consigne mimée par tous). Ce n'est qu'après et en deuxième partie de séance que l'outil technologique a été sollicité en tant que partenaire. Regards, mimiques, accessoires, exagérations en tous genres devaient toutefois être menés plus rapidement afin de pouvoir utiliser le cédérom. Les enfants semblaient un peu perdus parfois au niveau de cette articulation humaine et technique. Le facteur-temps a, semble-t-il, gêné davantage ce sous-groupe. Sans doute aurait-il fallu prévoir plus de souplesse pour cette expérience.

L'évaluation normative finale était mise en œuvre pour tous (annexe 4). Première constatation, les résultats de l'expérience 2 (*CDRom as a tutor and storyteller*) se sont avérés catastrophiques et proches de zéro pour les huit enfants, malgré le tronc commun du début. L'expérience 1 (*Teacher as a storyteller*) s'avérait satisfaisante (avec 14,49/20) et confirme, par ailleurs, les résultats de notre recherche doctorale. L'approche du *storytelling* semble bénéfique pour l'acquisition phonologique. L'expérience 3 (*Teacher as a storyteller and CDRom as a partner*) s'est soldée par de bons résultats également (avec 15,13/20) assez proches de ceux du groupe 2. Ceux-ci réconfortent l'utilité des histoires pour le volet phonologique, mais aussi l'intérêt des cédéroms didactisés.

Il ressort de ces résultats que l'utilisation intensive, voire exclusive de l'outil informatique avec un enseignant en retrait (expérience 2) pose problème : l'autonomie ainsi développée n'est pas fructueuse, puisque la multisensorialité est incomplète... La kinesthésie est forcément négligée. Or c'est cette dernière qui véhicule les émotions (Trocmé-Fabre, 1992). Même si l'enfant est invité à mimer, ce qui, devant une machine est un peu artificiel (par rapport à l'enseignant), il ne verra pas le professeur et ses gestes, mimi-

ques, tout ce qui concerne l'extra-linguistique. La synchronicité sensorielle (canaux visuels et kinésiques aidant l'auditif) est moindre. Les notions d'empathie, de synchronie facilitatrices pour la phonologie s'en trouvent diminuées. Le *storytelling* est, d'autre part, tronqué, puisque c'est le cédérom qui conte, non l'enseignant. L'autonomie développée peut aussi aller à l'encontre de la concentration et de l'attention, phénomènes importants pour la dimension mnésique, car le professeur conteur peut à tout moment solliciter un enfant qui décroche, ce qui est moins possible avec l'outil-tuteur. D'autre part, souvenons nous des propos de M. Linard, qui soulignent l'ignorance de la machine pour le volet psycho-affectif, la confusion entre « la logique idéale d'acquisition de l'outil technologique » et la situation humaine concrète forcément plus individuelle : « Éviter de confier au cédérom « la totalité du pilotage... »

Reste la dimension humaine préservée des expériences 1 et 3 : la multisensorialité y est préservée avec tout l'apport kinesthésique, salulaire pour la dimension psycho-affective et la mémorisation à plus long terme. Si l'expérience 1 confirme le rôle bénéfique du *storytelling*, l'expérience 2 ne le dément pas non plus. Certes, l'écart entre les deux n'est pas très tangible : le facteur-temps a aussi joué, semble-t-il.... Passer de l'enseignant au cédérom demande plus de souplesse, c'est-à-dire plus de temps ; c'est sans doute ce qui a un peu manqué dans cette troisième approche. Toutefois, l'outil-partenaire prenant appui sur un cédérom didactisé, l'approche technologique constructiviste adaptée maintenant la médiation adulte si importante pour l'enfant, le « comment » des savoir-faire induits par la machine et assouplis par l'enseignant semblent confirmer l'intérêt des nouvelles technologies pour le *storytelling* et l'approfondissement phonologique.

