



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	Professeur des écoles

Domaine de recherche **Maîtrise langage & langues** Centre **Cahors**

MEMOIRE

Dramatiser un conte pour favoriser la compréhension des phrases
rituelles en langue vivante étrangère

Charlotte Mead

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
GOBBÉ MEVELLEC Euriell	PAOLACCI Véronique
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
_ Euriell Gobbé-Mévellec MCF ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, LLA-CREATIS _ Véronique Paolacci MCF ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, CLLE-ERSS	
Soutenu le (jj/mm/aaaa) - 22/06/2018	

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je voudrais remercier toutes les personnes qui, par leur soutien, leurs conseils ou leur participation, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier ma tutrice Euriell Gobbé-Mévellac qui, par son aide précieuse, ses conseils avisés et ses encouragements tout au long de l'année, m'a permis de réaliser ce travail.

Je remercie également madame Véronique Paolacci qui, dans le cadre des journées de recherche contribué à l'avancée de ma réflexion et Marilyne pour sa relecture.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à Axel pour sa confiance et son soutien inestimable.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
I. Comment favoriser la compréhension des phrases rituelles par le <i>drama</i> ?	9
1. Apprendre à communiquer en LVE, un enjeu majeur à l'école primaire	9
2. Le <i>drama</i> , une mise en action authentique des élèves	13
3. La dramatisation d'un conte, pour faciliter l'entrée dans la tâche et la compréhension	18
II. Une expérience de dramatisation d'un conte en classe de CE2 pour favoriser la compréhension et la production d'énoncés autonomes	22
1. Cadre de l'expérimentation	22
2. La séquence	24
3. Le bilan des séances	30
4. Résultats	40
5. Analyse des résultats	45
CONCLUSION.....	49
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXES.....	55
1. Le conte <i>Little Red Riding Hood</i>	55
2. La séquence	56

INTRODUCTION

L'enseignement des langues s'inscrit dans une perspective européenne commune forte, et dont l'élaboration par le Conseil de l'Europe du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est la preuve. En France, chaque élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin du lycée.¹ Pour atteindre cet objectif, l'apprentissage des langues commence le plus tôt possible : à l'école maternelle, où les élèves sont sensibilisés à plusieurs langues étrangères dans le cadre d'un éveil à la diversité linguistique.² L'enseignement d'une langue vivante étrangère constitue une discipline obligatoire, dès le CP depuis 2013, et jusqu'au lycée, où la pratique de l'oral est une compétence prioritaire.³

Depuis les résultats inquiétants de la première Enquête européenne sur les compétences linguistiques,⁴ publiée en 2011 par la Commission Européenne, l'amélioration des compétences en langues vivantes des élèves français est devenue une priorité. Dans cette étude, préparée depuis 2005, la France a été placée avant-dernière, parmi 14 pays européens, dans la maîtrise de la première langue étrangère (l'anglais pour la France et quasiment tous les autres pays). Ainsi, dans un projet continu afin d'améliorer l'apprentissage des langues étrangères, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 précise que : « l'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP »⁵. L'horaire annuel à l'école élémentaire accordé à l'enseignement d'une langue vivante étrangère est de 54 heures, qui se déclinent en une heure et demie par semaine, ce qui représente plus que la moyenne des pays de l'OCDE.⁶ Dorénavant, avec une introduction précoce en

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Les langues vivantes étrangères et régionales* [en ligne]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>>.

² « Éveil à la diversité linguistique : À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent ». MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin Officiel, 18.2.2015, p. 7.

³ « La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production ». MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*. Bulletin Officiel, 24.12.2015.

⁴ LA COMMISSION EUROPÉENNE. *Première Enquête européenne sur les compétences linguistiques. Résumé* [en ligne] 2 juin 2012 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le web : <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/executive-summary-eslc_fr.pdf>.

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, JO n° 157, 9 juillet 2013

⁶ Eurostat *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Édition 2012 [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf>.

maternelle, en accord avec de nombreuses études scientifiques⁷ et un temps d'apprentissage important, l'accent est mis sur les modes⁸ d'enseignement des langues dans le projet continu d'améliorer les résultats scolaires et compétences des élèves.

Quelles sont les méthodes d'enseignement préconisées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ? Le CERCL se situe dans une perspective dite « actionnelle » et favorise l'exploitation de documents authentiques au moment approprié dans la démarche pédagogique retenue. Dans le deuxième chapitre figure une définition de l'approche actionnelle :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.⁹

Il s'agit de concevoir une tâche la plus « authentique » possible, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle. Le développement de l'expression orale reste un enjeu important dans l'approche actionnelle avec la problématique de créer des situations de communication authentique dans la classe. Une conception de projet apparaît, sous la forme d'une tâche finale articulée à des micro-tâches, afin de créer des situations où la langue sera utilisée pour *faire* quelque chose. Les projets ne sont pas prescrits par les programmes, ce qui permet aux enseignants une liberté dans l'organisation de leurs enseignements et pour qu'ils puissent s'adapter aux besoins des élèves. Un des objectifs majeurs dans les cours de langues est de stimuler les élèves, de telle façon qu'ils prennent goût à apprendre et à s'ouvrir à d'autres cultures. Cela s'inscrit dans la perspective actionnelle : « La mobilisation des

⁷ « À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux ». MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Les langues vivantes étrangères et régionales* [en ligne]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html#À_l'école>.

⁸ Dans la circulaire N°2006-093 du 31-5-2006, intitulée « Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères » l'accent est mis sur « De nouveaux modes d'enseignement des langues ». MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* [en ligne]. Circulaire du 31.05.2006, Bulletin Officiel, n°23 du 8 juin 2006 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>>

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. Disponible sur le web : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>>.

compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève. »¹⁰

Comment intégrer la perspective actionnelle en classe pour créer une situation de communication authentique ? La perspective actionnelle préconise une pédagogie de projet qui rend l'élève acteur de ses apprentissages, en passant par des situations concrètes qui lui donnent du sens. Or, il faut trouver des supports qui fournissent une situation de communication authentique et adaptée à l'âge et aux niveaux des élèves. Au contraire, dans une situation d'apprentissage purement transmissive où l'enseignant fait répéter des phrases hors contexte, un élève peut sembler maîtriser une langue étrangère à l'oral, en apprenant par cœur une phrase, mais cela ne garantirait pas qu'il en comprenne le sens.

Quels sont les supports et les activités didactiques possibles qui permettent un contexte de communication authentique, dont les élèves peuvent tirer profit ? Comment augmenter le temps de parole des élèves pendant les cours ? Une solution possible serait d'employer le théâtre, qui permet aux élèves de développer l'expression orale et une pratique artistique en s'engageant dans un dialogue verbal et gestuel. Cependant, le théâtre, au sens large et sans inclure le théâtre d'improvisation, concerne principalement la mise en scène et souvent l'apprentissage d'un script, ce qui n'assure pas l'apprentissage efficace d'une langue étrangère. Avec le théâtre, la possibilité de l'expression libre est réduite et le problème d'un apprentissage par cœur sans preuve d'une vraie compréhension persiste. Néanmoins, la méthode anglo-saxonne du *drama*, est une approche théâtrale qui est moins orientée vers la production finale et se révèle plus appropriée pour l'apprentissage des langues vivantes étrangères en ce sens. Le *drama* est une méthode d'apprentissage centrée sur l'élève qui s'appuie sur l'utilisation de l'art dramatique. Effectivement, c'est une méthode préconisée pour l'apprentissage des langues étrangères par plusieurs didacticiens en vue d'augmenter le temps de parole des élèves et, entre autres, de favoriser la production des énoncés autonomes.

Le mot « *drama* » emprunté de l'anglais, est utilisé dans le Royaume-Uni pour décrire une approche pédagogique qui met les élèves en action. Défini par : « *The activity of*

¹⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Langues Vivantes Glossaire* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/Langues_vivantes/31/4/RA16_langues_vivantes_glossaire_560314.pdf>.

acting »¹¹, le *drama* est caractérisé par un travail actif sur le développement personnel et linguistique, un travail d'équipe et un travail sur l'imaginaire et la créativité. Cette approche vise, entre autres, à développer des compétences linguistiques, à encourager l'interaction sociale positive et à stimuler l'imagination des élèves. Le développement personnel et le développement linguistique vont de pair, et le fait de favoriser un climat propice aux apprentissages joue un rôle capital, tel qu'il est souligné dans un document d'accompagnement des programmes intitulé «Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales ».¹² L'utilisation du *drama* dans l'apprentissage d'une langue étrangère peut aussi faire comprendre la matérialité linguistique de la langue : les sons, l'intonation, l'expression par le corps.

Depuis plusieurs années, l'enseignante-chercheuse Prisca Schmidt a appliqué le *drama* dans ses cours d'anglais. Elle partage l'idée qu'un travail dramatique autour d'un conte connu par les élèves peut potentiellement faciliter l'entrée de cette approche théâtrale :

Les enfants ont besoin de peu de choses pour nourrir leur créativité : une citrouille, un bonnet rouge, etc. Les contes représentent un patrimoine commun qui peut se dramatiser aisément. Non seulement les élèves en connaissent la trame, les rituels, les personnages qu'ils aiment interpréter, mais ils leur permettent de vivre des émotions justes, telle que la peur, etc.¹³

Les contes appartiennent à une culture européenne partagée, et en utilisant un conte connu comme support, les élèves peuvent trouver du confort dans l'histoire qui leur est familière dans leur langue maternelle. Le conte peut servir comme outil transversal aux apprentissages et ce repère culturel partagé favorise la prise de conscience de certaines différences et certaines similitudes entre les langues, et ainsi stimuler la curiosité.

La dramatisation d'un conte peut se faire à travers des jeux de rôles. Elle permet d'utiliser la langue étrangère en contexte, surtout avec le réemploi des phrases rituelles. Il reste à voir si l'appropriation de la langue dans un tel contexte permettra une meilleure compréhension des structures apprises. Est-ce que la dramatisation d'un conte peut permettre aux élèves de situer les phrases rituelles dans la langue étrangère ? La

¹¹ Oxford University Press, *English Oxford Living Dictionaries* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/drama>>.

¹² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_envi_ronnement_564686.pdf>

¹³ *Ibidem*.

mise en place de jeux de rôles peut-elle donner du sens aux structures étudiées en classe ? La dramatisation permet-elle de s'approprier davantage le fonctionnement de la langue étrangère ?

De ce questionnement découle notre interrogation principale, à laquelle nous essaierons d'apporter quelques éléments de réponse au cours de ce mémoire : Est-ce que le *drama*, et en particulier la dramatisation d'un conte, peut améliorer la compréhension des rituels en anglais ? L'hypothèse est que la dramatisation d'un conte permet effectivement aux élèves de mettre en contexte des phrases rituelles apprises dans la langue étrangère et ainsi d'accéder directement au sens. Ce projet de recherche consistera à voir si, en faisant vivre aux élèves des situations imaginaires proches de la réalité, les élèves donneront davantage de sens aux énoncés et parviendront à employer des phrases apprises dans une situation de communication libre. C'est la réflexion qui va être développée tout au long de ce mémoire avec une première partie théorique centrée sur l'utilisation du *drama* dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère et une deuxième partie pratique qui consistera à expérimenter la dramatisation d'un conte comme une méthode d'apprentissage efficace pour apprendre et surtout comprendre des nouvelles structures en anglais.

Pour essayer de répondre à la problématique, nous avons mis en place une séquence d'anglais dans une classe de CE2, autour de la dramatisation du conte *Le Petit Chaperon Rouge*. La compréhension des structures apprises sera évaluée en fin de séquence, pendant une mise en scène finale. Des enregistrements suivis d'un compte-rendu à l'aide d'une grille d'évaluation permettront d'en faire une analyse détaillée. Les élèves démontreront une bonne compréhension des phrases rituelles apprises en les mobilisant correctement dans leur production dramatique du conte. Cette analyse permettra, à la lumière du cadre théorique, de proposer des pistes de réponses à la problématique.

I. Comment favoriser la compréhension des phrases rituelles par le *drama* ?

1. Apprendre à communiquer en LVE, un enjeu majeur à l'école primaire

Les textes officiels soulignent que le développement des compétences orales est très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère,¹⁴ et l'objectif principal pour l'élève est d'être capable de s'en servir dans une vraie situation de communication.

Contrairement à l'apprentissage naturel et progressif d'une langue maternelle, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école est accéléré et souvent réalisé hors d'une situation *naturelle*. Les élèves sont confrontés à de nouvelles structures linguistiques par l'enseignant, avec ou sans support visuel, mais toujours dans le même contexte de la salle de classe. Sans un véritable contexte de communication, le sens des structures linguistiques est plus difficile à percevoir. Bien qu'ils arrivent à retenir des nouvelles structures dans la langue étrangère, une mauvaise compréhension du sens peut entraîner une confusion entre elles et ensuite un mauvais emploi. Dans son rapport de 2002, l'Inspectrice générale de l'Éducation nationale Annie Scoffoni, a pu confirmer, à partir des observations réalisées en 2000-2001, que l'on n'exploite pas assez dans l'ensemble l'aptitude des élèves à produire autre chose que des mots isolés ou des formules apprises par cœur.¹⁵ Le problème principal concernant les formules apprises par cœur réside dans le fait que les élèves ne comprennent pas nécessairement le sens de ces phrases et donc ils ne sont pas en mesure de mettre en pratique leurs compétences linguistiques dans une vraie situation de communication. Annie Scoffoni propose des améliorations indispensables¹⁶ :

- Permettre l'expression plus libre, ce qui se prépare méthodiquement
- Bien choisir le contexte communicatif pour permettre des énoncés authentiques
- Augmenter le temps de parole des élèves

Il s'agit donc de trouver des activités qui permettent l'expression libre et la communication pour assurer la bonne compréhension des phrases apprises. Il s'agit de

¹⁴ « La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production » ¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*. Bulletin Officiel, 24.12.2015.

¹⁵ SCOFFONI, Annie. *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire* [en ligne]. 2002 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://media.education.gouv.fr/file/06/3/6063.pdf>>.

¹⁶ *Ibidem*.

mettre en place des projets cohérents dans lesquels les élèves peuvent se reconnaître et s'identifier, qui mettent en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire.

