

Master	
Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation	
Mention : MEEF 1^{er} degré	Parcours : M2B
Site de formation : CAHORS	

MEMOIRE

La dramatisation d'un conte espagnol favoriserait-elle l'entrée dans l'écrit en LVE ?

Almunia Marie

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
Euriell GOBBE MEVELLEC MCF, laboratoire LLA-CREATIS, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès	Véronique PAOLACCI MCF, laboratoire CLLE-ERSS, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès
Membres du jury :	
- Euriell GOBBE MEVELLEC : MCF, laboratoire LLA-CREATIS, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès - Véronique PAOLACCI : MCF, laboratoire CLLE-ERSS, INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès	
Remis le :	
15/06/2020	

Année universitaire 2019-2020

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	5
I- ÉTAT DES LIEUX DE L'UTILISATION DE L'ÉCRIT ET DU <i>DRAMA</i> EN CLASSE DE LVE	11
A) L'ÉCRIT, OUTIL DE TRAVAIL DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE D'UNE LVE ?	12
1. LA PLACE DE L'ÉCRIT EN LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE	14
1.1. La place de l'écrit dans les programmes.....	15
1.2. Les enjeux de l'écrit en LVE	18
1.3. Les différents types d'écrits mobilisés en LVE	20
1.4. Les relations oral/ écrit.....	24
2. ENTRER DANS L'ÉCRIT EN LANGUE	26
2.1. Le processus d'écriture	26
2.1.1. Le parcours de scripteur.....	30
2.1.2. La planification de texte.....	32
2.1.3. Le passage par la langue de scolarisation.....	34
2.2. La posture lecteur-auteur	36
2.2.1. La lecture à travers les albums.....	38
2.2.1.1. Un support favorisant les apprentissages.....	39
2.2.1.2. Intérêts et choix du support.....	42
2.2.2. La compréhension de l'écrit.....	45
3. PASSER PAR L'ORAL POUR ALLER VERS L'ÉCRIT.....	46
3.1. Etablir des correspondances graphophonologiques.....	47
3.2. Reconstitution de la chaîne orale	48
3.3. Mise en place des activités de <i>drama</i>	49

B) LA DRAMATISATION AU SERVICE D'UNE ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN LVE ?.....	50
1. LE THÉÂTRE À L'ÉCOLE	51
1.1. Ce que disent les programmes	51
1.2. Ses enjeux	52
1.3. Ses avantages pédagogiques	52
2. LE DRAMA	53
2.1. Mise en contexte	53
2.2. Ses enjeux	54
2.3. Sa pratique à l'école.....	55
3. LE DRAMA DANS LA PRATIQUE DES LANGUES.....	56
3.1. Outil d'apprentissage des langues.....	56
3.2. Relation oral / <i>drama</i>	57
3.3. Hypothèses sur l'articulation <i>drama</i> / écrit.....	58
II- PROPOSITION D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE ARTICULANT DRAMA ET ÉCRIT	59
RECUEIL DE DONNÉES.....	59
1. CONTEXTE.....	59
2. NOS HYPOTHÈSES.....	59
3. PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNÉES	60
3.1. Présentation du questionnaire	61
3.1.1. Présentation des questions et explications des choix.....	62
3.1.2. Profil des répondants.....	67
3.2. Présentation de la séquence	68
3.3. Présentation de la première séance	74
III- COMPTE RENDU DES RÉSULTATS.....	75
1. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	75
1.1. Présentation des résultats obtenus.....	75
1.2. Interprétation du questionnaire	86

2. ANALYSE DU PROTOCOLE MIS EN PLACE EN CLASSE.....	87
2.1. Présentation des productions d'élèves	87
2.2. Analyse des stratégies employées par les élèves pour entrer dans l'écrit.....	94
3. RÉSULTATS DE L'ÉXPERIMENTATION.....	95
CONCLUSION.....	96
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	98
ANNEXES.....	101

INTRODUCTION

En 2005, le ministère de l'Education Nationale a lancé un *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*¹ qui concerne tous les élèves de l'école élémentaire jusqu'au lycée. L'objectif de ce plan est l'amélioration du niveau des élèves dans deux langues étrangères, en s'appuyant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, rédigé par le conseil de l'Europe en 2001. Le CECRL² définit cinq activités langagières qui seront mobilisées lors des apprentissages : lire, écouter, parler en continu, parler en interaction et écrire. Ce document développe une approche actionnelle de l'enseignement et l'apprentissage des langues qui repose sur la réalisation de tâches communicatives et sur des activités de communication langagières. Le bilan de ce *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*³ établi en 2018 est mitigé, les progrès ne sont pas suffisants et les évaluations nationales et internationales⁴ affichent la France au dernier rang des pays européens quant à la maîtrise des langues étrangères enseignées à l'école. Selon le rapport remis par Alex Taylor et Chantal Manes-Bonnisseau le 12 septembre 2018, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*⁵ les élèves éprouveraient notamment des difficultés à s'exprimer à l'écrit.

En revanche, la France commencerait à rattraper ce retard institutionnel depuis la mise en place de pratiques enseignantes différentes et variées, comme la méthode dite actionnelle

¹ Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005

² CONSEIL DE L'EUROPE. Le Cadre européen commun de référence pour les langues. 2001 [en ligne] Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-dereference-ccerl.html>

³ Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005

⁴ Evaluations nationales et internationales : évaluations du CNESCO, Conseil national d'évaluation du système scolaire et du CEDRE, Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon

⁵ TAYLOR, Alex et MANES-BONNISSEAU, Chantal. Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Rapport, 12.09.2018. Disponible sur le web : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf

qui présente de nombreux bénéfices. C'est sans doute également grâce à l'augmentation et à la généralisation des heures de cours de langue au primaire que le bilan s'est amélioré. La France ne serait donc plus derrière les autres pays européens selon les évaluations du CNESCO⁶. Ces évaluations ont été publiées dans un dossier de ressources sur les langues vivantes étrangères à la suite de la conférence du consensus de 2019⁷. Dans cette conférence, Pascale Manoïlov docteure en linguistique, soumet le bilan des performances des élèves français du CM2 à la terminale en s'appuyant sur les résultats du bac et les évaluations nationales menées tous les six ans en anglais, allemand et espagnol (CEDRE⁸). Selon les résultats de ces évaluations, les élèves de CM2 ont globalement eu des résultats positifs en compréhension de l'écrit et en compréhension de l'oral de 2004 à 2010 puis en 2016. Quant à l'expression écrite, les élèves obtiennent également de meilleurs résultats que ceux de 2005. Cependant, malgré des progrès concrétisés en compréhension de l'écrit et des performances en hausse en expression écrite en espagnol, ces progrès doivent toutefois être intensifiés afin d'assurer la transition de l'école vers le collège.