Cette recherche nous permet de constater à nouveau l'apport à la connaissance que constitue le *storytelling* comme support à la dénativisation phonologique de l'anglais à l'école. L'aspect ludique d'une histoire, la multisensorialité bienfaitrice, le rôle psycho-affectif de l'enseignant, l'attention, la concentration, la motivation et la mémorisation consécutives de l'enfant semblent déterminants. Pourtant nous ne pouvons ignorer non plus l'apport des nouvelles technologies dans la mesure où elles sont judicieusement intégrées dans le processus didactique : un consensus semble primordial pour éviter l'excès d'un outil technologique tuteur. Le partenariat proposé relève d'un équilibre délicat ; il faut que l'outil serve les intérêts de l'enfant, et il le peut sur le plan de la qualité phonologique proposée (cédérom didactisé avec des anglophones apportant plus d'authenticité). Séparer l'outil informatique du document didactique central utilisé aussi et en premier lieu par l'enseignant, assurer une complémentarité entre l'homme et la machine nous semblent

opportuns. Utiliser le cédérom comme façon d'approfondir ce que l'enseignant peut apporter semble raisonnable. La dimension affective au service de la cognition est sauvegardée : maintenant, notre expérience décèle des limites dont il nous faut aussi tenir compte...le contexte de cette recherche demeure évidemment restreint, l'affectivité restera toujours difficile à gérer, la subjectivité propre à la personnalité de chaque enseignant, mais aussi des enfants parasitera toujours nos constats, le degré de médiation entre les nouvelles technologies et les professeurs sera toujours délicat à cerner. Néanmoins une subtile alchimie entre l'enseignant, la machine, l'histoire et l'enfant nous semble prometteuse pour l'apprentissage phonologique de l'anglais à l'école.

### Références bibliographiques

- ADAMCZEWSKI H. (1991), *Le Français déchiffré, clé du langage et des langues*, Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI H. & GABILAN J.-P. (1993), *Les Clés de la grammaire anglaise*, Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI A. & KEEN D. (1973), *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Armand Colin.
- AITCHINSON J. (1992), *Introducing Language and Mind*, Penguin.
- BADDELEY A. (1992), *La Mémoire humaine, théorie et pratique*, PUG.
- BAILLY D. (1998), *Les Mots de la didactique des langues*, Ophrys.
- BERBAUM J. (1991), *Développer la capacité d'apprendre*, ESF.
- BERBAUM J. (1992), *Pour Mieux Apprendre*, ESF.
- BORDALLO I. et GINESTET J.-P. (1993), *Pour une pédagogie du projet*, Hachette.
- BOSTROM R. & WALDHART E. (1988), *Memory Models and the Measurement of Listening*, Communication Education.
- BROSSARD J. (1995), *Enseigner la prononciation anglaise*, Bordas.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale (2002), numéro 4 du 29août.
- BUSER P. (1998), *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Odile Jacob.
- CALAME-GRIAULE G. (1975), *Ethnologie et langage*, Gallimard.
- CAMILLERI C. & VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin.
- CARON J. (1989), *Précis de psycho-linguistique*, PUF.
- CARR P. (1993), *Phonology*, Macmillan.
- CHOMSKY N., HALLE M. (1968), *The Sound Pattern of English*, Harper & Row.
- COLWELL E. (1991), *Storytelling*, Thimble Press.