Comme le précise Line Audin dans son article « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 », ¹⁷ une langue étrangère est utilisée comme moyen d'expression, véhicule de culture et outil de communication. Elle indique les limites de l'approche communicative dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, dans un contexte dit « univoque », par rapport aux situations de communication « naturelles », notamment une immersion réelle, ou l'apprentissage d'une langue maternelle. Donc pour effectuer un travail efficace sur la communication, qui vise une bonne compréhension des structures linguistiques mobilisées, Line Audin préconise d'« adopter des stratégies d'enseignement qui jouent sur la simulation d'un milieu naturel utilisant la langue dont on vise l'apprentissage » ¹⁸. La simulation, un terme qui se rattache au théâtre, désigne une représentation parfois artistique d'un contexte différent qui favorise le déroulement du jeu et sa réception. Line Audin constate que les méthodes traditionnelles n'ont pas toujours les résultats attendus :

Les observations conduites dans les classes ont mis au jour l'absence d'acquis significatifs, en dépit de résultats très positifs en termes de motivation et d'attitude face à la langue étrangère.

L'essentiel des prises de parole des élèves relève de la répétition.

Selon elle, la preuve du succès linguistique des élèves serait témoignée par une capacité à produire des énoncés authentiques nouveaux dans la langue vivante étrangère, ce qu'elle appelle des énoncés « inouïs », au sens littéral de « jamais entendus ». Elle remarque que « communiquer, c'est-à-dire comprendre et produire des énoncés nouveaux, personnels, nécessite certes des compétences pragmatiques, mais d'abord des capacités de traitement linguistique des données de base. » ¹⁹ Les compétences de communication et de construction des phrases dans une LVE exigent une capacité de compréhension et de traitement de chaque mot comme un élément linguistique porteur de sens. La répétition d'une phrase complète sans regard aux éléments « porteurs de sens » qui construisent la phrase, limite la possibilité de la manipuler et de l'appliquer

¹⁷ AUDIN, Line. Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères*. 2004, n°29, p. 63-80.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

dans une vraie situation de communication. Elle explique comment une appréhension globale et immédiate d'un énoncé peut limiter sa réutilisation dans un contexte de communication autre que celui visé par l'enseignant, par un manque de vraie compréhension. Il s'avère donc important d'enseigner le sens des mots individuels dans une phrase au lieu des phrases entières pour accéder à la compréhension véritable des structures apprises, de façon à favoriser ensuite leur réemploi dans des contextes différents.

Dans *Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère*²⁰, Prisca Schmidt insiste sur le fait que la compréhension d'un discours ne puisse se faire qu'en prenant en compte tout le non-dit (les silences, les intonations, les gestes, les mimiques et les postures) et que sans lui, il y a un possible vide de sens et même un sentiment de malveillance. Elle affirme :

Apprendre une langue « sous vide », au delà de l'effet d'artificialité et d'ennui qu'elle risque d'engendrer chez l'interlocuteur, bloque la relation d'échange, faute de dimension humaine. Pire encore, un tel langage aseptisé peut mener à l'hostilité, à l'incompréhension.²¹

En effet, la communication n'est pas seulement la parole mais également l'interaction avec les autres. Dans *Les interactions verbales*, (Tome 1), la linguiste Catherine Kerbrat Orecchioni donne une présentation complète de « l'échange interactionniste », où elle explique la relation entre la dimension para-verbale ou non verbale de la communication.

Le langage verbal permet un dialogue ou un « échange ». Selon Catherine Kerbrat Orecchioni, « Parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant »²². Elle explique le fait qu'il ne suffit pas de parler car le destinataire n'émet pas que des signaux phatiques verbaux (par exemple, « tu vois ») mais aussi non verbaux (par exemple, son regard). De même, il émet des signaux régulateurs de type verbal, para-verbal et non verbal (par exemple, un hochement de tête ou une sourire). Ces signes forment ce qu'elle appelle « la validation interlocutive ». Elle présente une conversation comme une interaction, un moyen d'agir sur l'autre, un moment d'échange.²³

²⁰ SCHMIDT, Prisca. *Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. Spirale*. 2006, n°38, p. 93-109.

²¹ *Ibidem*.

²² KERBRAT-ORECCHIONI, *Les interactions verbales*, Tome 1. Paris: Armand Colin, 1998, p. 17.

²³ *Ibidem*.

Ces signaux non verbaux relèvent du sens plus général de l'expression corporelle, ce qui constitue une partie intégrante à la communication et est un atout qui permet de faciliter la compréhension orale. Comme l'indique bien le metteur en scène Peter Brook :

De la même manière qu'un acteur ne peut absolument pas étudier un rôle assis- la compréhension commence au moment où le corps entre en action - un élève ne peut apprendre tout ce qu'il reçoit sans que le corps soit engagé.²⁴

La nécessité de communiquer et de se comprendre avec l'expression corporelle est également reconnue par l'enseignante-chercheuse Joëlle Aden qui, dans un article sur le *drama* et l'enseignement des langues, souligne que : « la communication non verbale (gestes, mimiques, proxémique) a un impact aussi fort que les mots »²⁵. Elle reconnaît la coexistence de gestes et mimiques avec la parole, qui sont aussi porteurs de sens, et sans lesquels la communication peut sembler insignifiante.

Dans une salle de classe, assis derrière des tables, l'opportunité de ne pas uniquement communiquer avec la parole mais aussi avec de l'expression corporelle est plus limitée pour les élèves, ce qui ne facilite pas la compréhension ni la mémorisation de nouvelles structures. De ce fait, Joëlle Aden préconise l'utilisation du *drama* dans les cours de langues. Elle affirme que : « Le drama est un outil très performant pour nous aider à changer notre façon de percevoir les situations ».²⁶ Pendant un cours où une situation de communication dans la LVE est exigée, le *drama* permet aux élèves de communiquer avec expression orale et corporelle et aussi de simuler une situation concrète où les paroles pourraient réellement exister.

L'interaction, la gestuelle, le regard sont tous des éléments clés dans la communication pour permettre une compréhension mutuelle pendant un temps d'échange. Pour bien communiquer ensemble et agir ensemble, le théâtre (ou le *drama*) permet aux élèves une communication plus expressive et donc plus proche de la réalité que sans ces derniers.

²⁴ BROOK Peter. *Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation*. Paris : Cahiers Pédagogiques, 1995, cité dans : SCHMIDT, Prisca. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*. 2006, n°38, p. 93-109.

²⁵ ADEN, Joëlle et ANDERSON Joël. *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues* [en ligne]. 2005 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-AdenAnderson05.pdf>.

²⁶ *Ibidem*.

2. Le *drama*, une mise en action authentique des élèves

Le *drama* est une approche pédagogique peu utilisée en France, que l'on trouve pourtant de plus en plus dans les outils pédagogiques disponibles pour les professeurs, y compris dans les textes officiels. Dans une ressource pédagogique d'Eduscol intitulée « Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale », l'emploi des pratiques théâtrales dans les cours de langues est préconisé : « Exemples de pratiques d'enseignement : [...] Rapprochement entre apprentissage des langues vivantes et pratiques théâtrales : jeux de rôles, simulations, mimes, saynètes, dramatisation »²⁷, ce qui confirme sa conformité avec les programmes. Ce document, qui vise à construire un climat propice aux apprentissages pour la réussite des élèves, favorise l'art dramatique. Des activités de *drama* y sont conseillées, telles que « mimer et allier le dire au faire » et dans un support vidéo, l'utilisation de jeux de rôles et des marionnettes est encouragée pour donner aux élèves « plus de facilité à se tromper, à parler et à interagir ».

Le *drama* permet, à priori, l'épanouissement de la personne dans un environnement sûr et rassurant, ce qui est important dans l'apprentissage d'une langue étrangère (une tâche qui autrement peut sembler intimidante). Comme le dit Brian Way, « l'objectif premier du drama est l'expérience des participants et non la communication avec les spectateurs ; c'est l'épanouissement de la personne qui compte ; il s'agit d'une manière de vivre qui peut à ce titre, aider les autres matières; le drama s'oppose à théâtre, discipline artistique ».²⁸ Le *drama* peut potentiellement renforcer les compétences sociales et communicationnelles des élèves dans une langue étrangère, en les mettant en situation de communication pour parler sans réticence et sans crainte de se tromper. La langue anglaise est une langue vivante et la contextualisation réaliste est essentielle pour la compréhension.

²⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creeer_envi_ronnement_564686.pdf>.

²⁸ WAY, Brian. *Development through Drama*. New York : Longman, 1967, cité dans : SCHMIDT, Prisca. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*. 2006, n°38, p. 93-109.

Le *drama* a été introduit dans les écoles britanniques à la suite de la Seconde Guerre Mondiale, lorsque des nouvelles méthodes d'enseignement ont été préconisées par les programmes scolaires. A cette époque, l'approche pédagogique qui était centrée sur l'enseignant a été volontairement redirigé sur l'élève, afin d'accorder plus d'importance à son individualité. Les arts, y compris le *drama*, ont donné aux élèves un moyen d'expression.²⁹

Dans un livret intitulé « *Story of a School* », publié en 1949 par le Ministère d'éducation et distribué à chaque école, l'auteur (un directeur d'école) a recommandé que le « *creative work* » y compris « *Drama* » devraient être au cœur de l'enseignement pour donner aux élèves une opportunité de bouger et de s'exprimer et également pour aider leurs capacités sociales.³⁰

*We tried to give the children opportunities to move and to express themselves. We believed that the qualities which are developed in this way are of tremendous importance to all activities, since expression in the arts gives not only a natural approach to academic subjects but also a more confident basis for tackling the difficulties of social relationships. If this is true, and I have a sincere belief that it is, it seems to me to be wrong to teach academic subjects before children have experience of expression in the arts.*³¹

Au cours de la même période, des pionniers du *drama*, Peter Slade³² et Brian Way³³ ont développé des activités pédagogiques pour aider le développement cognitif et socioaffectif des enfants, connu actuellement sous la dénomination « *Educational Drama* ». Le *drama* continue d'être une partie intégrale des programmes au Royaume-Uni, reconnu comme une méthode d'enseignement interdisciplinaire.

En France le *drama* n'est pas explicitement dans les programmes mais sa mise en place dans l'apprentissage de langues vivantes peut aider l'obtention des objectifs recherchés. Par exemple, une authenticité de la communication est visée dans le travail oral pour que la prise de parole soit adaptée à la situation de communication. L'utilisation du *drama* permet aux élèves de faire vivre la langue en situant les mots et les phrases dans

²⁹ SOMERS, John. *Drama in schools. Making the educational and artistic argument for its inclusion, retention and development* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20En/B12Somers%20nnmn%20En.pdf>.

³⁰ STONE, A.L. *Story of a School*, Ministry of Education Pamphlet No. 14, London: His Majesty's Stationery Office 1949. [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <http://www.educationengland.org.uk/documents/minofed/pamphlet-14.html>.

³¹ *Ibidem*.

³² SLADE, Peter. *Child Drama*. L'Université du Michigan : Philosophical Library, 1955.

³³ WAY, Brian. *Development through Drama*. New York : Longman, 1967.

un contexte social quasi-réel et en utilisant le langage du corps pour communiquer davantage.

La recherche de plusieurs didacticiens des langues et cultures démontre des résultats de toute évidence positifs concernant la mise en place du *drama* dans les cours de langues. Depuis plusieurs années, Prisca Schmidt a appliqué le *drama* dans ses cours d'anglais pour « faire vivre la langue dans un contexte si peu propice à la vie et à l'authenticité », ³⁴ après avoir été inspirée et formée par Ruth Handlen, « une pionnière du *drama* dans son pays » ³⁵. En tant que formatrice, Prisca Schmidt continue de s'interroger sur cette méthode et son application, et mène des expériences avec des professeurs des écoles stagiaires qui partagent son objectif de mettre les élèves en action pour apprendre une langue.

Pour donner un exemple, une enseignante stagiaire a mis en place un projet de dramatisation de l'album *Mog at the Zoo* (Helen Nicoll et Jan Pienkowski), avec une classe de CE2. ³⁶ Cette enseignante a fait mimer les élèves pour les rendre actifs dans la découverte de l'album et ce faisant a rendu compte de l'efficacité du mime pour faire vivre la langue. Prisca Schmidt souligne comment cette dramatisation ne permettait pas seulement une découverte du lexique mais aussi des sentiments et de la culture, ce qui marque les élèves émotionnellement et conséquemment aide la mémorisation linguistique. ³⁷ Le jeu de rôle en particulier permet aux élèves de se mettre à la place du personnage fictif et ainsi comporte un aspect affectif aussi bien que ludique, ce qui s'avère motivant pour les élèves parce qu'ils « prennent part au monde de l'action et s'y plaisent » ³⁸.

La mise en activité dynamique des élèves pendant une situation de communication peut avoir un impact sur leur affectivité et donc leur motivation. Dans un article de recherche sur la motivation dans les cours de langues, Yvon Rolland souligne le lien entre l'expression corporelle et l'affectivité :

La motricité, la gestuelle, le mime, le regard ont un lien avec l'affectivité (...). La multisensorialité et la dimension affective ont un impact sur la motivation. Ne négligeons pas non

³⁴ SCHMIDT, Prisca. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*. 2006, n°38, p. 93-109.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ SCHMIDT, Prisca. Théâtre et langues vivantes en primaire. *Langues Modernes*. 2010, n°2, p. 30-38.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

plus l'aspect ludique que peut prendre une activité d'apprentissage et qui engendre des sentiments de plaisir et de satisfaction.³⁹

Le lien entre l'affectivité et la motivation renvoie au besoin d'un climat de classe propice aux apprentissages et la nécessité d'un environnement bienveillant qui fait vivre la langue vivante étrangère.

Dans son article *Using Drama with Children*,⁴⁰ l'enseignante-chercheuse Galina Zalta explique que le *drama* ne concerne pas que la production finale mais aussi le processus, et constitue essentiellement en des activités d'art dramatique pour activer le langage et s'amuser. Il permet une communication vivante, expressive et théâtrale. Elle précise que le *drama* peut aider les élèves les plus timides à se cacher derrière des personnages : « (*drama*) gives children who are shy when speaking a foreign language a character to hide behind »⁴¹. Elle souligne les avantages d'utiliser le *drama* dans une classe de langue avec plusieurs arguments justifiés : sa capacité à aider les élèves à activer le langage et à s'amuser, jusqu'à la réduction de la pression qu'ils ressentent. Ce processus d'apprentissage encourage les élèves à parler et donne une opportunité de communiquer, même avec un langage limité, en utilisant le langage du corps. Les élèves ont la possibilité de s'impliquer à plusieurs niveaux dans leur apprentissage : à travers le corps, l'esprit, les émotions, le langage et l'interaction sociale. Au sujet de la compréhension de la langue vivante, Galina Zalta constate que le *drama* permet aux élèves de deviner le sens du langage inconnu selon le contexte donné : « *drama is an ideal way to encourage children to guess the meaning of unknown language in context* », par exemple, parler en utilisant des accessoires et des gestes.