Nous nous sommes attachée plus particulièrement à interroger l'une des cinq activités langagières, « écrire ». La place comme la fonction de l'écrit dans l'enseignement d'une langue vivante, sont souvent source de débat et soulèvent différentes opinions. Effectivement, en langue vivante étrangère, les traces écrites au primaire sont rares et cela peut s'expliquer par la priorité donnée à la communication orale. Depuis l'introduction d'un enseignement des langues vivantes au primaire, l'accent sur une entrée orale a sans cesse été réaffirmé. Ce qui a eu pour conséquence une certaine mise à l'écart de l'écrit de compréhension et de production. Les programmes officiels de l'école primaire⁹ ne négligent pas l'écrit ; cependant, le fait de préconiser avant tout une exposition orale,

⁶ CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

⁷ CNESCO (2019). De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

⁸ CEDRE : Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Programmes pour les cycles 2.3 et 4. Bulletin Officiel, 26.11.2015 [en ligne]. Disponible sur le Web: https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

place inconsciemment l'écrit en second plan. L'écrit serait peut-être une des compétences langagières les plus complexes à acquérir ou à développer en tant qu'apprenant de langue étrangère à l'école. Serait-il une des compétences langagières les plus difficiles à transmettre et à inculquer en tant qu'enseignant du 1^{er} degré ? Serait-ce une des raisons pour lesquelles l'écrit se trouverait la plupart du temps, mobilisé au terme d'une séance ou d'une séquence de langue, afin de garder une trace des enseignements appris ? Or, pouvons-nous complètement « abandonner » l'écrit au profit de l'oral dans l'apprentissage d'une LVE ? Est-il souhaitable d'éviter la confrontation des élèves à l'écrit en LVE au primaire ? Selon les instructions officielles¹⁰, l'écrit vient après l'oral mais il doit soutenir l'oral et *vice versa*. La trace écrite est primordiale à la continuité des apprentissages, cela représente un repère de progression au fil des cycles, dans toutes les matières y compris donc en langues vivantes étrangères. Nous pouvons d'ores et déjà supposer que délaisser complètement l'écrit compromettrait la mémorisation des notions et la continuité des apprentissages.

En débutant notre recherche sur les relations qu'entretiennent l'oral et l'écrit à l'école primaire en langue vivante étrangère, nous nous sommes interrogée sur la question de l'entrée dans l'écrit. Notamment, sur la fonction et la place que peut avoir l'écrit dans un projet où l'oral serait prédominant. Dans un contexte d'apprentissage d'une langue où l'oral prime sur l'écrit, comment peut-on entrer dans l'écrit ? Nous pouvons supposer que la production d'écrits autonomes en langue découlerait d'un énoncé oral car nous mobilisons naturellement le langage en premier avant de passer à l'écrit. En d'autres termes, serait-il possible d'entrer dans l'écrit par retranscription d'une production orale ? À partir de cette approche, quels outils ou supports permettraient de créer des situations déclenchant la prise de parole ? C'est sur cette entrée que nous allons approfondir notre recherche, en considérant la dramatisation comme un outil pertinent dans cette démarche. Il pourrait permettre de travailler l'oral tout en incitant l'élève à découvrir peu à peu l'écrit

¹⁰ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. Programme pour les cycles 2.3 et 4. Bulletin Officiel, 26.11.2015 [en ligne]. Disponible sur le Web: https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_5_08673.pdf

et les aider à s'y engager. Nous verrons que l'utilisation du *drama* serait bénéfique dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère de par son entrée innovante et enrichissante dans les enseignements. Le *drama* est la plupart du temps utilisé dans le but de déclencher la prise de parole en classe de langue. Cependant, dans le cadre de cette recherche nous pourrions utiliser le *drama* afin de concilier les activités de productions orales et les activités de productions écrites. En effet, une entrée par le *drama* permettrait un apprentissage simultané entre l'oral et l'écrit. Nous nous interrogerons sur la façon dont le *drama* pourrait aider à la réalisation de productions écrites en langue étrangère.

Dans l'enseignement du 1^{er} degré, les programmes officiels¹¹ soulignent l'importance de la littérature et de la culture artistique dans tous les domaines. Une ouverture des langues par la littérature serait donc favorable en classe de langue afin de travailler les activités d'écriture et de langage. Nous pouvons nous demander si un ouvrage de littérature jeunesse pourrait être utile à l'apprentissage des langues étrangères et si oui, de quelles manières ? De plus, nous pouvons imaginer que ce support pourrait être un appui à la dramatisation pour aider l'élève à entrer dans l'écrit.

C'est à partir de ce questionnement que se dégage notre interrogation principale, à laquelle nous essaierons de répondre et d'apporter des informations : la dramatisation d'un conte espagnol favoriserait-elle l'entrée dans l'écrit en LVE ?

À l'école primaire, les élèves ont encore un point d'appui limité dans une LVE comme l'espagnol, leur bagage linguistique reste encore très faible. En effet, leur manque de vocabulaire et de connaissances grammaticales ne leur permet pas de produire une trace écrite longue et structurée. Cependant, il sera intéressant de voir si l'écriture pourrait être facilitée en s'aidant de connaissances linguistiques et grammaticales que les élèves puiseraient dans leur langue de scolarisation. L'objectif ne serait donc pas d'évaluer les compétences linguistiques dans une LVE, mais de voir comment les élèves à partir de stratégies employées, pourraient entrer plus facilement dans l'écrit en espagnol et de

¹¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programmes pour les cycles 2.3 et 4. Bulletin Officiel, 26.11.2015 [en ligne]. Disponible sur le Web: https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_5_08673.pdf

façon autonome. Ainsi, vont-ils lors du passage à l'écrit utiliser des mots en français pour s'aider ? Vont-ils s'appuyer sur des structures lexicales déjà connues ? Ou bien, est-ce qu'un passage par l'oral et la communication sera bénéfique lors du passage à l'écrit ? Est-ce-que le mime et l'interprétation les aideront à produire des écrits où l'oral serait déclencheur de l'écrit ? Notre réflexion sur ces hypothèses de départ nous permettra d'analyser toutes les stratégies que les élèves seront susceptibles d'employer.