- CORDER S.P. (1975), *Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition*, Language Teaching and Linguistics Abstracts, CUP.
- CRYSTAL D. (1976), *Child Language, Learning and Linguistics*, E. Arnold.
- CULIOLI A. (1968), *La Formation en linguistique*, Cahiers pour l'analyse.
- CYRULNIK B. (1983), *Mémoire de singe et parole d'homme*, Hachette.
- DELANNOY C. (1994), *Une mémoire pour apprendre*, Hachette.
- DELANNOY C. (1997), *La Motivation*, Hachette.
- DEVELAY M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF.
- DEVELAY M. (1993), « Les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 312, mars, CRAP.
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. (1996), *À l'école*, Le Seuil.
- DUCHET J.L. (1994), *Code de l'anglais oral*, Ophrys.
- ELLIS G., BREWSTER J. (1991), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Penguin.
- ELLIS Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, O.U.P.
- FREUD S. (1982), *Introduction à la psychanalyse*, Payot (1<sup>re</sup> édition : ? ? ?).
- GARVIE E. (1990), *Story as Vehicle*, Multilingual Matters.
- GAONAC'H D. (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier.
- GIMSON A.C. (1962) *An Introduction to the Pronunciation of English*, Arnold.
- GINET A. (1997), *Du laboratoire de langues à la salle multi-médias*, Nathan.
- GOLEMAN D. (1997), *L'Intelligence émotionnelle*, Robert Laffont.
- GOMBERT J.E. (1990), *Le Développement métalinguistique*, PUF.
- HAGÈGE C. (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Odile Jacob.
- HOUSSAYE J. (1992), *Triangle pédagogique*, Peter Lang.
- HUREAU M. & LOARER E. (1995), *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*, Peter Lang.
- HUTCHINS P. (1978), *Don't forget the bacon !*, Puffin Books.
- JUNG C.G. (1964), *Essai d'exploration de l'inconscient*, Gonthier.
- KRASHEN S.D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice Hall.
- LABORIT H. (1976), *Éloge de la fuite*, Laffont.
- LABORIT H. (1994), *La Légende des comportements*, Flammarion.
- LABORIT H. (1996), *Une vie*, Le Félin.
- LIEURY A. (1997), *Mémoire et réussite scolaire*, Dunod.
- LINARD M. (1996), *Des machines et des hommes*, L'Harmattan.
- MILLS J.C. & CROWLEY R.J. (1986), *Métaphores thérapeutiques pour enfants*, Desclée de Brouwer.

- NARCY J.-P. (1997), « Didactique des langues, le kaléidoscope des théories », Strasbourg, 2<sup>e</sup> Colloque COFDELA.
- NARCY J.-P. (1999), « Le monde à notre portée : d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie », ELA, n° 114.
- NARCY J.-P. (1990), *Apprendre une langue étrangère*, Éd. d'organisation.
- O'NEIL C. (1993), *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*, CREDIF/Hatier/Didier.
- O'SHEA T. & SELF J. (1983), *Learning and Teaching with Computers : Artificial Intelligence in Education*, Prentice Hall.
- PIAGET J. (1947), *La Représentation du monde chez l'enfant*, PUF.
- PIAGET J. (1987), *Six études de psychologie*, Gallimard, « Folio ».
- PIAGET J. & CHOMSKY N. (1979), *Théories du langage : théories de l'apprentissage*, page 256, Le Seuil.
- RICHARD P.M. & HALL W. (1958), *L'Anglais par l'illustration, classe de 6<sup>e</sup>*, Hachette.
- ROLLAND Y. (2002), *Storytelling et dénativisation phonologique à l'école élémentaire : une gageure didactique ?*, Septentrion.
- ROLLAND Y. (2003) *L'Anglais à l'école*, Belin.
- SINGLETON D. (1989), *The Language Acquisition : the Age Factor*, Multilingual Matters.
- THILL E. (1997), *Motivation, émotion, attention et concentration*, Vigot.
- TROCMÉ-FABRE H. (1992), *J'apprends, donc je suis*, Éd. d'organisation.
- TROUBETZKOY N.S. (1986), *Principes de phonologie*, Klincksieck.
- VAN DER LINDEN M. & BRUYER R. (1991), *Neuro-psychologie de la mémoire humaine*, PUG.
- VARELA F., THOMSON E. & ROSCH E. (1993), *L'Inscription corporelle de l'esprit*, Le Seuil.
- WILLIAMS L.V. (1986), *Deux cerveaux pour apprendre*, Éd. d'organisation.
- WITTRICK M.C. (1971), *The Generative Process of Memory*, Prentice Hall.
- WRIGHT A. (1995), *Storytelling with Children*, O.U.P.

## Annexe 1

---

### Cédérom « Don't forget the bacon ! », Pat Hutchins (script)

#### 1. ENTRÉE

Image : couverture du livret sans la bulle.

Voix : « *Don't forget the bacon !* » by Pat Hutchins

#### 2. SÉQUENCE 1, part 1

Consigne, voix David : « *Look & listen.* »

Image (feuillet B).

Voix Jane : « *Six farm eggs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Consigne, voix David : « *Look & listen.* »

Image (feuillet A).

Voix Jane : « *Six farm eggs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Consigne, voix Jane : « *Look & listen.* »

Image (feuillet C).

Voix David : « *Six fat legs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet D).

Voix David : « *Six fat legs, a cape for me, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet E).