Comme indiqué précédemment, une difficulté majeure dans l'apprentissage de langues est la compréhension du sens des mots. Le *drama* permet une contextualisation qui facilite la compréhension sémantique. En effet, la constitution d'un lexique dans la mémoire sémantique pendant un cours de langue peut être facilitée par le *drama*, qui va permettre aux élèves de lier des images et des mouvements avec des mots. Cela leur permettra de reconnaître les mots plus facilement lorsqu'ils sont prononcés et aussi de

³⁹ ROLLAND, Yvon. La motivation pour la L2 : Un véritable défi didactique. *Journal of Education*. 2011, vol.6, n°2. Mauritius Institute of Education.

⁴⁰ ZALTA, Galina. Using Drama with Children. *English Teaching Forum*. 2006, n°2, p. 24-27.

⁴¹ *Ibidem*.

les appliquer dans une situation de communication.⁴²

Dans plusieurs articles, Joëlle Aden parle des avantages de cette approche pédagogique, à tel point qu'elle a co-écrit un support pédagogique destiné aux enseignants pour aider sa mise en place.⁴³ Elle écrit : « S'inventer des personnages et des situations à jouer en anglais à partir de pièces, fables et chansons écrites pour de jeunes élèves est une manière créative d'apprendre une langue étrangère. »⁴⁴

À partir de ses expériences, Joëlle Aden confirme les bénéfices visibles du *drama*, vu comme : « un outil privilégié pour une approche active, culturellement marquée, orientée vers l'expérimentation. Il permet un travail sur la perception et l'utilisation des sens au service du langage. »⁴⁵ Elle relève des éléments qui font partie de cette approche didactique qui sont propices à un cours de langue : l'approche active, culturellement marquée, qui permet aux élèves d'utiliser leurs sens, pour ensuite accéder au sens de la langue.

Dans *Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère*⁴⁶, Prisca Schmidt explique que le théâtre ou le *drama* crée une situation de communication dans la salle de classe qui fait vivre la langue en utilisant la parole, l'action et l'imagination : « la scène idéale pour le cours de langue qui ne peut être que fiction »⁴⁷. Elle précise qu'une situation fictive permet à l'élève de communiquer de façon authentique dans un contexte autrement loin de l'authenticité. La communication est le rôle primordial d'une langue et cette activité de simulation aide l'élève à acquérir des compétences transversales qui lui seront utiles par la suite.

Le *drama* est un moyen de répondre au problème d'authenticité dans la salle de classe, avec l'opportunité de mettre en place un dialogue qui imite la vie dans un contexte imaginaire. Pour ce faire, les contes de fées s'avèrent aptes comme supports.

42 ASSIMIL. *Apprentissage d'une langue : comment le cerveau fonctionne-t-il ?* Publié le 04.09.2015 [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://fr.assimil.com/blog/apprentissage-d-une-langue-comment-le-cerveau-fonctionne-t-il>>.

43 ADEN, Joëlle et LOVELACE, Kester. 3, 2, 1 Action ! *Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Créteil : CRDP, 2005.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ ADEN, Joëlle. Former des non-linguistes à enseigner une langue vivante au primaire : analyse d'un module basé sur le « Drama ». *Langues Modernes*. 2003, n°3, p. 20-28.

⁴⁶ SCHMIDT, Prisca. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*. 2006, n°38, p. 93-109.

⁴⁷ *Ibidem*.

3. La dramatisation d'un conte, pour faciliter l'entrée dans la tâche et la compréhension

Les contes de fées sont fondamentaux dans le développement de l'imagination d'un enfant, mais ils offrent aussi une multitude de possibilités pour l'apprentissage des langues. Beaucoup de contes de fées ont un cadre magique et leurs histoires sont facilement divisées en scènes. Dans chaque scène il y a une richesse de vocabulaire à exploiter.

Les contes de fées sont souvent utilisés par les enseignants pour une entrée culturelle dans une langue vivante, grâce à leur richesse de vocabulaire adapté aux enfants. Ils font partie de la thématique « l'univers enfantin » proposée dans les programmes pour donner une approche culturelle et développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle.⁴⁸ Outre le vocabulaire, la présence de dialogues et des scènes distinctes rendent les contes aptes à la dramatisation. Selon Prisca Schmidt :

Les contes représentent un patrimoine commun qui peut se dramatiser aisément. Non seulement les élèves en connaissent la trame, les rituels, les personnages qu'ils aiment interpréter, mais ils leur permettent de vivre des émotions justes, telle que la peur, etc.⁴⁹

La dramatisation d'un conte peut transformer le contexte d'apprentissage en un monde de fiction, ce qui peut réduire la crainte des élèves de se tromper dans la langue étrangère. Barbel Brash et Sylvia Warnecke soutiennent que : « *the cover of fiction reduces the impact of unnerving situations* »⁵⁰. En effet, pour progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut insister sur le fait que les erreurs constituent une étape normale et nécessaire et ne pas les considérer comme une faute. À ce sujet, Suzy Halimi, présidente du comité stratégique des langues, a remis un rapport en 2012 sur l'apprentissage des langues vivantes à l'école, présenté au Ministre de

⁴⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*. Bulletin Officiel, 24.12.2015 [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf>.

⁴⁹ SCHMIDT, Prisca. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*. 2006, n°38, p. 93-109.

⁵⁰ BRASH, Barbel et WARNECKE, Sylvia. Shedding the Ego: Drama-Based Role-Play and Identity in Distance Language Tuition. *Language Learning Journal*. 2009, n°37(1), p. 99-109.

l'Éducation Nationale.⁵¹ Elle constate qu'il y a une quantité inquiétante d'élèves inhibés lors des cours de langues au primaire, ce qui est une « entrave de taille dans l'acquisition d'une langue »⁵². Elle explique la nécessité de reconnaître comme prioritaire la recherche de l'épanouissement de l'élève pour surmonter l'enjeu éducatif de la peur de se tromper.

Grâce à leur popularité constante, les enfants connaissent bien les histoires des contes, et donc ils sont pour eux un support familier. Le professeur James C. Davidheiser parle du *filtre affectif* des contes : « *their affective filter, tantamount to the level of fear students may have in approaching foreign languages, is lowered and learning can take place in a nonthreatening environment* ».⁵³ Il explique que cette familiarité avec le support peut diminuer la peur que les enfants sont susceptibles d'éprouver face à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Par conséquent, l'environnement de la salle de classe devient plus rassurant. Une ambiance rassurante est fondamentale pour un milieu d'apprentissage et surtout quand il s'agit d'un travail d'oral en langue étrangère, lors d'un cours de *drama*.

Egalement, un environnement bienveillant et rassurant peut favoriser la mémorisation. Joëlle Aden considère que l'efficacité de la mémorisation du lexique est augmentée lorsque les élèves sont confrontés à un contexte ou un support connu. Dans son article *De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues*,⁵⁴ elle écrit :

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

James C. Davidheiser parle des avantages nombreux des contes qui permettent de mettre le langage en contexte. Il constate que le prélèvement de structures d'un contexte littéraire est une façon naturelle d'apprendre une langue. De plus, ils comportent des

⁵¹ HALIMI, Suzy. *Apprendre les langues Apprendre le monde* [en ligne]. 2012 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf>.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ DAVIDHEISER, James C. Fairy Tales and Foreign Languages: Ever the Twain Shall Meet. *Foreign Language Annals*. 2007, n°40, p. 215-225.

⁵⁴ ADEN, Joëlle. De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*. 2013, n° 192, p. 101-110.

éléments drôles, fantastiques ou horribles, ce qui engage les élèves et les motive à participer. Enfin, les éléments répétitifs sont très fréquents, par exemple les menaces du loup dans les Trois Petits Cochons ou les menaces de la reine dans Blanche Neige, sans oublier les exclamations du Petit Chaperon Rouge qui s'adresse à sa grand-mère. Ces phrases répétitives facilitent l'apprentissage, ainsi que la division du conte en scènes qui permet d'aborder du vocabulaire différent par étapes. Ces facteurs semblent être favorables à l'incorporation du conte dans un travail de *drama*, ce qui comprend la théâtralisation et l'épanouissement personnel.

Joëlle Aden parle de l'épanouissement personnel ainsi que l'empathie, comme éléments nécessaires pour comprendre et apprendre une nouvelle langue. Elle travaille l'empathie dans ses cours de langues parce qu'elle croit que « comprendre, c'est entrer en résonance »⁵⁵. Il s'agit d'une démarche interculturelle qui permet de redécouvrir et de revivre des expériences déjà explorées, dans une autre culture et une autre langue. Les contes classiques, qui du fait de leur circulation existent dans plusieurs langues différentes, permettent aux élèves d'entrer en résonance avec une autre culture, de donner du sens aux mots et de comprendre l'essence d'une langue, comme moyen de communication.

Joëlle Aden parle également de l'importance de mettre des gestes et de l'intonation avec la parole. Ce faisant, la chaîne sonore est coupée en mots distincts qui se révèlent comme différentes unités de sens. En lien avec les contes, elle préconise une lecture théâtralisée pour activer la compréhension sémantique, pour pouvoir décoder le sens des paroles et ensuite mieux mémoriser le contenu :

Créer un univers par le jeu théâtral autour de la narration permet d'activer les aires préfrontales dédiées à la compréhension sémantique et peut ainsi préparer un meilleur décodage du verbal en compréhension des paroles, et ce dans une boucle rétroactive entre compréhension du sens et réception des sons dans la langue.

Ainsi, un travail de décodage et une intégration de structures linguistiques dans un contexte socio-culturel identifiable peuvent aider les élèves à associer des mots entendus directement avec leur sens et leur permettre une meilleure compréhension sémantique dans la langue étrangère.

Dans l'ouvrage pédagogique 3, 2, 1...*Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au*

⁵⁵ *Ibidem.*

*cycle 3*⁵⁶, Joëlle Aden et Kester Lovelace se sont inspirés de contes pour élaborer des pièces et chansons écrites pour un travail en *drama* pour des élèves. Ils ont favorisé les contes et les mythes comme inspiration plutôt que de se servir d'histoires réelles car il leur est apparu plus intéressant « d'utiliser le langage symbolique de ces genres littéraires pour faciliter l'accès à la langue étrangère ». Ils soulignent aussi que l'aspect optimiste des contes en général peut être structurant pour l'enfant, et peut aider à alimenter leur imagination.

Enfin le conte est un genre narratif et une tradition orale ; il était « raconté » dans une pratique proche du théâtre et ainsi s'adapte facilement à un travail d'expression et aux pratiques de *drama*. Le *drama* associe « le dire » avec « le faire » et donne aux élèves une occasion d'utiliser la langue vivante étrangère dans des situations ludiques et actives d'apprentissage, centrées sur l'oral.

Il reste à voir si la dramatisation d'un conte, en tant que méthodologie pour apprendre une langue étrangère, peut donner davantage du sens aux apprentissages et ainsi aider les élèves à comprendre le sens des structures linguistiques apprises.

⁵⁶ ADEN, Joëlle et LOVELACE, Kester. 3, 2, 1 Action ! *Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Créteil : CRDP, 2005.

II. Une expérience de dramatisation d'un conte en classe de CE2 pour favoriser la compréhension et la production d'énoncés autonomes

1. Cadre de l'expérimentation

En février 2018, nous avons eu l'opportunité de mettre en place cette séquence d'anglais⁵⁷, nous permettant d'expérimenter l'hypothèse dans une classe située au centre-ville de Cahors. La classe comprend trente élèves de niveau CE2. C'est une classe très hétérogène, avec plusieurs élèves en difficulté dans de nombreuses disciplines, dont trois élèves allophones (non anglophones) et un élève avec des troubles d'apprentissage. Une évaluation diagnostique menée au départ nous a permis d'avoir une idée sur les connaissances des élèves en anglais.

En accord avec le professeur de la classe, nous avons mené une séquence d'anglais comprenant sept séances d'une heure. Le professeur avait déjà travaillé certaines structures linguistiques avec les élèves. Ainsi, les élèves connaissaient a priori les noms des couleurs et la question / réponse « *what's your name ? / my name is...* ». Leur capacité à produire des énoncés autonomes était très limitée à cause d'un temps d'apprentissage modeste. Malgré l'hétérogénéité de la classe, leur niveau d'anglais semblait plutôt homogène à ce stade au début de la séquence.

Pendant la séquence, les élèves ont appris des phrases rituelles et des énoncés tirés du conte *Little Red Riding Hood*. L'apprentissage de ces nouvelles structures en anglais a été mis en place à partir d'une progression spiralaire qui a permis de s'appuyer sur les acquis pour les enrichir, et le contenu était en lien avec les programmes actuels. La séquence a été conçue pour travailler les capacités orales des élèves en production et en réception. De petites synthèses écrites leur permettront de garder une trace du travail.

1. Protocole d'expérimentation

La séquence a été mise en place pendant la deuxième période de l'année, au cours du mois de novembre. Le choix de cette période s'explique par la nécessité de travailler les phrases de rituel telles que « *how are you ?* » et « *where are you going ?* » pour la première fois, pour nous assurer que la compréhension se fait en lien avec le conte et le

⁵⁷ (cf Annexe 1)

drama. Les structures apprises pendant la séquence sont en lien avec les attentes institutionnelles et les méthodes d'apprentissage privilégient la perspective actionnelle.

Il n'y avait pas de prérequis nécessaires pour la séquence, mais une connaissance de la structure « *what's your name* » et un travail sur les couleurs, ont aidé l'avancement de l'apprentissage.

Le recueil de données pour cette expérience a été fait par une évaluation à la fin de la séquence. Pour évaluer les élèves nous avons enregistré leurs dialogues pendant la tâche finale : la mise en scène du conte. Par ailleurs, les données de l'évaluation diagnostique seront analysées pour soutenir les résultats de l'évaluation finale.