En ce qui concerne le protocole que nous élaborerons et dont nous traiterons plus tard, il sera question de savoir s'il est envisageable de constater une possible articulation entre le *drama* et l'écrit ? Si c'est le cas, est-ce que la dramatisation sera utilisée comme outil de mémorisation permettant une entrée moins difficile dans l'écrit ? Ou alors, pourrions-nous concevoir la dramatisation comme un outil de révision avec lequel les élèves pourraient se rendre compte des modifications à apporter à leurs écrits ? L'enjeu de cette expérimentation sera donc de savoir s'ils parviennent ou non à entrer dans l'écrit à partir de la dramatisation.

Pour essayer de répondre à cette problématique, nous avons souhaité mettre en place l'expérimentation d'une séquence de huit séances en espagnol dans une classe de 20 élèves de cycle 3. Cependant, cette expérimentation n'a pu être que partiellement menée du fait des conditions sanitaires. La tâche finale de cette séquence¹² aurait été : « Jouer une saynète entre deux/ou plusieurs personnages inventés à partir de l'album *Soy el más fuerte*. Nous aurions souhaité commencer par la découverte du récit *Soy el más fuerte* de Mario Ramos. Nous aurions mis en place des ateliers de dramatisation où les élèves auraient dû interpréter des interactions entre les personnages du conte. Nous aurions ensuite organisé des ateliers d'écriture dont l'objectif aurait été la conception de saynètes inventées. Cette phase se serait articulée au processus de dramatisation. Puis pour finir, nous aurions assisté aux productions d'élèves qui auraient joué leurs saynètes.

Afin de répondre à notre problématique, nous aborderons dans un premier temps la place de l'écrit en langue vivante étrangère, notamment ses caractéristiques et ses enjeux dans notre recherche. Ensuite, il sera intéressant d'évoquer l'importance de la lecture dans ce projet et notamment les avantages que l'album ou le conte peuvent procurer dans

¹² Cf. « Présentation de séquence »

l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Puis, nous traiterons du *drama*, un outil novateur qui de nos jours est de plus en plus répandue dans l'apprentissage des langues. Nous tenterons d'exploiter cet outil dans l'objectif de l'articuler avec l'écrit pour que son entrée en soit facilitée. Et enfin, nous résumerons dans un dernier temps, les réponses du questionnaire élaboré dans l'objectif de se rendre compte de la place de l'écrit et de l'oral dans l'apprentissage d'une LVE puis l'expérimentation d'une partie du projet effectuée en classe de cycle 3, qui sera présentée et analysée dans l'objectif de proposer des pistes de réponses à notre problématique.

I- ÉTAT DES LIEUX DE L'UTILISATION DE L'ÉCRIT ET DU DRAMA EN CLASSE DE LVE

En partant de l'hypothèse que la dramatisation d'un album aiderait les élèves à produire des écrits autonomes, sans copier ni reproduire un énoncé mais en utilisant des structures connues et un lexique déjà acquis, nous pouvons dès à présent nous orienter vers deux objectifs scientifiques qui seront développés tout au long de ce travail ; Comment les élèves entrent dans l'écrit ? Et, est-ce que les élèves parviennent à entrer dans l'écrit à l'aide d'une pratique orale dramatisée ?

Dans le cadre de cette recherche, nous évoquerons tout d'abord l'écrit comme outil de travail dans le processus d'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Nous considérerons l'écrit comme outil de travail dans la réalisation d'un projet où l'oral serait prédominant. Parallèlement, nous aborderons les caractéristiques particulières de la dramatisation dans l'apprentissage d'une langue. Effectivement, notre choix de recherche s'est orienté autour de la question du *drama* car c'est une pratique de plus en plus répandue et développée dans l'enseignement d'une langue. L'objectif sera de savoir si une articulation par le *drama* amènerait les élèves à produire des écrits et donc envisager le *drama* comme une aide dans le processus d'écriture en LVE à l'école.

A) L'ÉCRIT, OUTIL DE TRAVAIL DANS LE PROCESSUS

D'APPRENTISSAGE D'UNE LVE ?

La place de l'écrit dans la société est importante mais surtout fondamentale. La place accordée à l'écrit est considérable et a donc un enjeu important quant à l'insertion sociale et intellectuelle des apprenants. Selon les programmes officiels, l'enseignement de l'écriture à l'école devrait donc être progressif et faire l'objet d'un enseignement spécifique.

L'école a pour rôle de développer chez les élèves des compétences d'écriture et cela dans tous les domaines d'enseignement. Selon Sylvie Plane, linguiste et professeure en sciences du langage, l'écrit doit être un outil au service du projet d'apprentissage et de la transformation intellectuelle. Elle propose pour cela que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages. À l'école, les élèves découvrent la fonction de l'écrit et ses caractéristiques afin de l'utiliser dans leur vie mais aussi pour apprendre. Ils sont confrontés à différents types d'écrits, dont les enjeux sont nombreux : penser, réfléchir, apprendre, imaginer, lire etc. L'écrit a donc un rôle majeur et conséquent quant à l'enseignement de toutes les disciplines et notamment dans celles des langues vivantes étrangères.

Dans son apprentissage, l'écrit est étroitement lié à l'oral et plus particulièrement lors de l'enseignement d'une langue étrangère. L'introduction de l'écrit au primaire devrait pouvoir s'appuyer sur les savoirs et savoir-faire à l'oral des élèves. Malgré tout, l'écrit devrait être progressif et s'inscrire dans la durée pour fixer les apprentissages faits à l'oral. Il serait en effet judicieux de n'aborder l'écrit qu'après une bonne maîtrise de la prononciation des mots et des structures étudiées précédemment. Toutefois, l'oral et l'écrit devraient faire l'objet d'un apprentissage simultané afin que l'écrit ne soit pas désavantagé et négligé par la suite.

Le fonctionnement d'une langue recouvre divers aspects : phonologique, lexical, syntaxique, etc. Ce n'est donc qu'après de nombreuses mises en situation et manipulations de la langue orale que le passage à l'écrit permettra de poser un regard

analytique en comparant langue étrangère et langue française. Il est recommandé par des didacticiens du français « d'exposer les élèves régulièrement à une langue orale authentique, par des énoncés oraux plus complexes, des débits variés, des voix et des accents divers, etc. » Mais ils soulignent particulièrement que les élèves ont besoin « de repères dans ce qui pourrait paraître un flot continu et indistinct où les mots sont indiscernables. » C'est dans ce contexte que l'écrit entre en jeu car il permet de segmenter la chaîne orale. L'écrit serait donc l'outil de travail qui fixerait les savoirs de l'élève et qui l'accompagnerait tout au long de sa démarche.