Voix David : « *Six fat legs, a cape for me, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet F).

Voix David : « *Six clothes pegs, a cape for me, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image ( feuillet G).

Voix David : « *Six clothes pegs, a rake for leaves, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet H).

Voix David : « *Six clothes pegs, a rake for leaves, a pile of chairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet I).

Voix David (grave) : « *Good morning, can I help you ?* »

Voix David (aiguë) : « *Good morning, I'd like six clothes pegs, a rake for leaves, and a pile of chairs, please.* »

SÉQUENCE 1, part 2

Consigne, voix Jane : « *Look & listen* »

Volet phonologique : les énoncés seront accompagnés d'un claquement des doigts sur les syllabes accentuées marquées par des caractères gras.

Image (feuillet B).

Voix Jane : « *Six farm eggs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Consigne, voix David : « *Look & listen* »

Image (feuillet A).

Voix Jane : « *Six farm eggs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Consigne, voix Jane : « *Look & listen.* »

Image (feuillet C).

Voix David : « *Six fat legs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet D).

Voix David : « *Six fat legs, a cape for me, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet E).

Voix David : « *Six fat legs, a cape for me, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet F).

Voix David : « *Six clothes pegs, a cape for me, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image ( feuillet G).

Voix David : « *Six clothes pegs, a rake for leaves, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet H).

Voix David : « *Six clothes pegs, a rake for leaves, a pile of chairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet I).

Voix David (grave) : « *Good morning, can I help you ?* »

Voix David (aiguë) : « *Good morning, I'd like six clothes pegs, a rake for leaves, a pile of chairs, please.* »

SÉQUENCE 1, part 3.

Consigne, voix Jane : « *Look, listen & snap your fingers.* »

Volet phonologique : les énoncés seront accompagnés d'un claquement des doigts sur les syllabes accentuées marquées par des caractères gras.

Les élèves sont invités à écouter et à claquer des doigts au bon moment.

Image (feuillet B).

Voix Jane : « *Six farm eggs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Consigne, voix David : « *Look, listen & snap your fingers.* »

Image (feuillet A).

Voix Jane : « *Six farm eggs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Consigne, voix Jane : « *Look, listen & snap your fingers.* »

Image (feuillet C).

Voix David : « *Six fat legs, a cake for tea, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet D).

Voix David : « *Six fat legs, a cape for me, a kilo of pears, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet E).

Voix David : « *Six fat legs, a cape for me, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet F).

Voix David : « *Six clothes pegs, a cape for me, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet G).

Voix David : « *Six clothes pegs, a rake for leaves, a flight of stairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet H).

Voix David : « *Six clothes pegs, a rake for leaves, a pile of chairs, and don't forget the bacon.* »

Image (feuillet I).

Voix David (grave) : « *Good morning, can I help you ?* »

Voix David (aiguë) : « *Good morning, I'd like six clothes pegs, a rake for leaves, a pile of chairs, please.* »

#### SÉQUENCE 1 part 4

Consigne, voix Jane : « *Look & chant.* »

Les élèves sont invités à regarder et à produire les énoncés.

Image (feuillet B).

Image (feuillet A).

Image (feuillet C).

Image (feuillet D).

Image (feuillet E).

Image (feuillet F).

Image ( feuillet G).

Image (feuillet H).

Image (feuillet I).

### 3. SÉQUENCE 2, part 1.

Consigne, voix Jane : « Look & say. »

Images BACDEFGHI.

### SÉQUENCE 2, part 2.

Consigne, voix David : « *Look & listen.* »

Image (feuillet J).

Voix David : « *A pile of chairs ?* » ( intonation montante).

Image (feuillet K).

Voix David : « *A flight of stairs ?* »

Image (feuillet L).

Voix David : « *A kilo of pears !* » (intonation descendante).

Image (feuillet M)

Voix David « *A rake for leaves ?* » (intonation montante).

Image (feuillet N).

Voix David : « *A cape for me ?* »

Image (feuillet O).

Voix David : « *A cake for tea !* » (intonation descendante).

Image (feuillet P).

Voix David : « *Six clothes pegs ?* » (intonation montante).

Image (feuillet Q).

Voix David : « *Six fat legs ?* »

Image (feuillet R).