Pour la tâche finale, les élèves ont produit une mise en scène du conte *Le Petit Chaperon Rouge*. En binôme, ils ont joué les personnages du conte pour représenter le fil de l'histoire de façon dramatique, et pour intégrer lorsqu'ils pouvaient du dialogue en anglais. Ainsi, ils ont eu la possibilité de mettre en place les différentes structures apprises et révisées pendant la séquence.

Pendant les premières séances, la tâche d'inventer un dialogue entre les personnages du conte a permis le réinvestissement des structures apprises et de voir la compréhension de ces structures, en mettant les bonnes phrases en lien avec le personnage et le fil de l'histoire. En effet, la tâche précédente qui a été d'associer une émotion avec chaque personnage du conte a permis ensuite une évaluation formative des élèves pendant ce temps de dialogue, car la corrélation entre le choix de personnage et le choix d'émotion confirme la compréhension du sens des énoncés.

Pour mesurer les résultats de cette séquence de dramatisation, les productions des élèves ont été évaluées en fin de séquence pendant la mise en scène finale. L'évaluation a été faite sous la forme d'un enregistrement vocal de la production finale de chaque binôme. Les objectifs visés étaient d'intégrer les phrases rituelles dans une situation de communication, de poser au personnage des questions pertinentes et d'y répondre correctement. Des enregistrements suivis d'un compte-rendu à l'aide d'une grille d'évaluation permettront d'en faire une analyse détaillée. Les résultats seront mesurés par la bonne intégration par les élèves des structures linguistiques apprises pendant la séquence dans un dialogue théâtral pendant la mise en scène du conte. La bonne intégration des structures révélera que la distinction a été faite entre toutes les phrases

différentes pendant la séquence. De plus, une conformité entre les questions posées par un élève et les réponses d'un autre validera la compréhension de ces derniers. Le principe repose sur l'idée qu'un bon placement d'une phrase couplé avec une bonne réponse démontre une bonne compréhension des structures. Par exemple, en accord avec la trame du conte, c'est le loup qui demande au Petit Chaperon Rouge où elle va, et le Petit Chaperon Rouge répond qu'elle va chez sa grand-mère, traduit par « *Where are you going ?* » « *I'm going to Granny's house* ». L'hypothèse est que grâce au travail progressif pendant la séquence, les élèves comprennent bien le sens des structures et sont capables d'intégrer les phrases aux moments propices, et la mémoire sémantique leur permet de répondre correctement aux questions posées. La dramatisation du conte n'est pas limitée à une reproduction exacte des structures apprises car à travers la mise en scène du conte, avec une parole plus libre, les élèves ont la possibilité de varier leurs propos. Par contre, un temps limité d'apprentissage en anglais ne laisse pas beaucoup de place pour ces énoncés autonomes.

2. La séquence

Pour la séquence, nous avons choisi d'utiliser le support du conte du Petit Chaperon Rouge, écrit en anglais, dans une version abrégée et adaptée pour des enfants allophones. Il s'agit du conte *Little Red Riding Hood*, ressource proposée sur Cambridge English Online dans la rubrique « *Learn English Kids* » du site British Council.⁵⁸ Ce dernier est une organisation internationale pour des relations culturelles et des opportunités éducatives. Le texte est écrit au profit de l'apprentissage de l'anglais par les enfants, avec un vocabulaire simple et un fil d'histoire facile à suivre.

L'objectif principal de la séquence est de faire apprendre des phrases rituelles en anglais et d'assurer la compréhension du sens. La séquence favorise l'expression orale des élèves, la participation et la créativité. L'idée est d'utiliser ce conte abrégé du Petit Chaperon Rouge pour fournir aux élèves un contexte authentique de dialogue, c'est à dire, un dialogue qui se situe dans un monde imaginaire, mais dont certains éléments sont transférables à une vraie situation de communication.

⁵⁸ British Council : Learn English Kids. *Little Red Riding Hood* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/sites/kids/files/attachment/short-stories-little-red-riding-hood-transcript.pdf>> (cf Annexe 2)

Le conte est introduit par une première lecture en anglais au début de la séquence pour susciter l'imagination des élèves, et pour fournir une base de vocabulaire utilisable. L'intérêt particulier de ce support est de pouvoir confronter les élèves à l'étrangeté de la langue anglaise, atténuée cependant par la familiarité avec le conte. La lecture d'une version allégée du conte va permettre aux élèves une compréhension globale sans les perdre avec du texte très descriptif. Cette version simplifiée du conte permettra aux élèves de suivre le fil de l'histoire et de relever du vocabulaire et des structures linguistiques. Il sert de point de départ pour des activités dramatiques pendant la séquence parce que les personnages fictifs alimentent l'imagination des élèves et sont susceptibles d'être théâtralisés. Egalement les dialogues du conte peuvent servir de base de contexte pour une reconstitution en version simplifiée.

Ce conte dit « adapté du conte traditionnel » semble être inspiré de la version très répandue du conte de Jacob and Wilhelm Grimm («*Little Red Cap*», édition 1857). Il est simplifié puisqu'il y a deux scènes principales qui comportent un dialogue entre les deux personnages principaux : le Petit Chaperon Rouge et le loup. Il est plus court et le vocabulaire est allégé par rapport au conte des Frères Grimm. La première partie se situe dans le bois, où le Petit Chaperon Rouge et le loup se rencontrent. La deuxième partie se situe dans la maison de la grand-mère, où elle trouve le loup déguisé dans le lit. Le début et la fin de l'histoire restent inspirés des événements du conte des frères Grimm, mais le déroulement est succinct. La raison d'utiliser cette version du conte au lieu de l'original est principalement pour se concentrer sur ces deux scènes principales du conte où se passent les deux dialogues importants entre le Petit Chaperon Rouge et le loup.

Le Petit Chaperon Rouge est un conte connu dans le monde entier, et il en existe plusieurs versions différentes. Il est connu pour être l'un des contes populaires les plus anciens, dérivé des traditions orales européens⁵⁹. *Le conte le Petit Chaperon Rouge* figurait dans les ouvrages du français Charles Perrault au 17ème siècle. Dans la version

⁵⁹ AGENCE FRANCE-PRESSE WASHINGTON. Enquête sur les origines du petit chaperon rouge. *La Presse* [en ligne]. 13 novembre 2013 [consulté le 02 mars 2018]. Disponible sur le Web : <<http://www.lapresse.ca/sciences/decouvertes/201311/13/01-4710403-enquete-sur-les-origines-du-petit-chaperon-rouge.php>>.

de Charles Perrault⁶⁰, l'histoire s'arrête au moment où le Petit Chaperon Rouge et sa grand-mère sont mangées par le loup. Dans la première édition du conte des Frères Grimm⁶¹, la fillette et sa grand-mère sont sauvées par un chasseur, et elles finissent par tuer le loup. Dans une édition postérieure, les Frères Grimm modifièrent l'histoire, en remplaçant cette conclusion avec un acte de vengeance où le loup tombe dans un piège et il meurt à cause de son avidité : « *Little Red Cap* », en 1857. C'est cette version qui a été adaptée par Cambridge English Online, et celle que nous avons jugée la plus appropriée pour la séquence.

Cette version du conte garde l'axe principal du conte des Frères Grimm avec la rencontre entre le loup et le Petit Chaperon Rouge, et se termine de façon inoffensive, de sorte que personne n'est tué ni blessé. Le conte est donc choisi en fonction de l'âge des enfants et de leurs capacités linguistiques estimées, sans perdre sa richesse culturelle. Cependant, la valeur littéraire du conte original est amoindrie pour se focaliser sur les deux scènes de dialogue entre le loup et le Petit Chaperon Rouge. Dans la séquence prévue, l'objectif principal n'est pas de mémoriser l'histoire ou d'apprendre tout le vocabulaire associé, mais d'utiliser ces scènes imaginaires de dialogue pour improviser des conversations possibles entre les deux personnages principaux. La perte de richesse littéraire est donc moins importante pour la séquence concernée, qui se focalise sur l'oral.

La séquence a été élaborée en utilisant le conte comme un point de départ. L'objectif principal est d'apprendre des phrases rituelles en anglais avec le *drama*, et par conséquent de permettre une bonne compréhension de leur sens. La séquence comporte un apprentissage progressif des phrases rituelles, avec une certaine liberté créative permise aux élèves pour s'exprimer dans la langue vivante étrangère et mettre en jeu leurs connaissances linguistiques.

La première séance sert d'introduction au conte et au *drama*, tout en évaluant le niveau linguistique des élèves à ce stade. Les rituels déjà appris par les élèves sont évalués par l'utilisation de cartes d'identité de personnages imaginaires, avec lesquelles ils se posent des questions simples. Ensuite, une lecture du conte est suivie par un relevé du

⁶⁰ Le conte « Le Petit Chaperon Rouge » dans l'œuvre : PERRAULT, Charles. *Histoires et contes du temps passé, avec des moralités. Contes de ma mère l'Oye*. Paris : 1697.

⁶¹ Le conte « Rotkäppchen » dans l'œuvre : GRIMM, Jacob et Wilhelm. *Kinder- und Hausmärchen*. Allemagne : 1812.

nouveau vocabulaire. Les noms des personnages du conte sont mis en scène ou interprétés par la gestuelle ou la mimique. Cette expression corporelle est un aspect important du *drama*, qui permet aux élèves de faire vivre la langue et de s’amuser en apprenant, tout en donnant du sens au nouveau vocabulaire. Le dispositif doit permettre aux élèves suffisamment d’espace pour circuler et s’exprimer. Une évaluation diagnostique du niveau linguistique des élèves et de leur capacité à utiliser les phrases dans le bon contexte est faite dans cette première séance. Les capacités de chaque élève sont notées dans une grille d’évaluation par le professeur.

Nom d’élève	<i>What’s your name ?</i>	<i>My name is...</i>	Autre	Correct 0-5	Prononciation 0-5	Participation 0-5

Dans la deuxième séance, chaque élève est désigné par un nom de personnage du conte pour réviser les rituels dans un jeu de rôle. Il y a l’opportunité de dramatiser les personnages pendant cette interaction en intégrant l’expression corporelle. Ceci est suivi par un travail sur les émotions. A partir des émotions supposées des personnages du conte (d’avoir peur, d’avoir faim etc.), nous fabriquons des ‘masques d’émotions’ ; des visages expressifs dessinés sur des assiettes en papier avec le vocabulaire écrit au dos, et nous les complétons avec d’autres émotions (*fine, happy, sad, hungry, scared, unwell*). Des élèves s’interrogent entre eux avec la question « *how are you ?* », d’abord avec ces masques, et après sans. Pour maîtriser ce nouveau vocabulaire et évaluer la compréhension des élèves, nous jouons un jeu d’incohérences, où un élève mime une émotion en disant soit le bon mot, soit le mauvais (ex: dire *I’m sad* avec un grand sourire) et les autres élèves valident ou non la proposition. Ces jeux théâtralisés permettent aux élèves de donner un sens visuel aux nouveaux mots appris. Le choix d’utiliser des masques vise à aider les élèves à rentrer dans le jeu ; ils sont un outil de médiation comme les marionnettes qui favorisent la production orale car ils leur permettent de se cacher derrière un personnage.

Dans un document ressource d’Eduscol, une enseignante qui utilise des marionnettes pour parler en anglais explique comment le jeu symbolique encourage la participation de ses élèves : « Les élèves de CP sont toujours dans le jeu symbolique (...) c’est vrai que John (la marionnette) leur permet de rentrer dans le langage plus facilement et nous permet de faire parler les plus timides, ils ont plus de facilité à se tromper et à parler,

interagir avec John qu'avec la maitresse directement ». ⁶² L'idée avec les masques est d'incorporer le jeu symbolique et de rentrer dans le jeu pour encourager la participation des élèves à l'oral.

La troisième séance commence par une révision des deux précédentes séances à partir d'un jeu de rôle des personnages du conte pour se familiariser avec les rituels. Le dispositif doit encore permettre la circulation des élèves et l'expression corporelle. L'intérêt du jeu de rôle est de permettre aux élèves de retravailler les phrases rituelles avec une certaine créativité linguistique et de la théâtralisation. Cette activité de *drama* fait évoluer un travail autrement répétitif et donne plus de sens à l'acte de communiquer dans la langue étrangère. Par la suite, un groupe d'élèves est invité à mimer le déroulement de l'histoire du conte pendant que le professeur le lit devant la classe entière. Il s'agit du principe de la pantomime. L'objectif est de confronter les élèves avec le déplacement de l'histoire, qui se déroule dans trois espaces différents : la maison du Petit Chaperon Rouge, les bois et la maison de la grand-mère. La phase suivante est d'attirer l'attention sur la dernière scène et de relever le vocabulaire des parties du visage et les verbes d'action. Pour apprendre ce nouveau vocabulaire, trois jeux sont proposés afin de faire participer tout le monde et d'évaluer la compréhension. Ces jeux sont : un jeu de mime avec la théâtralisation des verbes d'actions, par exemple « *to eat* » ; un jeu de Jacques a dit, par exemple « *show me your nose* », et enfin un jeu d'incohérences comme dans la séance précédente où les élèves valident ou pas la cohérence entre le mot parlé et l'action démontrée, par exemple le mot « *this is my nose* » en indiquant les oreilles.

Pour la quatrième séance, au lieu de commencer avec les rituels, les élèves ont pour tâche de mettre en scène une *conversation possible* entre les deux personnages principaux du conte : le Petit Chaperon Rouge et le loup. Par conséquent, au lieu de dicter les phrases attendues ou de donner un script, les élèves ont la liberté de choisir et d'utiliser les phrases et les structures linguistiques de leur choix sous forme orale. Le choix de commencer la séance par cette activité a pour but de les inciter à utiliser les phrases rituelles. Les élèves passent en binômes devant le reste de la classe et sont

⁶² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/pid31433/creer-un-environnement-et-un-climat-propices-a-l-apprentissage.html?mode_player=1&video=356727#webtv_titre>.

encouragés afin d'être créatifs. Ils ont la possibilité de demander de l'aide aux autres. Ensuite, pour améliorer la pertinence d'une conversation possible dans le conte, nous introduirons la question/ réponse « *where are you going ? / I'm going to...* » à leur répertoire. Des cartes avec des destinations différentes seront distribuées aux élèves, qui se déplaceront ensuite pour se poser la question « *where are you going ?* » avec la réponse « *I'm going to...* ». Des élèves seront invités à nouveau à inventer une conversation entre les deux personnages, avec la possibilité d'ajouter ces nouvelles phrases. La séance se terminera avec un jeu de « *Simon says* » pour réviser le vocabulaire du visage.