Il est tout de même important de mettre en évidence la complexité de la tâche d'écriture. Une entrée dans l'écrit dans la langue de scolarisation de l'apprenant peut déjà être difficile, alors une entrée dans l'écrit en langue vivante étrangère peut s'avérer très complexe pour certains. L'intérêt de cette recherche sera justement de trouver des pistes de réflexion et de remédiation pour surmonter ces difficultés lors du passage à l'écrit en LVE. Avant tout, nous nous attarderons sur la place qu'occupe l'écrit en LVE. Nous aborderons les enjeux de l'écrit dans l'apprentissage d'une LVE mais aussi les types d'écrits que nous pouvons retrouver dans les classes de langue, ceux qui sont les plus mobilisés par l'enseignant et ceux qui sont les plus utilisés par les élèves. Puis nous évoquerons finalement les liens qu'entretiennent l'oral et l'écrit dans l'apprentissage d'une langue. Néanmoins, dans le but de se rapprocher de notre questionnement de départ, il sera surtout question de s'intéresser à l'appui que peut avoir l'oral sur l'entrée dans l'écrit.

1. LA PLACE DE L'ÉCRIT EN LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE

La ressource d'accompagnement Eduscol *enseigner les langues vivantes*¹³ évoque l'écrit comme une compétence à construire au fil du temps. S'exprimer à l'écrit suppose un entraînement régulier et spécifique qui ne se limite pas à la copie ou à l'évaluation de fin de séquence. L'expression écrite devrait se construire en articulation avec l'oral afin de construire le rapport phonie/graphie. Il est important d'entraîner les élèves à rédiger divers types d'écrits en fonction d'objectifs définis.

De plus, selon les rapports institutionnels, l'expression écrite nécessite des connaissances et des compétences lexicales, grammaticales et culturelles pour se développer. Par conséquent, la lecture joue un rôle considérable dans la démarche d'écriture, des habitudes de lectures doivent donc être instaurées en langue étrangère pour en saisir les codes linguistiques et grammaticaux. L'introduction de l'écrit suppose un appui sur les savoirs et savoir-faire à l'oral des élèves. Une introduction trop précoce de l'écrit pourrait s'avérer préjudiciable pour la prononciation car si le modèle oral des apprentissages n'est pas solidement fixé, les élèves risquent de recourir à leur code phonie/graphie pour « lire à la française » les mots proposés en langue cible. L'introduction de l'écrit sera donc toujours progressive et accompagnée en classe de langue au primaire.

Il est important de souligner le fait que l'apprentissage de l'écrit sera davantage développé et enseigné lors de l'entrée au collège, c'est pour cela qu'il est nécessaire d'entraîner les élèves à l'écrit le plus tôt possible afin qu'ils se familiarisent à la compréhension de l'écrit et à la production écrite avant de passer à un enseignement de l'écrit plus complexe et beaucoup plus soutenu.

¹³ Eduscol – Le site de l'enseignement primaire et secondaire
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

1.1. La place de l'écrit dans les programmes

Depuis 2002, l'apprentissage d'une langue vivante devient obligatoire à l'école élémentaire.

Les défis que notre enseignement affronte sont de plus en plus complexes. Ils contraignent à élargir sans cesse l'horizon des objectifs tout en s'assurant, de manière chaque fois plus vigilante, qu'aucun élève n'est laissé à l'écart. C'est le cas de l'apprentissage des langues vivantes qui doit permettre à la France de satisfaire à des exigences partagées par la plupart de ses partenaires dans le monde. Pour être efficace, il doit être entrepris dès le plus jeune âge et ne peut se limiter à une simple sensibilisation. Il suppose donc un véritable enseignement se prolongeant au collège.¹⁴

Depuis 2002, les langues vivantes étrangères sont donc bien présentes dans les programmes officiels et doivent atteindre 1h30 d'enseignement hebdomadaire. L'apprentissage est centré sur des activités de communication et sur un entraînement régulier et méthodique.

Au cycle 3, cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe), ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée.¹⁵

En ce qui concerne le domaine « s'exprimer à l'écrit », la reproduction (reproduire des énoncés en les recopiant) et la construction d'énoncés (personnaliser un énoncé en introduisant de légers changements dans un texte bref ; écrire des phrases d'après un modèle défini ; complexifier un énoncé écrit grâce à des connecteurs simples) sont privilégiés. Les compétences attendues en fin de cycle 3 dans les programmes officiels de 2002 sont : être capable d'écrire un message électronique simple ou une courte carte postale simple et être capable de remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple.

Les programmes officiels subiront quelques changements et quelques progressions concernant les langues vivantes à l'école. Notamment, le programme de 2007 qui

¹⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire : Arrêté du 25-1-2002. Bulletin officiel, 14 février 2002.

¹⁵ Ibidem

sera centré sur la maîtrise du français. Le programme officiel de 2007 donne certaines recommandations relatives à l'apprentissage des langues vivantes :

L'enseignement des langues vivantes a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. Le programme est certes tout entier placé sous le signe de l'exploration de situations de communication inscrites dans des situations ordinaires de la vie de l'élève, tant à l'école qu'en dehors, comme le prévoit le Cadre commun européen de référence. Pour autant, l'apprentissage de la langue étrangère constitue un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. La découverte de ces langues est aussi une ouverture sur le monde qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales).¹⁶

Cependant, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, les attendus sont les mêmes qu'en 2002.

Il est important de souligner que l'oral prime sur l'écrit dans tous les programmes officiels depuis 2002. L'oral devient d'abord une priorité pour se faire comprendre et pour commencer à se familiariser avec la langue. Même si on remarque depuis 2002 une forte concentration d'activités orales recommandées par les programmes, c'est en 2008 que l'oral devient prioritaire dans l'apprentissage d'une langue vivante :

À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires : phrase simple et conjonctions de coordination. L'orthographe des mots utilisés est apprise. Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir.¹⁷

Même si la présence de l'oral est relativement importante dans l'enseignement d'une langue, l'écrit y est primordial. En effet, les programmes évoquent aussi l'écrit, qui est tout aussi nécessaire que l'oral car pour apprendre une langue il est important de maîtriser à la fois l'oral et l'écrit, l'apprentissage d'une langue se fait dans sa globalité.

De plus, l'écrit est défini par les programmes de 2015 et 2018 comme un outil de réflexion sur la langue. Dans les programmes du cycle 3, les textes soulignent « qu'un début de

¹⁶ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : Programmes d'enseignement de l'école primaire : arrêté du 4-4-2007. Bulletin officiel, 12 avril 2007.