Voix David : « *Six farm eggs !* » (intonation descendante).

Image (feuillet S).

Voix David : « *Six farm eggs, a cake for tea, and a kilo of pears !* »

### SÉQUENCE 2, part 3.

Consigne, voix Jane : « *Look & listen.* »

Volet phonologique : les énoncés seront accompagnés d'un claquement des doigts sur les syllabes accentuées marquées par des caractères gras.

Image (feuillet J).

Voix David : « *A pile of chairs ?* » (intonation montante).

Image (feuillet K).

Voix David : « *A flight of stairs ?* »

Image (feuillet L).

Voix David : « *A kilo of pears !* » (intonation descendante).

Image (feuillet M).

Voix David : « *A rake for leaves ?* » (intonation montante).

Image (feuillet N)

Voix David : « *A cape for me ?* »

Image (feuillet O).

Voix David : « *A cake for tea !* » (intonation descendante).

Image (feuillet P).

Voix David : « *Six clothes pegs ?* » (intonation montante).

Image (feuillet Q).

Voix David : « *Six fat legs ?* »

Image (feuillet R).

Voix David : « *Six farm eggs !* » (intonation descendante).

Image (feuillet S).

Voix David : « *Six farm eggs, a cake for tea, and a kilo of pears !* »

#### SÉQUENCE 2, part 4.

Consigne, voix Jane : « *Look, listen & snap your fingers.* »

Volet phonologique, les énoncés seront accompagnés d'un claquement des doigts sur les syllabes accentuées marquées par des caractères gras.

Les élèves sont invités à écouter et à claquer des doigts au bon moment.

Image (feuillet J).

Voix David : « *A pile of chairs ?* » (intonation montante).

Image (feuillet K).

Voix David : « *A flight of stairs ?* »

Image (feuillet L).

Voix David : « *A kilo of pears !* » (intonation descendante).

Image (feuillet M).

Voix David : « *A rake for leaves ?* » (intonation montante).

Image (feuillet N).

Voix David : « *A cape for me ?* »

Image (feuillet O).

Voix David : « *A cake for tea !* » (intonation descendante).

Image (feuillet P).

Voix David : « *Six clothes pegs ?* » (intonation montante).

Image (feuillet Q).

Voix David : « *Six fat legs ?* »

Image (feuillet R).

Voix David : « *Six farm eggs !* » (intonation descendante).

Image (feuillet S).

Voix David : « *Six farm eggs, a cake for tea, and a kilo of pears !* »

SÉQUENCE 2, part 5.

Consigne, voix Jane : « Look & chant. »

Les élèves sont invités à regarder et à produire les énoncés.

Image (feuillet J).

Image (feuillet K).

Image (feuillet L).

Image (feuillet M).

Image (feuillet N).

Image (feuillet O).

Image ( feuillet P).

Image (feuillet Q).

Image (feuillet R).

Image (feuillet S).



## Annexe 2

---

### *Don't forget the bacon !*, Pat Hutchins (Puffin Books)

#### Objectifs méthodologiques

- Capacités : comprendre des énoncés oraux, s'exprimer oralement, reconnaître l'écrit, apprendre à écrire
- Compétences :
  - Savoir être : concentration, socialisation, confiance en soi, prise de risques, mémorisation
  - Savoir faire : s'approprier structures et mots nouveaux sur le plan phonologique, repérer et articuler certains sons voisins, repérer et s'approprier les intonations montante et descendante.

#### Objectifs linguistiques

- S'approprier les structures nouvelles suivantes : *Don't forget!*, *Can I help you?*, *Yes, I'd like..., please*, *Here you are!*
- Rebrasser les structures déjà connues : *Hello!*, *Thank you!*, *Who's this?*, *What's this?*, *Is this?*
- S'approprier le lexique nouveau suivant : *eggs, cake, pears, bacon, fat, legs, cape, stairs, clothes, pegs, rake, leaves.*
- Introduire le lexique nouveau de simple reconnaissance : *farm, flight, pile, kilo, junk shop, cake shop, market, lollipop.*
- Rebrasser le lexique connu : *chairs, cat, car, eight, green, this, three, etc.*
- Discriminer les sons / e / de *eggs*, / eɪ / de *cake*, / E, / de *pears*, / æ / de *fat*, / ɪ : / *leaves*, / aɪ / de *flight*, / ɪ / de *six*, / ɜ̃ / de *clothes*, / & / de *thank*, / ʌ : / de *farm*, / h / de *hello*, / , / de *a*.
- S'approprier les accents de *bacon*, *a cake for tea*.
- S'approprier les intonations de la liste, du doute, de la surprise.