L'évolution des connaissances et compétences des élèves sera mesurée sur leur progression linguistique démontrée pendant la mise en scène de la conversation entre le Petit Chaperon Rouge et le loup, depuis l'évaluation diagnostique de la première séance. C'est à dire sur leur capacité à utiliser des phrases et structures linguistiques apprises pendant la séquence ou antérieurement, et sur leur capacité à adapter judicieusement ces phrases au contexte ou à les choisir en fonction du contexte. Ils ne vont pas écrire un dialogue mais ils auront le temps de répéter.

Dans la cinquième séance, les phrases rituelles apprises dans les séances précédentes sont révisées à l'aide du matériel manipulé (les masques, les cartes de destination). Des élèves sont invités à nouveau à interpréter la conversation « dans les bois » entre les deux personnages. Ensuite les phrases extraites de la deuxième conversation, qui se situe dans le conte dans la maison de la grand-mère, sont travaillées en classe entière lors d'un jeu de rôle. Dans un premier temps, le professeur est le loup et les élèves le Petit Chaperon Rouge, et ils jouent la scène du conte. Les phrases peuvent être identiques à celles du conte ou reformulées. Ensuite les rôles sont inversés. Ce qui est attendu des élèves, est de lier la partie du visage avec le bon verbe d'action et d'arriver à formuler une bonne construction verbale avec l'addition des mots « *at you* », par exemple « *to look at you* ».

Les deux séances finales consistent à mettre en scène la pièce, qui est interprétée librement par les élèves. Nous travaillons dans une salle avec beaucoup d'espace libre pour permettre aux élèves une liberté de circulation afin de jouer l'histoire. Plus précisément, trois zones sont nécessaires pour représenter les trois endroits du conte.

Les élèves travaillent en groupes avec la tâche de mettre en scène l'histoire du conte avec des mimes et du dialogue. Quelques accessoires (cape, panier, masque de loup et foulard) sont fournis pour la production finale. Les attendus de cette production finale sont de mobiliser les phrases rituelles ainsi que les phrases de la scène à la maison de la grand-mère, apprises pendant la séquence. Le travail prend uniquement forme orale. Pendant le temps de préparation, l'enseignant circule pour observer et encourager les productions des élèves avec peu d'étayage linguistique.

Pour la mise en scène finale, le professeur introduit l'histoire comme narrateur pour planter le décor, la suite est laissée à l'interprétation des élèves, qui peuvent se parler ainsi que mimer en pantomime les actions pour mettre en scène le déroulement du conte. À la fin du jeu, le professeur raconte la fin pour terminer la pièce. Avec quelques accessoires et de l'imagination, les élèves vont pouvoir utiliser l'anglais qu'ils ont appris pour faire vivre la scène. Cette séance permettra l'évaluation de la compréhension des phrases apprises pendant la séquence, et la capacité de les utiliser dans une situation de communication. En lien avec l'objectif principal de la séquence, nous évaluerons à partir d'enregistrements des élèves le bon emploi des structures dans le contexte, ce qui validera la bonne compréhension du sens. Leur progression pendant la séquence sera aussi notée par un bilan après chaque séance. Pour évaluer plus précisément l'efficacité du *drama* concernant l'apprentissage de nouvelles structures, nous évaluerons aussi la quantité de phrases produites par les élèves.

3. Le bilan des séances

Séance 1

Cette première séance a débuté par une révision de la phrase rituelle connue par les élèves « *what's your name* ». Tout le monde a participé et l'introduction de quelques nouvelles structures « *good morning* » et « *nice to meet you* » ont permis un dialogue plus animé. Après l'exemple de l'enseignante, les élèves ont commencé à se saluer et à se serrer la main au moment de se présenter.

Pour introduire le thème du projet, nous avons proposé un jeu de « familles » avec des cartes d'identité de plusieurs personnages de contes différents. L'idée était de refaire des présentations avec les nouveaux noms affichés sur les cartes et de trouver ses

partenaires. Cette activité a posé des difficultés ; les noms étaient très difficiles à prononcer pour les élèves et il y avait trop de personnages différents. Les élèves ont fini par se montrer leurs cartes et former les familles. Nous sommes donc vite passés à la mise en commun, où les élèves ont fait preuve d'une bonne observation du thème du conte et de la capacité à réutiliser la phrase rituelle connue sous la forme de jeu de rôle.

Ensuite, les élèves ont écouté avec les yeux fermés le conte *Little Red Riding Hood* lu à haute voix par l'enseignante. Ils l'ont bien écouté et ont deviné facilement de quel conte il s'agissait, surtout grâce aux structures répétitives finales « *what big eyes you have* » etc. Ils ont relevé du vocabulaire important : « *wolf* », « *red* », « *cake* » qui a permis l'introduction d'autre vocabulaire par la suite.

Pour continuer dans cette phase de présentation et d'appropriation, le titre et personnage « *Little Red Riding Hood* » a été segmenté et répété plusieurs fois avec des gestes pour aider à la mémorisation. Nous avons poursuivi ainsi pour les quatre autres personnages du conte, chacun couplé d'un geste choisi par les élèves.

Pendant cette séance les élèves ont été attentifs et actifs et le thème du projet leur a plu. Avec l'aide de l'enseignante principale de la classe, nous avons pu remplir la grille d'évaluation diagnostique au cours de la séance, où nous avons constaté un niveau correct en anglais, malgré leur timidité à l'oral.

Séance 2

Pour installer la méthode d'apprentissage spiralaire de la séquence, nous avons commencé la séance avec une révision des personnages du conte *Little Red Riding Hood* vus dans la séance précédente. Nous avons été agréablement surprise de constater que les noms avaient été bien retenus, même si la prononciation était à améliorer. Ensuite les élèves ont refait des présentations en utilisant les cartes d'identité avec les cinq personnages du conte. Nous avons introduit la possibilité de demander « *who are you* » ainsi que « *what's your name* ».

Pour garder une trace écrite du travail réalisé jusque-là, à l'aide du photocopié, les élèves ont lié des personnages à leurs noms respectifs, ce qui leur a permis de voir et de garder la version écrite de tous les noms du conte.

La tâche suivante était centrée autour de la phrase rituelle: « *how are you ?* ». En collectif, nous avons fabriqué des « masques d'émotion » pour représenter l'humeur de chaque personnage du conte. Les élèves se sont mis d'accord pour attribuer une émotion différente à chaque personnage : « *I'm happy* », « *I'm hungry* », « *I'm angry* », « *I'm sick* » et « *I'm scared* ». L'enseignante a écrit l'émotion dictée sur le dos de chaque masque avec l'idée de faciliter l'entrée en dialogue au début de la tâche. En effet, après avoir répété le nouveau vocabulaire accompagné des gestes associés, les élèves étaient invités à passer au tableau pour faire un jeu de rôle. L'objectif était de se demander « *how are you* » et de répondre (avec le masque) à l'émotion affichée.

Le masque était introduit avec deux principes didactiques : augmenter la confiance des élèves devant la classe avec la possibilité de « se cacher », et faciliter la parole à l'aide du mot écrit. Les élèves ont beaucoup apprécié l'activité, la participation était forte et ils ont appliqué l'intonation théâtrale à leur parole. Par contre, le mot écrit a déstabilisé les élèves, et la prononciation a vite empiré à la lecture. Nous avons donc décidé collectivement d'ignorer le mot écrit et de travailler simplement de mémoire avec l'aide de l'enseignante et du groupe de la classe.

Nous avons prolongé le travail avec un jeu d'incohérences, où il fallait valider une expression corporelle avec une proposition (ex : dire « *I'm angry* » avec un grand sourire). Ce jeu nous a permis de retravailler le vocabulaire de la séance et aussi de familiariser les élèves avec le mime. Ce faisant, les élèves ont pu prendre conscience de l'importance d'une expression corporelle associée à la parole pour faciliter la compréhension dans une situation de communication, (ce qui sera important pendant la mise en scène : de prendre conscience de l'importance du rôle d'acteur dont les gestes et les expressions sont essentiels pour se faire comprendre).

La séance s'est clôturée avec un photocopié d' « émotions » à compléter. Cela a permis l'apprentissage de quelques nouvelles émotions en anglais à la demande des élèves.

Pendant la séance les élèves ont bien retenu le vocabulaire et il y avait une bonne volonté de participer. Le contexte du conte a permis aux élèves de relever « en situation » cinq émotions clés dans l'apprentissage des phrases rituelles en anglais.

Séance 3

Pour commencer la séance 3, nous avons révisé le contenu des deux séances précédentes ; d'abord à l'oral en collectif et ensuite avec un jeu de rôle. La séance s'est déroulée dans l'après-midi ainsi nous avons pu introduire « Good afternoon » pour compléter les présentations. Les élèves ont bien retenu le vocabulaire des séances précédentes ainsi que les gestes que nous avons accordés aux mots. L'association d'un geste par personnage et par émotion dictés nous a permis de constater la bonne compréhension entre les énoncés et leurs sens.

La tâche suivante a été de faire mimer la trame de l'histoire de *Little Red Riding Hood*, par la lecture de l'enseignante et de la mise en action d'un groupe de cinq élèves. Pour assurer le bon fonctionnement de l'activité, nous avons d'abord relevé le vocabulaire connu dans le conte et nous l'avons affiché au tableau (avec des dessins). Nous avons ensuite fait une première lecture où les élèves ont levé la main chaque fois qu'ils ont entendu des mots ou structures connus. Ensuite, nous avons demandé à un élève de raconter la trame de l'histoire en français pour que tout le monde soit d'accord avec le déroulement, et pour nous assurer que tous les élèves étaient sûrs de suivre l'activité sans problème de compréhension. Ainsi, un groupe de cinq élèves a mimé l'histoire racontée par l'enseignante, qui les a beaucoup encouragés afin de théâtraliser leurs actions. Les élèves ont fait preuve de timidité du fait de se mettre en scène, mais l'objectif de l'activité était bien atteint. La mise en scène a permis aux élèves de repérer trois espaces principaux du conte : la maison du Petit Chaperon Rouge, les bois, et la maison de la grand-mère. Les élèves ont demandé de le refaire quand un autre groupe est passé.

À la suite de cette mise en scène, nous avons discuté de l'importance du dialogue pendant la dernière partie du conte : dans la maison de la grand-mère. Pour restituer cette scène en anglais, il faut apprendre beaucoup de nouveau vocabulaire. Le vocabulaire du visage : « eyes », « nose », « ears », « teeth » et les verbes associés : « to see », « to smell », « to hear » et « to eat ». Pour ce faire, l'enseignante a introduit le vocabulaire dans un premier temps en s'appuyant sur les connaissances des élèves quand cela a été possible. Les élèves ne connaissaient pas le vocabulaire du visage, donc l'enseignante l'a fourni. Par contre, pour les verbes d'action, les élèves avaient

travaillé les consignes de classe en anglais l'année précédente, ainsi ils ont pu fournir les verbes clés : « *look* » et « *listen* ». En lien avec l'histoire écrite, les verbes prévus étaient « *to see* » et « *to hear* », mais la décision a été prise de garder les mots connus des élèves, la différence de sens n'étant qu'une nuance. La participation active des élèves est toujours avantageuse dans une situation d'apprentissage et la possibilité de s'appuyer sur du vocabulaire connu dans un nouveau contexte montre la capacité des élèves à comprendre la transférabilité des structures linguistiques entre les différents contextes.

L'enseignante a commencé par dire avec expression les phrases tirées de ce deuxième dialogue du conte (ex : « *what big eyes you have* ») et les élèves ont manifesté leur compréhension du vocabulaire en indiquant la bonne partie du visage. Ensuite, un jeu de « *Simon Says* » (Jacques à dit) nous a permis de réviser ce nouveau vocabulaire dans la bonne humeur, ce qui a bien été apprécié par les élèves. Pour compléter, nous avons refait un jeu d'incohérences, cette fois-ci en reliant la partie du visage indiqué avec le mot dit, ce qui a permis un autre réinvestissement du même vocabulaire.

Nous avons fini avec une trace écrite sous la forme d'un polycopié avec la partie du visage à lier avec le verbe d'action, illustrés par des dessins.

Les activités de cette séance ont déclenché beaucoup de motivation parmi les élèves et leur ont permis une mise en action importante, ce qui contribue à l'épanouissement personnel et à la capacité de se montrer devant la classe. Les élèves ont été très volontaires pour passer au tableau. Néanmoins, nous avons encore besoin de travailler la timidité démontrée pendant la mise en scène.

La disposition de la salle de classe n'a pas été très apte à un travail en *drama* ; les tables prenaient toute la place et il n'y avait pas beaucoup d'espace pour circuler. Les élèves ont dû rester derrière leurs tables pendant la plupart du cours, ce qui n'était pas prévu. Mais nous avons fait le nécessaire pour qu'ils restent actifs ; la communication entre les élèves et l'enseignante a été constante et nous avons ajouté beaucoup de gestes à notre parole.

Séance 4

Il était prévu à ce stade dans la séquence d'introduire la phrase rituelle : « *where are you going ?* ». Mais pour éviter une surcharge cognitive et surtout pour permettre le bon apprentissage des structures vues jusque-là, nous avons décidé d'utiliser cette séance pour tout réviser, toujours en utilisant des activités de *drama*, surtout le deuxième dialogue du conte. Cette décision a permis une phase importante d'entraînement et a installé une ambiance détendue entre les élèves, ce qui est essentiel dans un travail en *drama*.

Nous avons donc commencé avec des présentations en jeu de rôle entre les élèves, avec la consigne de prendre un personnage du conte. Ensuite nous avons fait un jeu de mime avec des émotions pour retravailler les cinq émotions principales. Ce travail préliminaire a préparé les élèves à développer du contenu pour l'appliquer dans un dialogue, notamment pour demander à une personne comment elle se porte.

Ensuite nous avons introduit la tâche principale de la séance : imaginer et reconstruire un dialogue possible entre « *Wolf* » et « *Little Red Riding Hood* » dans les bois. La consigne était formulée de façon à laisser une marge d'interprétation : « Que feraient-ils ? Que pourraient-ils se dire ? » Sans exemple de la part de l'enseignante, les élèves se sont présentés en binôme devant la classe pour mettre en place une « conversation possible » au moment de la rencontre. Les élèves ont bien utilisé les phrases rituelles vues dans la séquence : « *what's your name ?* » et « *how are you ?* », ils ont montré une bonne compréhension des phrases et les réponses étaient en lien avec les personnages choisis.