¹⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire : Arrêté du 9-6-2008. Bulletin officiel, 19 juin 2008

réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception et dans la production et que l'écrit renforce la maîtrise du langage. ». Au cycle 3, l'écrit devrait être introduit progressivement dans un contexte concret de situations de classe ou en lien avec l'imaginaire. Les deux compétences essentielles à maîtriser à l'écrit à la fin du cycle 3 sont les suivantes : « Ecrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisés » et « Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue. »

En plus d'être un outil de réflexion sur la langue et un moyen de communication, l'écrit est un moyen d'assurer et de fixer les apprentissages de la langue. Notamment pour assurer la progression des apprentissages du cycle 3 vers le cycle 4.

Au cycle 4, les élèves apprennent deux langues vivantes étrangères ou régionales en parallèle. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre et de créer. L'enseignement des langues du cycle 2 au cycle 4 est conçu pour offrir une continuité dans les apprentissages qui permet de consolider les acquis et de poursuivre la construction de compétences de communication en appui sur des contenus linguistiques et culturels.¹⁸

Il est évident que le programme du cycle 4 a des attendus plus soutenus et différents du cycle 3. Nous constatons que l'implication et le travail dans les activités écrites sont plus complexes et demandent beaucoup plus de rigueur et de connaissances. Les compétences pour « écrire » et « réagir à l'écrit » au cycle 4 sont les suivantes : s'appuyer sur les stratégies développées à l'oral pour apprendre à structurer son écrit, mobiliser les outils pour écrire, corriger et modifier son écrit puis reformuler un message, rendre compte, raconter, décrire, expliquer, argumenter. C'est pour cela, que dès l'école primaire les élèves devraient être confrontés à l'écrit en langue vivante et s'y familiariser avant d'accomplir des tâches écrites relativement plus complexes à partir du cycle 4.

Pour conclure, il est évident qu'il existe une continuité du cycle 2 au cycle 4 sur l'articulation oral/écrit et même si l'oral est prioritaire au primaire, l'écrit est néanmoins présent depuis le début de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère.

¹⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programmes pour le cycle 4. Bulletin officiel du 26.11.2015

1.2. Les enjeux de l'écrit en LVE

Les liens qu'établissent l'oral et l'écrit dans l'apprentissage d'une langue sont nombreux car l'enseignement d'une langue étrangère à l'école porte sur la langue parlée et la langue écrite. Pour apprendre une langue étrangère, l'objectif est de maîtriser à la fois l'écrit et l'oral.

L'écrit est un objet d'apprentissage mais possède diverses fonctions que nous allons maintenant développer. La majorité des enseignants du 1^{er} degré n'utilisent l'écrit qu'en fin de séance ou de séquence durant les enseignements de LVE¹⁹. Même s'il est préconisé d'utiliser l'écrit lorsque les activités langagières ont été mises en place, l'écrit est aussi un dispositif qui permet de soutenir les activités langagières. En effet, l'écrit a plusieurs enjeux différents en LVE et on les identifie en fonction de certains critères : à quel moment de la séance/séquence l'écrit est mobilisé par l'enseignant ? à quel moment les élèves sont en situation d'écriture ? À l'aide de quels supports l'enseignant introduit l'écrit ? Quels types d'écrits sont mobilisés ? etc.

D'un point de vue pédagogique, l'enjeu principal de l'écrit en LVE est la mémorisation. Il contribue à l'apprentissage des langues vivantes étrangères car il permet de fixer les savoirs et aide dans la continuité des apprentissages. Le type d'écrit le plus souvent utilisé pour fixer les savoirs en classe est la trace écrite car elle contribue à favoriser la mémorisation en réinvestissant des notions pour les mémoriser durablement puis les mobiliser dans d'autres contextes. Selon la lettre d'information n°2 sur les langues vivantes étrangères²⁰ à destination de tous les enseignants de langues vivantes, la trace écrite par le biais d'images, de pictogrammes et d'affiches permet d'accompagner la mémorisation de formulations et la segmentation de la chaîne orale. Toujours selon les recommandations de la lettre d'information, pour qu'une trace écrite soit utilisée par un élève, elle doit renvoyer à une expérience vécue, l'élève doit donc contribuer à son élaboration à travers des productions autonomes de phrases, des prises de notes manuscrites, d'éléments lexicaux ou syntaxiques, des traces d'une activité menée ou l'élaboration d'une trace écrite collective à réutiliser et à remobiliser dans d'autres

¹⁹ Cf. Question 4 du questionnaire de recherche. (Utilisation de l'écrit en classe de langue Cf p.66)

²⁰ Commission et équipe départementale langues vivantes 44—lettre d'information n°2 - *Édu_Num Langues vivantes* - janv. 2017 : *LA PLACE DE L'ECRIT*

situations. Il est donc évident que l'écrit soutient la mémorisation de mots et de structures. Les documents institutionnels de cycle 3 soulignent l'importance de la mémorisation : « Écrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisées. Recopier pour mémoriser l'orthographe et la syntaxe »²¹.

L'écrit doit ainsi trouver sa place dans le processus d'apprentissage, en tant que tâche intermédiaire à réaliser par les élèves. Cette tâche contribuera à l'acquisition de l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires aux élèves pour réaliser la tâche finale (le projet actionnel de fin de séquence). Cet écrit intermédiaire peut également servir de trace dans le brouillon ou dans le cahier de langue pour y revenir à un autre moment et le conserver pour un objectif bien précis.

L'écrit facilite également la structuration de la langue orale par un découpage de la chaîne phonique et il contribue à mettre en place le lien phonie/graphie et graphie/phonie. Il permet aussi de communiquer par un autre biais que la communication orale, on parlerait alors de communication par l'écrit dans le but de faire comprendre une intention ou un message :

L'objectif est de mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue. Ecrire de façon simple sur des personnages imaginaires.²² S'appuyer sur les stratégies développées à l'oral pour apprendre à structurer son écrit. Reformuler un message, rendre compte, raconter, décrire, expliquer, argumenter.²³

Pour apprendre une langue étrangère, la familiarisation à la compréhension de l'écrit par la lecture est importante. Même si jusqu'au CM2, les activités de lecture sont difficiles et non acquises, elles permettent d'ores et déjà d'accompagner les élèves à l'écriture par une visualisation et une comparaison des mots. Afin d'entrer dans des activités de compréhension de l'écrit, il est important de varier les supports et d'habituer les élèves à des lectures de genres divers pour maîtriser leurs normes linguistiques. De plus, la littérature et les liens établis avec le domaine de l'imaginaire permettent d'ancrer l'écrit dans le contexte culturel de la langue enseignée. Nous avons vu que l'apprentissage d'une langue étrangère doit passer par une approche actionnelle et par des situations concrètes

²¹ Bulletin Officiel, 26.11.2015. Programme du cycle 3 *Langues vivantes étrangères*

²² Bulletin Officiel, 26.11.2015. Programme du cycle 3 *Langues vivantes étrangères*

²³ Bulletin Officiel, 26.11.2015. Programme du cycle 4 *Langues vivantes étrangères*

de classe. Donc il est nécessaire d'entraîner les élèves à produire divers types d'écrits en lien avec les types de lectures proposées (lettres, récit, description, saynètes...).