#### Objectifs culturels

- La nourriture (*eggs and bacon, afternoon tea, fresh cream cakes*).
- L'environnement (*park, cake shop, junk shop, street*).

#### Matériel pédagogique

Celui-ci peut se résumer à la liste suivante :

- objets et accessoires: un panier, un porte-monnaie, un tablier, un chien en peluche en laisse, un gâteau, des poires, six œufs, un sachet de *bacon*, deux pinces à linge, des vêtements, deux chaises en pile, une sucette ;
- affichettes (*flashcards*) : une ferme, une théière, une cape, des escaliers, un râteau, des feuilles, un chat, une voiture, le chiffre 8, la couleur verte, le chiffre 5, un stylo, une mère, le chiffre 3, une chaise ;
- affichettes agrandies des illustrations du livre avec bulles sans graphie, mais comportant des aides phonologiques ;
- transparents en couleur avec les bulles sans graphie, mais comportant des aides phonologiques (accentuation et intonation) : pages 5, 6-7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14-15, 16, 17, 18-19, 20, 21, 22-23, 24, 25, 26-27, 28-29 (avec *and bacon !* en plus ), page 30 modifiée (enfant content, mère avec une sucette « *hello ! you're a good boy ! here you are !* » ) ;
- bulles avec graphie pour la lecture ;
- le script de l'histoire à trous pour l'écriture ;
- le cédérom.

## Annexe 3

---

### Mise en pratique en classe:

#### Expérience 1 ( cf. Guide Belin *L'Anglais à l'école* p..260-267)

#### Expérience 2 : *Storytelling* / cédérom

Séance 1 (*idem* expérience 1)

Séance 2

- Rappel lexical (lexique présenté en séance 1).
- Introduction d'une nouvelle structure, « *Can I help you ? – I'd like. – Here you are !* », à partir de l'image « I ».
- Pause-sens.
- Manipulation : *pupil 1 « ask » pupil 2 « look & answer » pupil 1 « react »*.
- Utilisation du cédérom : séquence 1, parties 1-2-3-4.

Séance 3

- Utilisation du cédérom : séquence 1, partie 3.
- Utilisation du cédérom : séquence 2, parties 1-2-3-4-5.

Séance 4

- Utilisation du cédérom : séquence 2, parties 4-5.
- Approfondissement phonologique (*idem* Guide Belin, page 265).

Séance 5 (*idem* expérience 1)

Évaluation normative.

#### Expérience 3 : *Storytelling* / *teacher* + cédérom

Séance 1 (*idem* expérience 1).

Séance 2 (mélange expériences 1 & 2).

Séance 3 :

- Rappel première partie de l'histoire (cf. « consolidation » Guide Belin *L'anglais à l'école*, page 264).
  - Introduction deuxième partie de l'histoire (cf. Guide Belin, page 264).
  - Volet phonologique (cf. Guide Belin, page 264).
- (Ces trois activités devront être menées plus rapidement que dans l'expérience 1 afin de laisser quelques minutes pour le cédérom) ;
- Utilisation du cédérom : séquence 2, parties 2-3-4-5.

Séances 4 & 5 (mélange expériences 1 & 2).

Évaluation normative groupes 1-2-3 (expériences 1-2-3)



\* *A pen for me ?* (X)

\* *A cake for tea !* (X)

***Speaking (dix points)***

1) *Listen and repeat* (cinq points, deux et demi par binôme) :

\* *Think of your thumb, thank you !*

\* *This is my brother, these are my clothes.*

2) *Look and say* (cinq points par binômes ; tenir compte de la prononciation, de la fluidité, de l'accentuation, du rythme, de l'intonation).

Pupil 1

Pupil 2

*Can I help you ?*

*I'd like a kilo of pears, a cake,  
eggs and bacon, please !*

*Here you are !*