Il était évident à ce point de la séance qu'il y avait moins d'énergie et de volonté de participer que dans les trois premières séances. Il semblait y avoir un manque de confiance parmi certains élèves et il aurait été souhaitable d'avoir plus d'espace pour les animer davantage. A posteriori, il aurait été intéressant, dans un premier temps, d'introduire les accessoires à ce moment là, pour donner aux élèves un support et encourager le développement dramatique du personnage. Egalement, nous aurions pu ajouter une activité pour travailler la confiance en soi pendant la séquence en lien avec les méthodes préconisées du *drama*. Par exemple une activité d'improvisation, tel que « s'imaginer comme un tigre » ou « s'imaginer être un soleil », où les élèves sont

invités à s'exprimer avec des actions, ce qui leur permet de d'oser se montrer et d'oser prendre leur place dans le groupe.

La mise en activité collective pendant le jeu de *Simon Says* a remonté la motivation des élèves, ce qui a démontré le besoin de participation active constante et ludique pendant un cours de langue à visée orale. Ce jeu a permis la réactivation du vocabulaire du visage pour ensuite retravailler le deuxième dialogue du conte. Les deux phrases répétitives dans ce dialogue du conte ont une structure fixe avec seulement un ou deux mots qui changent à chaque fois, par exemple : « *what big eyes you have* » et « *what big ears you have* ».

Donc, au tableau l'enseignante a écrit les deux structures principales : « *What big [...] you have* », « *All the better to [...] you with* » en laissant un espace pour le mot changeable. Ensuite, les élèves ont pu répéter les phrases en insérant le mot approprié et s'habituer à la forme répétitive. Pour assurer la compréhension de la première phrase, dans un premier temps nous avons travaillé la différence entre « *big* » et « *small* » et ensuite nous avons ajouté des gestes pour découper la phrase en mots ou « unités de sens », semblable à une langue de signes. Ceci a aidé la mise en mémoire et la prononciation de chaque mot. La deuxième phrase répétée (la réponse dans ce dialogue) s'est révélée difficile à retenir, et nous avons fini par réduire la phrase de réponse au simple verbe d'action (ex : « *to eat* ») pour faciliter la tâche, particulièrement du fait du manque de temps dans la séquence prévue. A la fin de la séance les élèves ont écrit les deux phrases dans leurs cahiers pour garder une trace écrite.

Hormis le manque d'énergie au début, la séance s'est bien déroulée et tous ont bien participé. La bonne compréhension s'est manifestée tout au long de la séance par la bonne utilisation des phrases rituelles et des réponses correctes en lien avec les personnages choisis. Le choix de réduire la structure finale est validé par rapport à l'objectif principal de la séquence qui est de travailler la compréhension sémantique, et de ne pas être obligé de suivre un script ou d'insister sur des phrases éloquentes.

Séance 5

Au début de la séance, les élèves se sont révélés très motivés. Une phase initiale de révision des deux phrases rituelles principales « *what's your name* » et « *how are you* »

s'est déroulée avec une bonne participation et des gestuelles animées. Nous avons ensuite répété (toujours de façon libre et théâtralisée) le premier dialogue du conte, par passage de deux élèves au tableau. Cette fois-ci l'enseignante ajoute des règles relatives à la production devant la classe : « *when acting, you need to position yourself correctly, speak loudly and clearly, use gestures and stay in character until the end* ».

La tâche suivante était d'introduire la phrase rituelle « *where are you going ?* » avec la réponse qui commence par « *I'm going to...* ». L'introduction de cette étape dans le projet était faite de façon logique. Nous avons constaté que dans la conversation entre « Wolf » et « *Little Red Riding Hood* », il manquait la dernière question connue dans le conte : « où vas-tu ? » pour compléter le dialogue.

Ainsi, suite à l'introduction des phrases nécessaires, l'enseignante a distribué des cartes « destinations » pour mettre en place à nouveau un jeu d'enquête. Pour assurer un meilleur déroulement avec des cartes que pendant la première séance, nous avons pris le temps d'expliquer chaque carte, de donner la prononciation et de faire un exemple de question / réponse attendu dans la tâche. L'activité s'est bien déroulée, et les élèves ont fini par coller les cartes dans leur cahier sous la question écrite « *where are you going ?* ».

Pour valider la compréhension de cette dernière phrase rituelle, les élèves avaient encore la possibilité de jouer le premier dialogue imaginaire dans les bois. Cette fois-ci, ils ont pris l'initiative d'ajouter cette dernière phrase rituelle à la conversation, et répondu avec la bonne réponse (« *Granny's house* »). La question étant toujours écrite au tableau, les élèves ont opté pour une lecture au lieu de travailler de mémoire, ce qui a eu un effet négatif sur la prononciation.

Pour réviser encore le vocabulaire du deuxième dialogue du conte, nous avons joué au jeu de « *Simon Says* », et répété les phrases en collectif pour conclure la séance.

Séance 6

A la fin de la séance 5, nous nous demandions si c'était une bonne idée de former des groupes d'élèves et de leur faire écrire un script pour la mise en scène finale. A ce stade, la compréhension des structures apprises semblait acquise, mais un manque de temps

dans la séquence pour bien réviser tout ce que nous avons appris allait peut-être engendrer un problème de mémoire au lieu d'un problème de compréhension pendant la mise en scène finale. Par contre, nous avons décidé de supprimer cette idée en raison de l'objectif premier de travailler l'oral sans appui d'un texte figé. Par ailleurs, cette décision a été motivée par l'évolution défavorable de langue parlée face à la lecture, vue pendant la séquence.

L'objectif de cette séance était de produire deux dialogues assez complets pour aider la mise en scène finale du conte. Nous avons commencé la séance avec la révision de la question rituelle « *where are you going ?* ». Les élèves ont pu répondre avec leur carte collée dans leur cahier, ou avec une destination inventée. Ensuite les élèves étaient invités à jouer le premier dialogue du conte avec la même consigne des séances précédentes de « liberté de parole » et d' « improvisation ».

Beaucoup d'élèves ont construit un dialogue sans fautes. « Le loup » a bien posé la question « *where are you going* », et la réponse « *I'm going to granny's house* » a été trouvée en autonomie. Cela a montré une bonne compréhension du sens des énoncés, car chaque phrase a été posée dans le dialogue en corrélation avec le déroulement du conte. A ce stade les élèves ont continué à montrer une grande motivation pour le projet avec une forte participation pendant l'heure. Cependant, il y avait quelques hésitations de certains élèves. En particulier, une fille qui était absente la séance précédente n'était pas à l'aise de se présenter devant la classe. Le théâtre et le *drama* nécessitent une motivation interne, une volonté de participer et une certaine confiance en soi que certains n'ont pas facilement. C'est pour cela qu'il faut installer un environnement bienveillant et ne pas forcer les élèves à participer. Donc à cette occasion l'enseignante est restée à côté de l'élève pour soutenir sa parole.

Nous avons ensuite révisé en collectif les structures tirées du deuxième dialogue du conte en utilisant les gestes et le mime. Nous avons insisté sur un geste (montrer du doigt) pour faire comprendre le sens du mot clé « *you* » pour dire « tu ». Ensuite les élèves ont joué en binôme ce dialogue. Pour différencier les deux dialogues et aider la mise en scène, nous avons affiché un décor en papier des « bois » et de la « maison de grand-mère » pour aider les élèves à se situer. Les élèves ont bien récité la phrase « *what big (...) you have* » mais pour la réponse ils avaient l'habitude d'oublier

le mot « *you* ». Finalement, nous n'avons pas corrigé l'erreur qui a été jugé négligeable et ne change pas le sens de la phrase.

Un jeu final de *Simon Says*, à la demande des élèves, a terminé la séance dans la bonne humeur et les élèves étaient de toute évidence encore très motivés à participer.

Pendant cette séquence, l'accent a été mis sur l'utilisation du langage du corps, et la liberté d'utiliser leur imagination pour jouer ces deux scènes principales. Cet aspect ludique de la tâche a aidé la motivation des élèves à participer et aussi à s'observer. Les gestes associés avec les mots ont aidé notamment la mémorisation. La tâche suivante prévue était de former des groupes et de planifier une mise en scène finale du conte. Mais à cause de la grande taille du groupe et du délai nécessaire pour faire passer les binômes pendant les deux activités précédentes, nous n'avons pas eu le temps de réaliser cette tâche.

Séance 7

Pour la dernière séance, la tâche principale et finale était de mettre en scène le conte, par groupes de quatre. Il fallait aussi permettre à tous les binômes un temps de parole afin de pouvoir effectuer l'évaluation.

Pour débiter la séance, nous avons révisé les phrases rituelles pour rappeler les structures (après une semaine de pause entre les séances). Ensuite la consigne de la tâche finale était donnée : mettre en scène le conte, en utilisant du mime et du dialogue en anglais. Avec le rappel de la mise en scène mimée pendant la séance 3, les élèves savaient comment procéder, cette fois-ci en ajoutant du dialogue vu au cours de la séquence. L'idée était de donner aux élèves un temps de planification, où ils auraient pu rechercher dans leurs cahiers pour ajouter des éléments supplémentaires à leur dialogue, mais faute de temps, cela n'a pas été possible. Il est possible que ce manque de planification avant la mise en scène finale a suscité un manque d'originalité dans les propos, ce que nous analyserons à partir des résultats.

Dans un premier temps, les groupes ont eu un moment pour décider sur la parole et répéter leur production. Dans les groupes de quatre, il y avait toujours un binôme qui parlait et un binôme qui mimait. Pendant ce temps de répétition, nous en avons profité

pour circuler et passer dans chaque groupe pour enregistrer les binômes. Une fois que les élèves se sont montrés satisfaits avec leurs productions, nous avons continué d'enregistrer des groupes pendant que les autres regardaient. Après l'enregistrement de tous les binômes, deux groupes ont présenté leur production à la classe pour une « mise en scène finale » avec les accessoires. Ces deux productions ont été filmées.

Chaque binôme a été enregistré pendant le temps de répétition ou pendant la mise en scène finale. Le temps important qu'il fallait pour enregistrer tous les binômes pendant l'heure du cours a fait qu'il n'y avait pas assez de temps pour discuter avec les groupes et chercher à améliorer ou enrichir leurs productions avec d'autres structures connues (*good morning, nice to meet you, etc.*).

A posteriori, il aurait été intéressant d'introduire les accessoires plus tôt. Les élèves les ont beaucoup appréciés et leur confiance semblait augmenter avec la possibilité de se mettre plus clairement dans le rôle du personnage.

La séance s'est bien passée, les élèves toujours très motivés se sont tous mobilisés pour appliquer à bon escient les structures apprises dans la séquence. Cependant, un manque de créativité a été visible, notamment à cause du manque de temps. Certains enfants qui ont voulu demander « *where are you going* » ont oublié la phrase en anglais. Un temps d'hésitation important à ce moment a montré que les élèves cherchaient la phrase et qu'il s'agissait d'un problème de mémoire et non pas de compréhension. Quelques élèves semblaient plus timides lorsqu'ils étaient confrontés avec l'enregistreur et aussi le fait d'être évalué. L'enregistrement assorti d'une sorte d'évaluation, a notamment causé de l'anxiété pour certains élèves qui ont bien participé pendant la séquence et ensuite ont oublié leur texte pendant ce dernier temps.

Hormis les améliorations possibles, les productions ont témoigné un réel progrès que nous analyserons dans la partie suivante.

4. Résultats

Pour analyser les productions des élèves nous avons utilisés une grille d'évaluation pour catégoriser les structures linguistiques utilisées. Les catégories répondent aux critères d'évaluation suivants :

- Combien de phrases rituelles ont été posées ?
- Les questions sont-elles justes syntaxiquement ?
- Les réponses sont-elles justes syntaxiquement ?
- Combien de fois les élèves ont-ils hésité ?
- Combien d'énoncés autonomes ont été mobilisés ?

Pour cette expérience, nous analysons principalement la compréhension des phrases rituelles utilisées. Pour valider la compréhension de la phrase, nous évaluons si la bonne question a été posée par le bon personnage choisi, et réciproquement, la bonne réponse en lien avec le personnage choisi. Pour ce faire, nous évaluons la justesse syntaxique des phrases rituelles posées et nous mettons de côté les erreurs grammaticales de la langue. Ensuite nous validons la corrélation entre les questions et réponses, en cohérence avec les personnages. L'hésitation démontre une certaine difficulté de l'élève à l'oral, et une pause jugée longue sera notée pour signaler un manque de fluidité dans la parole.

Finalement, nous évaluons combien de fois les élèves ont mobilisé des énoncés autonomes. Nous prenons en compte trois types d'énoncés autonomes :

- Reproduction d'un énoncé avec variation : des variations des phrases apprises en séquence
- Reproduction à l'identique d'un énoncé connu mais avec une nouvelle contextualisation : réutiliser une phrase apprise dans un autre contexte (recontextualiser)
- Réemploi des formules exogènes (extérieur de la séquence) : formules rituelles apprises d'une autre séquence

Pour transcrire les enregistrements, nous avons adapté les conventions de transcription habituellement utilisées en analyse de corpus oraux en français, du projet « Traitement de Corpus Oraux en Français ».⁶³ Nous avons choisi ce corpus parce qu'il concerne des interactions avec des enfants et parce que les sons et les onomatopées utilisés par les enfants correspondent avec la langue française, même si le dialogue est en anglais.

⁶³ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. TCOF : *Traitement de corpus oraux en français*. Université de Nancy. [en ligne] [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le web : <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/TCOFConventions.pdf>.