D'un point de vue didactique et linguistique, les enjeux que manifeste l'écrit peuvent être l'élaboration de travaux de comparaison, des activités d'observation ou des situations d'étude de la langue. Un travail de comparaison avec sa langue de scolarisation peut être un des enjeux de l'écrit en LVE afin de prendre conscience des particularités que possède la langue, dont l'intonation, l'accentuation, les liens graphophonologiques et les codes culturels différents.

En conclusion la compétence de l'écrit est à construire progressivement afin d'assurer la liaison école/collège et nécessite un entraînement spécifique qui ne devrait pas se limiter qu'à la copie ou à la trace écrite finale. L'écrit est un enseignement qui suscite de nombreux enjeux et notamment différents objectifs en fonction des types d'écrits mobilisés.

1.3. Les différents types d'écrits mobilisés en LVE

Dans les classes de langue du 1^{er} degré, nous pouvons rencontrer plusieurs types d'écrits donnant lieu à une rédaction écrite, des supports différents mais aussi quelques formes d'écrits qui peuvent se rencontrer de différentes façons. Avant de définir les différents types d'écrits que nous pouvons observer aujourd'hui en classe de langue à l'école, nous pencherons sur les recherches effectuées en sciences du langage par Martine Marquillô et qui concernent les différentes représentations de l'écrit en LVE.

Selon Martine Marquillô ²⁴, professeure d'université en sciences du langage, l'écrit et l'oral entretiennent des rapports ambigus dans l'évolution des méthodes en didactique des langues. Elle distingue trois conceptions de l'écrit qui recoupent trois périodes méthodologiques successives de l'enseignement des langues vivantes étrangères ; celle

²⁴ MARQUILLÔ Martine. Des langues étrangères à l'école primaire, composantes de cet enseignement et apprentissage de l'écrit. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6, 1992. Langues vivantes et français à l'école, sous la direction de Gilbert Ducancel. pp. 121-138.

de « l'écrit roi », ainsi nommé par Daniel Coste²⁵ en 1977 se référant à des démarches où l'écrit est à la fois la fin et le moyen de l'apprentissage. Il y a ensuite, la période issue de la linguistique moderne qui souligne l'aspect oral du langage et où l'écrit devient un code second dont la principale fonction sera de se suppléer à l'oral. L'étude de l'écrit est différée car elle peut perturber l'acquisition de l'oral. Cette conception est illustrée dans de nombreuses méthodes audio-visuelles des années 60-70. Puis vient ensuite la période où l'écrit est considéré comme une situation de communication spécifique sans rapports d'opposition avec l'oral, l'écrit détient le statut de code « autonome » par rapport à l'oral et se situe à un même niveau d'importance dans la communication.

Suite aux travaux de Martine Marquillô, nous constatons que les enseignants du premier degré qui enseignent l'espagnol, jugent de manière générale que l'écrit est un code second qu'il vaut mieux introduire après que les élèves aient une bonne maîtrise de l'oral. Mais ils jugent aussi que l'écrit et l'oral sont des codes autonomes et donc que leurs compétences doivent être développées de façon simultanée.

Martine Marquillô²⁶ définit les types d'écrits que les enseignants utilisent en langue vivante étrangère. Nous proposons de reprendre ici sa typologie et de la commenter. Les types d'écrits se regroupent en trois catégories : l'écrit de mémoire, l'écrit de manipulation de la langue et l'écrit en tant qu'activité communicative spécifique. L'écrit de mémoire articule l'écrit et l'exercice, il est décrit comme l'écrit scolaire par excellence. L'objectif de cet écrit est d'écrire sur un cahier pour conserver la trace d'une leçon ou d'une activité. Ces traces seront ensuite réutilisées dans d'autres situations afin de remobiliser et de mémoriser cet écrit. L'écrit de mémoire dans le cahier de langue peut être écrit par l'enseignant sous forme de photocopie à distribuer aux élèves, sous forme d'écrits autonomes produits par l'élève mais aussi sous forme d'écrit au tableau afin que les élèves développent des compétences de « copiage ».

À l'école primaire, le système de copie est privilégié. La copie a souvent possédé une connotation péjorative, elle est considérée comme une activité mécanique où les élèves qui ne réussissent pas se voient le plus souvent accusés d'inattention, voire de mauvaise

²⁵ COSTE, D (1977) : L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°28, 1977, pp. 85-103

²⁶ Ibidem

volonté. Cependant, ce sont les travaux de J. Fijalkow et A.Liva²⁷ en 1987 qui souligneront la complexité de cette tâche. Dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes étrangères, la copie est une pratique dans laquelle l'activité de mémorisation serait systématisée car l'élève observe un mot ou une phrase écrite et compare les graphies du mot écrit au tableau avec les graphies qu'il vient de produire, le mot est donc transcrit de mémoire mais il peut s'assurer de ne pas avoir fait de faute en comparant les graphies. L'activité de copie et d'écrit de mémoire sont en général mobilisées lors de la copie de la date, des listes de vocabulaire, la copie du thème de la leçon du jour, la phrase du jour, des dialogues, des chants et des comptines. Pour conclure, ce type d'écrit est bénéfique et va venir au fur et à mesure automatiser l'écriture en écrivant de manière répétitive un mot car l'élève va mémoriser son orthographe.

La réflexion sur l'écrit de manipulation de la langue évoquée précédemment à partir des travaux de Martine Marquillô est aussi partagée par Henri Besse²⁸. En effet, cet enseignant-chercheur spécialiste des méthodologies de l'enseignement et apprentissage des langues, parle de l'écrit de manipulation comme d'« un exercice qui porte sur une composante ou une difficulté particulière de la langue cible isolée de sa complexité ». L'écrit de manipulation peut alors être utilisé pour découvrir les différents aspects de la langue, notamment sa grammaire. Par exemple, l'élève va pouvoir observer plusieurs mots donnés et en étudier leur morphologie en manipulant des morphogrammes lexicaux et/ou grammaticaux qu'il pourra réemployer.

Pour finir, Martine Marquillô place dans sa catégorie « types d'écrits », l'écrit en tant qu'activité communicative spécifique. Cet écrit, cette fois ci, développe le sens avec la prise en compte du contexte, de l'enjeu, des conditions d'énonciation, l'objectif est d'écrire pour signifier quelque chose à quelqu'un, un sens ou un enjeu d'une manière spécifique, avec des supports écrits variés, dans un contexte communicatif déterminé. Par exemple, ce type d'écrit peut être mis en place durant des écrits collaboratifs où l'objectif

²⁷ FIJALKOW, Jacques., LIVA, Angéline., (1987) : « La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant », Communication présentée à la 5ème Conférence Européenne sur la Lecture, Salamanca.

²⁸ BESSE, Henri. (2004). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier scolaire, 2004. Langues et apprentissages des langues.

serait d'écrire une lettre à destination d'une autre classe ou de correspondants étrangers. L'écrit de communication peut également être travaillé de manière individuelle afin que les élèves passent par l'écrit dans le but d'essayer de faire passer un message ou une idée. Les programmes officiels préconisent l'écriture de cartes postales, de lettres, de mail etc. À travers cette typologie empruntée à Martine Marquillô, nous pouvons constater que l'écrit possède plusieurs formes et que chacune de ses formes peut avoir des enjeux différents. Les formes d'écrits les plus utilisées et observées en classe selon les réponses obtenues au questionnaire, sont les écrits individuels, les écrits collectifs ou les écrits collaboratifs. L'objectif de l'enseignant est de mobiliser toutes ces formes d'écrit en situation de classe afin de varier les apprentissages et les aspects de l'écrit.

En classe de langue étrangère et plus spécifiquement dans le 1^{er} degré, l'école possède une grande variété de supports qui sont continuellement exploités. De manière générale, les supports sont toutes les sortes de documents qui sont utilisés par l'enseignant pour permettre aux élèves d'apprendre une langue et de s'approprier des connaissances. Dans le cadre de notre recherche, nous nous focaliserons sur les supports écrits. Dans une classe, nous pouvons rencontrer divers supports écrits comme des albums, des affichages, des points particuliers traités en grammaire etc. Les supports écrits peuvent être utilisés pour des objectifs bien particuliers : pour se souvenir, pour apprendre, pour lire ou bien pour les utiliser durant l'élaboration d'un projet qui aura une fonction de trace écrite. On retrouvera les écrits fonctionnels ou les écrits à usage authentique ou didactisé (règle du jeu, fiche de fabrication, recette), des productions écrites individuelles ou collectives (court écrit à la manière de..., saynète, affiche de présentation d'un élément culturel, activité de mise en ordre de mots dans une phrase, point de grammaire observé, carte de vœux ou d'invitation, lettre, questionnaire...), des planches de lexique et de formulations intervenant dans la réalisation du projet, des activités phonologiques (discrimination de sons, maison de sons, virelangues...), des scripts (d'album de littérature, de chansons, de comptines, de saynètes, ...).

Certaines de ces traces sont individuelles et sont consignées dans le cahier de l'élève. D'autres, collectives, sont conservées comme affichage de classe, permanent ou temporaire. Cette diversité de traces écrites contribuera alors à outiller les élèves sur différents plans : lexical, phonologique et syntaxique. Plus les traces renvoient à la diversité des objectifs poursuivis lors des séquences d'apprentissages, plus elles

garantissent la continuité des apprentissages au fil des cycles, permettant aux élèves de basculer entre les besoins actuels et les notions abordées antérieurement dont ils ont conservé la trace.

Pour conclure, les types d'écrits utilisés pour l'apprentissage d'une LVE sont nombreux et devraient être employés en fonction de leurs enjeux. Ces écrits permettront aux apprenants d'apprendre à écrire mais aussi à les réutiliser dans d'autres contextes. Il serait cependant bénéfique d'introduire ces écrits en lien avec les activités langagières afin de conserver l'objectif d'un apprentissage simultané de la langue.

1.4. Les relations oral/ écrit

Le langage oral comme le langage écrit constituent des codes et des attentes bien distincts. Cependant, l'école est un lieu qui permet à tous les enfants de mobiliser simultanément ces activités langagières. En effet, nous rapportons une nouvelle fois que l'écrit et l'oral sont des composantes qui s'articulent entre elles et qu'une entrée progressive dans l'écrit est favorisée par l'oral. Le langage écrit est quant à lui sollicité lors des activités de production, de compréhension mais aussi utilisé pour l'apprentissage de la lecture. L'écrit permet de mettre en évidence un fait grammatical qui n'est pas accessible à l'oral. L'oral et l'écrit utilisent divers outils et différentes pratiques pour favoriser leurs apprentissages. Ils sont indépendants l'un de l'autre mais ils peuvent être complémentaires quand ils sont travaillés ensemble.

Afin de répondre à notre problématique de départ, nous souhaitons expérimenter un dispositif didactique dans lequel l'écrit prend place dans un projet où l'oral est prédominant. Nous parlons ici d'un oral dit « prédominant » car la tâche finale de ce projet en serait la production orale des saynètes que les élèves auraient imaginées. L'objectif principal de notre recherche serait de constater si l'élève peut entrer plus facilement dans l'écrit en passant par l'oral. Afin de répondre à cette problématique nous avons imaginé un protocole qui développerait les relations oral/écrit. Les traces écrites devraient être réalisées dans le cadre d'un travail oral, c'est-à-dire, en lien avec des interactions langagières. Les élèves mobiliseraient le langage pour pouvoir ensuite entrer dans l'écrit dans une langue étrangère.

De manière générale, nous passons naturellement par l'oral avant de commencer à écrire. Prenons l'exemple d'une situation d'écriture collaborative, les élèves discutent et échangent leurs idées entre pairs afin de mettre en mot leur réflexion à l'écrit. En général ce travail fait office d'écrit intermédiaire où les élèves écrivent sur un brouillon toutes les annotations qu'ils ont pu tirer de leurs échanges. Cet écrit pourra ensuite être amélioré et révisé à l'aide d'un nouveau passage à l'oral. Lors de ce passage à l'oral, les élèves lisent à voix haute et se rendent compte des améliorations à apporter à leur écrit. Dans le cadre de l'enseignement du français, il est relativement simple pour un élève de cycle 3 de passer à l'écrit car il a acquis un certain nombre de règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques. Néanmoins, pour un élève de cycle 3 qui débute en langue vivante étrangère, le processus rédactionnel est très complexe car l'écrit n'est pas maîtrisé contrairement à l'oral. Au cycle 3, les élèves commencent à se familiariser avec l'écoute d'une langue étrangère et commencent aussi à s'habituer à produire des énoncés dans cette langue.