Binôme 1		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Hello, what's your name?	✓	✓			
E2	My name is Wolf	✓		✓		
E1	Euh + how are you?	✓	✓		✓	
E2	I'm angry	✓		✓		
E2	What's your name?	✓	✓			
E1	My name is Little Red Hi-lay Hood	✓		✓		
E2	How are you?	✓	✓			
E1	I'm scared	✓		✓		
E2	/// What going to?	✓	✓			
E1	Euh + I'm granny oose	✓		✓	✓	

Binôme 2		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Thank you mother. Euh, hello, what's your name?	✓	✓			✓
E2	How euh + my name is Little Wed Widing Hood	✓		✓	✓	
E1	Euh, how are you?	✓	✓			
E2	I'm scared!	✓		✓		
E2	Euh, how are you going?	✓	✓			
E1	I'm going to + wass	✓		✓	✓	
E2	To granny's house	x				
E1	To granny wass!	x				

Binôme 3		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Goodbye mother. Hello what's your name?	✓	✓			✓
E2	My name is wolf	✓		✓		
E1	He...	x				
E2	How are you?	✓	✓			
E1	I'm scared!	✓		✓		
E2	///***Going...///				✓	
E1	I am going to ny's ouse	✓		✓		

Binôme 4		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Hello what's your name?	✓	✓			
E2	My name is wolf	✓		✓		
E1	Euh, how are you?	✓	✓			
E2	I'm ungry. + euh, hello what's your name?	✓ ✓	✓	✓	✓	
E1	My name is Little Red + Ri + dging	✓		✓	✓	
E2	Euh ow are you?	✓	✓			
E1	I'm scared!	✓		✓		
E2	///Euh, what's you going?	✓	✓		✓	
E1	I going granny house	✓		✓		
E1	///How are you?	✓	✓			✓
E2	Euh, I'm s... scared {tousser}	✓		✓		✓

Binôme 5		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Goodbye mother. Hello what's your name?	✓	✓			✓
E2	My name is Wolf	✓		✓		
E1	How are you?	✓	✓			
E2	I'm hungry!	✓		✓		
E2	Euh, ello what's your name?	✓	✓			
E1	My name is Little Red Riding ood	✓		✓		
E2	Euh ow are you?	✓	✓			
E1	I'm scared	✓		✓		
E2	///{chuchotement} Where are you going?	✓	✓		✓	
E1	I'm going to granny's ouse	✓		✓		

Binôme 6		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Goodbye Mother					✓
E1	What's your name? Hello what's your name?	✓	✓			
E2	My name is Wolf	✓		✓		
E1	Euh hello what's your euh my name is little red riding hood	✓		✓		
E2	I'm.. I'm...	x			✓	
E1	Scared	✓		✓		
E1	///To going?	✓	x		✓	
E2	I'm angry	✓		x		
E1	///What's your name?	✓	✓			✓
E2	My name is Granny	✓		✓		✓

Binôme 7		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Goodbye mother. Hello what's your name?	✓	✓			✓
E2	My name is wolf	✓		✓		
E1	How are you?	✓	✓			
E2	I'm ungry	✓		✓		
E2	Hello what's your name?	✓	✓			
E1	My name is Little Red Riding Head	✓		✓		
E2	How are you?	✓	✓			
E1	I'm scared	✓		✓		
E2	Where are you going?	✓	✓			
E1	I'm going to granny's ouse	✓		✓		

Binôme 8		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Goodbye mother. Ello what's your name?	✓	✓			✓
E2	My name is wolf	✓		✓		
E1	Ow are you?	✓	✓			
E2	Euh I'm hungry	✓		✓		
E2	How are you?	✓	✓			
E1	Euh I'm hungry, non euh + I'm scared!	✓		✓	✓	
E2	Hello what's your name?	✓	✓			
E1	I'm Wolf //{chuchotement}/ ah oui I'm little Red Riding Hood	✓		✓	✓	
E2	Euh + I'm going ?	✓	✓		✓	
E1	I'm going to granny's ouse, goodbye /{rire}/	✓		✓		✓

Binôme 9		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Goodbye mother. Hello what's your name?	✓	✓			✓
E2	My name is Little Red Riding Hoods	✓		✓		
E1	How are you?	✓	✓			
E2	I'm sick	✓		✗		
E2	Hello what's your name?	✓	✓			
E1	My name is wolf	✓		✓		
E2	How are you?	✓	✓			
E1	Euh, I'm hungry	✓		✓		
E2	/// euh... j'ai oublié comment dire comment où vas tu	✗			✓	

Binôme 10		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Hello what's your name?	✓	✓			
E2	My name is wolf!	✓		✓		
E1	How are you?	✓	✓			
E2	I'm hungry!	✓		✓		
E2	Hello what's your name?	✓	✓			
E1	My name is Little Red Riding Hood	✓		✓		
E2	How are you?	✓	✓			
E1	I'm scared!	✓		✓		
E2	Euh.. Where are you going?	✓	✓			
E1	I'm going to granny's house!	✓		✓		
E1	/How are you?	✓	✓			✓
E2	I'm sick!	✓		✓		✓

Binôme 11		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Hello what's your name?	✓	✓			
E2	My name is wolf	✓		✓		
E1	+ How are you?	✓	✓		✓	
E2	I'm hungry!	✓		✓		
E2	Hello what's your name?	✓	✓			
E1	My name is Little Red Riding Hood!	✓		✓		
E2	Howd are you?	✓	✓			
E1	I'm scared!	✓		✓		
E2	Where are you going?	✓	✓			
E1	I'm going to granny's house	✓		✓		

Binôme 12		Phrase rituelle	Question juste	Réponse juste	Hésitation	Enoncé autonome
E1	Hello what's your name?	✓	✓			
E2	My name is wolf!	✓		✓		
E1	How are you?	✓	✓			
E2	I'm hungry!	✓		✓		
E2	///how...	✗			✓	
E1	non Dit où vas-tu... Where are you going?	✗				
E2	Where are you going?	✓	✓			
E1	I'm going to granny's house	✓		✓		

Les résultats finaux :

	Phrases rituelles	Questions justes syntaxiquement	Réponses justes syntaxiquement	Hésitation	Enoncés autonomes
Binôme 1	10	5	5	2	0
Binôme 2	6	3	3	2	1
Binôme 3	5	2	3	1	1
Binôme 4	12	6	6	3	2
Binôme 5	10	5	5	1	1
Binôme 6	8	2	2	2	3
Binôme 7	10	5	5	0	1
Binôme 8	10	5	5	3	2
Binôme 9	8	4	4	1	1
Binôme 10	12	6	6	0	2
Binôme 11	10	5	5	1	0
Binôme 12	6	3	3	1	0

5. Analyse des résultats

Les six phrases rituelles principales apprises pendant la séquence sont les suivantes :

- *What's your name ?*
- *My name is... (Little Red Riding Hood, Wolf, Granny, Mother, Woodcutter)*
- *How are you ?*
- *I'm... (scared, hungry, sick, happy, angry)*
- *Where are you going ?*
- *I'm going to... (Granny's house)*

Pendant la mise en scène du conte, les élèves ont pu mobiliser les six phrases, et en ajouter des variations. Parmi les douze binômes, 11 ont utilisé 6 ou plus de ces phrases, soit environ 92 pour cent.

Le nombre de phrases rituelles posées est intéressant par rapport à l'évaluation diagnostique, où les connaissances des élèves étaient limitées aux phrases « *Hello*, *what's your name ?* » et « *My name is...* ». Pendant cette évaluation nous avons validé que tout le monde pouvait dire ces deux phrases. Nous avons aussi noté le niveau de

participation des élèves et nous avons constaté que très peu d'élèves ont eu la volonté de se présenter sans être interrogés directement. Cette volonté de participer a évolué positivement pendant la séquence avec les différents jeux et méthodes de travail.

Le nombre de phrases rituelles utilisé dans cette évaluation finale montre une bonne compréhension de la tâche ainsi que la capacité de l'élève à mobiliser les connaissances de la séquence dans une situation de communication. Les élèves ont dramatisé le conte de façon cohérente avec le mime et le dialogue.

Pour valider la compréhension de ces phrases rituelles en lien avec la problématique, nous évaluons si les élèves ont utilisé les bonnes phrases par rapport à leur personnage dans la mise en scène. Par exemple, le loup va répondre à la question « *How are you?* » avec « *I'm hungry* » plutôt que « *I'm sick* » ou « *I'm scared* ». Egalement, par rapport à la trame de l'histoire du conte, c'est le rôle du loup de demander « *Where are you going?* » et le Petit Chaperon Rouge qui répond avec « *I'm going to Granny's house* ».

Nous avons pu constater que la plupart des élèves ont fait ainsi. Sur les phrases rituelles posées, 10 sur 12 binômes ont posé la même quantité de questions que de réponses, avec une bonne corrélation entre les deux. Les phrases de réponses ont montré la capacité à reprendre la structure de la question, ce qui soutient la validation de compréhension du sens.

Le binôme 3 a posé deux questions avec trois réponses parce que l'élève a oublié la question « *where are you going?* ». Il a réussi à dire le mot « *going* » qui a donné l'indication à son partenaire de répondre avec la phrase complète « *I'm going to Granny's house* » (sans compter les erreurs grammaticales).

Les binômes 9 et 12 ont également eu de la difficulté à se souvenir de la question « *Where are you going?* ». Le binôme 9 a aussi fait une erreur sémantique avec la réponse « *I'm sick* » au lieu de « *I'm scared* » à la question « *How are you ?* ».

Le binôme 6 a démontré plusieurs problèmes dans son dialogue. Un élève a donné son nom de personnage sans attendre la question « *what's your name?* ». Ensuite un élève cherchait la question « *how are you?* » mais il était bloqué avec le mot « *I'm* ». Après un moment d'hésitation son partenaire a répondu avec « *scared* », sans doute pour

répondre à la question que l'autre cherchait. Nous avons compté cette réponse comme juste car il a utilisé le bon mot en corrélation avec son personnage et il semblait compléter l'introduction « *I'm* » de son partenaire. Par contre, la question « *where are you going?* » a été posée avec la mauvaise réponse « *I'm angry* ».

Nous avons noté le nombre de fois où les élèves ont hésité avant de répondre. En effet, il y avait un peu d'hésitation en général de la part des élèves, notamment pour la question finale qui a été la plus difficile à retenir et à laquelle nous avons accordée le moins de temps pendant la séquence. L'hésitation montre un certain manque de fluidité entre les échanges mais elle ne suppose pas un manque de compréhension. L'hésitation peut être générée par le fait d'être évalué face aux spectateurs, à cause de la timidité.

Enfin, nous avons pu constater la mobilisation de quelques énoncés autonomes, utilisé hors des deux moments principaux de dialogue pendant la mise en scène. Ici, il s'agit de l'adaptation simple d'une structure apprise pendant la séquence, avec une légère variation.

Des exemples des énoncés autonomes des élèves sont : « *Thank you mother* », « *My name is Granny* » ou « *I'm sick* ». Ils sont des variations des phrases utilisées en corrélation avec les deux autres personnages du conte, *Mother* et *Granny*. Dans la mise en scène finale, 9 sur 12 élèves ont utilisé des énoncés autonomes, soit 75 pour cent. Curieusement, le binôme 6, qui a fait le plus d'erreurs, a fait le plus d'énoncés autonomes. Cela peut s'expliquer par le fait d'être perdu dans leur dialogue, les élèves ont cherché ailleurs pour compléter la mise en scène ; ils ont été inventifs.

Après ces résultats, nous avons réfléchi sur les améliorations possibles à apporter à l'expérience. Notre premier constat est que la séquence peut être améliorée par un temps supplémentaire accordé à un travail de confiance en soi et aux astuces de l'art dramatique.

La mise en scène du conte pendant la séquence a été une première occasion de se mettre à l'art dramatique pour plusieurs élèves, surtout face à leurs camarades. Presque tous les binômes semblaient passer au tableau avec aise mais ils n'ont pas eu l'aspiration à faire dramatiser leur parole. Quelques élèves ont bien adopté une attitude « à faire peur » du loup mais cela a aussi fait rigoler tout le monde parce qu'ils n'étaient pas habitués à la

théâtralité en classe. La plupart des élèves sont restés concentrés uniquement sur les phrases clés, qu'ils savaient réciter des séances précédentes, et ainsi sont restés dans une « bulle de sécurité » pendant la mise en scène.

Il serait intéressant de travailler le rôle de l'acteur et l'art dramatique davantage, avec un travail sur la confiance en soi. Un plus fort investissement dans la mise en scène serait intéressant par rapport à notre problématique si par la suite les élèves arrivent à reformuler les phrases, à mettre de l'intonation et à mobiliser davantage des énoncés autonomes. Il reste du progrès à atteindre des « énoncés inouïs » proposées par Line Audin, qui montreraient une vraie compréhension et manipulation de la langue. Faut-il à un manque de temps, ou simplement le manque de connaissances préalables en anglais, les élèves n'ont pas ajouté beaucoup de structures variées à leurs dialogues dans la mise en scène finale.

Beaucoup de travail pendant la séquence a reposé sur le deuxième dialogue entre le Petit Chaperon Rouge et le loup déguisé en grand-mère. Ce dialogue n'a pas utilisé de phrases rituelles donc n'a pas fait partie de l'évaluation dans l'expérience. Par contre, ces phrases ont montré un vrai réinvestissement de la langue, où les commandes apprises en anglais auparavant ont servi dans le dialogue. Le travail avec les verbes d'action (« *to eat* » etc.) a démontré une capacité des élèves de réinvestir la langue dans des contextes différents, comme dans une vraie situation de communication.

Il a souvent été dit que l'apprentissage d'une langue étrangère est plus pratique et efficace en petit groupe, ce qui n'est pas toujours possible. Pour cette séquence les élèves étaient nombreux, et pour que toute la classe reste active, les jeux dramatiques se sont révélés efficaces pour les motiver et maintenir leur attention. L'implication et la motivation de tous les élèves restent deux facteurs primordiaux dans l'apprentissage d'une langue, et au cours de la séquence les élèves ont bien participé et ont semblé prendre plaisir dans les activités.

Enfin, les résultats de l'expérience ont validé la problématique, en utilisant la situation de communication concrète inspirée du conte, la majorité des élèves ont pu discuter avec une certaine fluidité et du bon sens.

CONCLUSION

Ce projet de recherche porte sur la dramatisation d'un conte dans une séquence d'anglais pour travailler la compréhension du sens des phrases rituelles dans la LVE. Nous avons mis en place un projet de dramatisation du conte *Little Red Riding Hood*, pour travailler la communication en LVE en harmonie avec les préconisations officielles et en accordance avec la perspective actionnelle privilégiée par le CECRL. L'expérience réalisée en classe a validé l'efficacité de mettre en contexte la langue de façon théâtrale, qui a permis aux élèves de comprendre le sens de chaque structure apprise pendant la séquence.

Le conte du Petit Chaperon Rouge est comme un pont reliant des univers à la fois semblables et distincts. Il s'agit de la même histoire d'origine orale, qui a été retranscrite en français et en anglais (et plusieurs autres langues) et qui porte deux cultures différentes derrière les mots. Après avoir fait le lien entre ces deux langues qui transmettent un même conte connu, les élèves sont amenés à réfléchir sur l'essence de la langue et leur capacité à « dire la même chose » d'une façon différente. Le travail de l'enseignant est d'initier la métacognition qui va rendre l'élève plus efficace et plus savant, et cette correspondance évidente entre les deux langues favorise la compréhension du sens des structures dans la langue étrangère. D'après la recherche, nous avons constaté nécessaire de situer une langue en contexte pour vraiment comprendre les sens des mots ainsi que l'utilisation du langage du corps. Ce travail a démontré que le conte dramatisé s'avère très approprié pour un travail oral sur des structures simples dans une situation de communication, car avec le *drama* les élèves peuvent associer les structures à un contexte imaginaire, qui va faciliter leur compréhension en ancrant la nouvelle structure avec une image de contexte et en utilisant les gestes pour soutenir leur parole.

Prisca Schmidt valorise la créativité, l'inventivité et l'imaginaire. Elle favorise les interactions entre les élèves dans des projets communs. Ce projet de *drama* utilise l'imaginaire et la créativité, même si un travail supplémentaire aurait été intéressant pour faire évoluer les dialogues des élèves et permettre plus d'inventivité. L'objectif didactique du travail a été atteint, tous les élèves ont travaillé la communication d'une façon réaliste et ils ont beaucoup apprécié cette manière d'apprendre. Prisca Schmidt dit que « La communication dans la classe pourra être présentée et vécue comme un jeu, un

entraînement à la confrontation avec la langue vraie du “dehors” » tel que ce projet, qui a favorisé une collaboration et coordination entre pairs en forme jeu de rôle, représenté comme une vraie situation de communication.

Ce travail ouvre la perspective d'utiliser le *drama* davantage pour travailler la créativité linguistique et encourager l'utilisation d'énoncés autonomes.

BIBLIOGRAPHIE

Articles de presse

AGENCE FRANCE-PRESSE WASHINGTON. Enquête sur les origines du petit chaperon rouge. *La Presse* [en ligne]. 13 novembre 2013 [consulté le 02 mars 2018]. Disponible sur le Web : <<http://www.lapresse.ca/sciences/decouvertes/201311/13/01-4710403-enquete-sur-les-origines-du-petit-chaperon-rouge.php>>.

Articles de recherche

- ADEN, Joëlle. De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*. 2013, n° 192, p. 101-110.
- ADEN, Joëlle. Former des non-linguistes à enseigner une langue vivante au primaire : analyse d'un module basé sur le « Drama ». *Langues Modernes*. 2003, n°3, p. 20-28.
- ADEN, Joëlle et ANDERSON Joël. *Le drama pour une approche interculturelle de l'enseignement des langues*. [en ligne]. 2005 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/OJ-AdenAnderson05.pdf>.
- AUDIN, Line. Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. *Repères*. 2004, n°29, p.63-80.
- BRASH, Barbel et WARNECKE, Sylvia. (2009). Shedding the Ego: Drama-Based Role-Play and Identity in Distance Language Tuition. *Language Learning Journal*. 2009, n°37(1), p. 99-109.
- DAVIDHEISER, James C. Fairy Tales and Foreign Languages: Ever the Twain Shall Meet. *Foreign Language Annals*. 2007, n°40, p. 215-225.
- SCHMIDT, Prisca. Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*. 2006, n°38, p. 93-109.
- ZALTA, Galina. Using Drama with Children. *English Teaching Forum*. 2006, n°2, p. 24-27.

Ouvrages de recherche

- BELMONT, Nicole. *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Paris : Gallimard, 1999.
- CONNAN-PINTADO, Christiane et TAUVERON, Catherine. *Fortune des contes des Grimm en France, Formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2014. Mythographies et sociétés.

Ouvrages pédagogiques

- ADEN, Joëlle et LOVELACE, Kester. *3, 2, 1 Action ! Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3*. Créteil : CRDP, 2005.
- BROOK Peter. *Le théâtre, un outil fantastique pour l'éducation*. Paris : Cahiers Pédagogiques, 1995.
- SLADE, Peter. *Child Drama*. L'Université du Michigan : Philosophical Library, 1955.
- WAY, Brian. *Development through Drama*. New York : Longman, 1967.

Rapports officiels et ressources institutionnelles de l'Éducation nationale

- SCOFFONI, Annie. *Rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire* [en ligne]. 2002 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://media.education.gouv.fr/file/06/3/6063.pdf>>
- HALIMI, Suzy. *Apprendre les langues Apprendre le monde* [en ligne]. 2012 2002 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *CECRL : Le Cadre européen commun de référence pour les langues* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-dereference-cecrl.html>>

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Etablir une progression cohérente et rigoureuse* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/pid31434/etablir-une-progression-coherente-et-rigoureuse.html>>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin Officiel, 18.2.2015 [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes pour les cycles 2, 3 et 4. Bulletin Officiel, 24.12.2015 [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Les langues vivantes étrangères et régionales* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees.html>>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Langues Vivantes Glossaire*. [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/Langues_vivantes/31/4/RA16_langues_vivantes_glossaire_560314.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *EDUSCOL : Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale* [en ligne]. [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/68/6/RA16_langues_vivantes_creer_environnement_564686.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* [en ligne]. Circulaire du 31.05.2006, Bulletin Officiel, n°23 du 8 juin 2006 [consulté le 17.05.2017]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>>

Sites ressources

Apprentissage et enseignement des langues par le théâtre [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <<http://www.emilangues.education.fr/node/1940>>

ASSIMIL. *Apprentissage d'une langue : comment le cerveau fonctionne-t-il ?* Publié le 04.09.2015 [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <<http://fr.assimil.com/blog/apprentissage-d-une-langue-comment-le-cerveau-fonctionne-t-il>>

Drama Ties [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <<http://www.drama-ties.fr>>

Eurostat Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe. Édition 2012 [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf>

Langues en scène [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <<http://www.langues-en-scene.com>>

Learn English Kids [en ligne]. [consulté le 17.05.2017] . Disponible sur le Web : <http://learnenglishkids.britishcouncil.org>>

ANNEXES

1. Le conte *Little Red Riding Hood*



LearnEnglish Kids

Little Red Riding Hood

Little Red Riding Hood lived in a wood with her mother. One day Little Red Riding Hood went to visit her granny. She had a nice cake in her basket.

On her way Little Red Riding Hood met a wolf. "Hello!" said the wolf. "Where are you going?" "I'm going to see my grandmother. She lives in a house behind those trees."

The wolf ran to Granny's house and ate Granny up. He got into Granny's bed. A little later, Little Red Riding Hood reached the house. She looked at the wolf.

"Granny, what big eyes you have!" "All the better to see you with!" said the wolf.

"Granny, what big ears you have!" "All the better to hear you with!" said the wolf.

"Granny, what a big nose you have!" "All the better to smell you with!" said the wolf.

"Granny, what big teeth you have!" "All the better to eat you with!" shouted the wolf.

A woodcutter was in the wood. He heard a loud scream and ran to the house.

The woodcutter hit the wolf over the head. The wolf opened his mouth wide and shouted and Granny jumped out.

The wolf ran away and Little Red Riding Hood never saw the wolf again.

Story



Listen to this story <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/little-red-riding-hood>

Contributed by © Traditional story adapted by Cambridge English Online

www.britishcouncil.org/learnenglishkids

© The British Council, 2012 The United Kingdom's international organisation for educational opportunities and cultural relations. We are registered in England as a charity.

2. La séquence

La séquence :	Drama avec le petit chaperon rouge, en anglais
Séance	1
Objectifs	Réviser les rituels (évaluation diagnostique) Introduire le conte + vocabulaire (Suivre le fil d'une histoire courte)
Durée	60 minutes
Mode de travail	Collectif
Matériel	Cartes d'identité (personnages de contes) Adaptation du conte LRRH sans images (pour que les élèves écoutent bien pour repérer du vocabulaire). Etiquettes (image + mot) du vocabulaire du conte.
Phrases et vocabulaire	• Hello, what's your name ? / who are you ? • My name is... • Little Red Riding Hood • Wolf • Granny • House • Cake • Etc.
Déroulé	• Réviser les rituels : what's your name, who are you. • Refaire avec des noms de personnages de contes (cartes d'identité distribuées) • Une lecture théâtralisée du conte abrégé du LRRH + Discussion en français – il s'agit de quel conte ? - quels mots ont-ils entendus ? • Segmentation et répétition des mots: '<i>Little Red Riding Hood</i>' (utilisation des actions pour aider la mémorisation des mots.) • Apprentissage des noms des personnages du conte avec expressions du corps pour aider la mémorisation et commencer le <i>drama</i>. (Les élèves choisissent une action pour chaque personnage que nous reproduirons tous) • Etiquettes du vocabulaire à coller dans le cahier

Séance	2
Objectifs	Réviser et dramatiser les rituels Apprendre du nouveau vocabulaire (émotions)
Durée	60 minutes
Mode de travail	Collectif / Individuel
Matériel	Etiquettes de noms de personnages Assiettes en papier Polycopié 'émotions'.
Phrases et	• How are you ?

vocabulaire	• I'm fine • I'm happy • I'm scared • I'm sad • I'm unwell • I'm hungry
Déroulé	• Distribution des noms des 5 personnages du conte aux élèves (aléatoire) et révision de la séance précédente en jeu de rôle : <i>'whats your name / who are you ?'</i> (LRRH, wolf, granny, woodcutter) • Travail sur les émotions – How are you ? ○ En collectif, la fabrication des 'masques émotions' pour représenter l'humeur de chaque personnage du conte et des autres. – <i>donner le vocabulaire, et l'écrire au dos des masques.</i> ○ Passage en groupes de deux au tableau avec les masques (How are you ? I 'm...) ○ Un jeu des incohérences (ex: dire I'm sad avec un grand sourire) - les autres doivent valider ou non la proposition) ○ Polycopiée 'émotions' à coller et compléter dans les cahiers *(travail possible en arts plastiques – faire des masques individuels)

Séance	3
Objectifs	Réviser les rituels en jeu de rôle Faire mimer le conte Apprendre de nouvelles phrases et vocabulaire
Durée	60 minutes
Mode de travail	Collectif
Matériel	Accessoires : • Cape • oreilles de loup • foulard
Phrases et vocabulaire	• Hello, what your name ? • My name is wolf / LRRH / granny • How are you ? • I'm fine, scared, hungry, unwell • Granny, what big eyes you have...(ears, nose, mouth) • All the better to see you with etc.
Déroulé	• Révision des deux séances précédentes : jeu de rôle des personnages du conte pour réviser les rituels : <i>whats your name, who are you, how are you.</i> • Lire le conte pendant les élèves le théâtralise en mime, pour permettre la représentation spatiale du conte (3 zones pour représenter les 3 scènes principales). Personnages : <i>LRRH, mother, wolf, granny, woodcutter</i>

	• Discussion sur la dernière partie de l'histoire pour repérer le vocabulaire du visage : <i>eyes, ears, nose, teeth</i>, et les verbes : <i>see, hear, smell, eat</i>. ○ En disant les phrases, les élèves indiquent la bonne partie du visage dictée, et miment les verbes d'action. ○ Faire un jeu façon Jacques a dit pour réviser le nouveau vocabulaire ○ Jeu d'incohérences – un élève indique une partie de son visage ou mime un verbe d'action en disant le mot correct ou non, les autres valident
--	--

Séance	4
Objectifs	Réviser des rituels et phrases en lien avec le conte Permettre de la participation orale créative des élèves Apprendre de nouvelles phrases
Durée	60 minutes
Mode de travail	Collectif (Passage de groupes de 2)
Matériel	Flashcards avec destinations • G's house • Wolf's house • England • London • Paris • The shops • The park
Phrases et vocabulaire	• Where are you going ? • I'm going to granny's house
Déroulé	• La conversation entre le loup et PCR – Que se disent-ils ? Jeu de rôle des personnages du conte pour réviser les rituels : <i>whats your name, who are you, how are you...</i> • Travail sur la question/réponse suivante : « where are you going ? » « I'm going to ... » ○ Flashcards avec destinations donnés aux élèves. • La conversation entre le loup et PCR rejouée avec la possibilité d'ajouter ces nouvelles phrases: <i>where are you going...</i> • Jeu façon Jacques a dit pour réviser le vocabulaire (<i>eyes, ears, teeth</i>)

Séance	5
Objectifs	Mettre en scène le conte Permettre de la participation orale créative des élèves
Durée	60 minutes
Mode de travail	Collectif
Matériel	Masques d'émotions

	Flashcards avec destinations
Phrases et vocabulaire	Révision de tout
Déroulé	• Révision des émotions (les élèves s'interrogent en utilisant les masques) • Révision des destinations (les élèves s'interrogent en utilisant les cartes de destination) • L'ensemble de la conversation entre le loup et PCR mise en scène par groupes de deux. N.B : Le reste du conte est mimé • Révision de la conversation entre la grand-mère (loup) et PCR : Granny, what big eyes you have... ○ Tous les élèves jouent le loup déguisé en grand-mère et le PE joue le PCR – question/réponse répétées et reformulées avec l'expression corporelle.

Séance	6
Objectifs	Mettre en scène le conte Permettre de la participation orale créative des élèves
Durée	60 minutes
Mode de travail	Groupes de 5 (10 min par groupe)
Matériel	Accessoires : Cape / oreilles de loup / foulard (déco?)
Phrases et vocabulaire	Révision de tout
Déroulé	Mise en scène avec narration (PE) 2 scènes de dialogue : dans les bois et dans la maison de la grand-mère. Personnages principales: <i>LRRH, wolf</i> Figurants : <i>mum, granny, woodcutter</i> Passage des groupes.

Séance	7
Objectifs	Production finale Permettre de la participation orale créative des élèves (évaluation)
Durée	60 minutes
Mode de travail	Groupes de 5 (10 min par groupe)
Matériel	Accessoires : Cape / oreilles de loup / foulard (déco?)
Phrases et vocabulaire	Révision de tout
Déroulé	Production finale (filmé) Passage de tous les groupes.