Pour conclure, les interactions qu'entretiennent l'oral et l'écrit en langue permettent aux apprenants d'apprendre une langue vivante étrangère car il est évident que l'un ne va sans l'autre. À partir des relations qu'établissent l'oral et l'écrit, il serait envisageable que l'élève puisse développer des compétences d'écriture en lien avec l'apprentissage de l'oral.

2. ENTRER DANS L'ÉCRIT EN LANGUE

En classe de CM1- CM2, le geste graphique est déjà acquis, les élèves savent écrire dans leur langue de scolarisation, mais comment écrire dans une langue étrangère ? Par où commencer ? Comment procéder ? quels mots utiliser ? Une tâche complexe pour des élèves qui apprennent une langue différente de leur langue de scolarisation et en étant eux-mêmes toujours en apprentissage de leur langue de scolarisation. De plus, tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et l'écrit chez certains d'entre eux a un rôle capital à jouer dans l'acquisition des notions, à condition qu'il soit introduit de façon judicieuse.

Dans cette partie nous évoquerons plusieurs points concernant l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture et notamment la complexité de son acte. Nous essayerons de comprendre les difficultés que rencontrent les élèves lorsqu'ils passent à l'écrit en LVE et nous proposerons des pistes de recherche afin de remédier à ces difficultés. Nos recherches se focaliseront sur la production écrite car elle est considérée comme la plus complexe à l'école.

Comme nous l'avons souligné précédemment, nos recherches s'appuieront sur la didactique du français car celle-ci existe depuis bien plus longtemps que la didactique des langues vivantes étrangères dans le 1^{er} degré, celles-ci n'étant entrées dans les programmes que depuis 2002.

2.1. Le processus d'écriture

Dans le cadre de notre recherche, le dispositif mis en place a pour objectif de faire entrer les élèves dans l'écrit. Les élèves doivent écrire en espagnol un dialogue entre deux personnages sous forme de saynètes tout en s'appuyant sur une trame connue qui sera ici l'album *Soy el mas fuerte*. Notre expérimentation principale porte sur le soutien que l'oral peut apporter à l'élève pour entrer dans l'écrit. Nous parlerons dans cette partie des

éventuelles stratégies que l'élève pourrait employer lors du passage à l'écrit pour écrire un mot ou une phrase.

Dans l'ouvrage *Dictionnaire de l'éducation*, Jacques Crinon distingue deux définitions de l'écriture :

Tracer une série de signes graphiques (c'est-à-dire, dans notre système alphabétique, une série de lettres). Dans ce cadre, apprendre à écrire revient alors à s'approprier des gestes et des postures du corps qui permettent de réaliser ces tracés.

Apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier en les organisant et en trouvant les moyens d'agir sur le lecteur.²⁹

La signification du terme « écriture » possède dans ce cas deux sens différents, celui du geste graphique et celui de la production d'un énoncé écrit. Ces deux définitions sont toutes les deux complexes à acquérir pour des élèves. Cependant, dans le cadre de cette recherche, nous tâcherons de comprendre la complexité de l'acte de la production écrite, c'est-à-dire de l'entrée directe dans l'écrit en LVE. En effet, les élèves maîtrisent déjà le geste graphique tandis que le processus d'écriture est pour beaucoup une source de difficulté.

Afin d'analyser cette activité complexe dans le cadre de la didactique du français, il semble nécessaire d'utiliser une combinaison de différentes compétences (psychologiques, cognitives, psycholinguistiques, linguistiques, sociologiques etc). Toutes les disciplines n'ont pas la même façon d'utiliser l'écriture, il est donc indispensable de prendre en compte toutes les compétences citées plus haut afin de recourir à un meilleur enseignement de l'écriture.

La théorie de l'écriture en sciences humaines, se fonde sur l'approche psycho-cognitive de l'écriture. La plupart des modèles de production de textes s'appuient sur des théories cognitives. Les spécialistes en psychologie cognitive tentent d'expliquer que les difficultés relatives à la production écrite seraient dues aux processus d'apprentissage cognitifs. Ces psychologues soulignent le fait que la question de l'écriture serait étroitement liée à la façon dont les élèves s'expriment à l'oral, on parle alors de

²⁹ CRINON Jacques (2017). Écriture (apprentissage de l'). In Van Zanten Agnès & Rayou Patrick (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* [2e éd.]. Paris : PUF, p. 261-265.

« production verbale écrite ». En conclusion, le processus d'écriture et les activités langagières sont présentés comme un *continuum* alliant langage oral et langage écrit.

Le psychologue québécois André Jacques Deschênes considère l'activité de compréhension écrite essentielle avant toute production écrite. Il définit trois grandes composantes de l'activité d'écriture : « Les structures des connaissances du scripteur, les processus mis en œuvre pour écrire, et la situation d'écriture ».³⁰

En ce qui concerne les structures des connaissances, il distingue trois grands types de connaissances :

Les connaissances socioculturelles, les connaissances conceptuelles et les connaissances métacognitives. Les connaissances socioculturelles constituent un ensemble de croyances partagées par le groupe auquel appartient le scripteur, le scripteur introduit donc dans son texte les représentations et les croyances de son groupe social. Les connaissances conceptuelles regroupent les connaissances du contenu et les connaissances du discours. Les connaissances du contenu portent sur le domaine ou la discipline étudiés. Les connaissances du discours comprennent les connaissances phonologiques, les connaissances syntaxiques etc. Les connaissances métacognitives portent sur les connaissances et les processus de pensée du scripteur.

Autrement dit, afin d'entrer dans l'écrit et commencer à s'approprier une démarche de scripteur, l'apprenant devrait être en mesure de répondre favorablement à ses connaissances phonologiques, syntaxiques, etc. Cela rend l'activité de production relativement difficile pour des élèves qui commencent à entrer dans l'écrit dans une langue étrangère.

Nous avons vu que la tâche de production de texte est complexe car elle prend en compte plusieurs composantes qui doivent être en interaction les unes avec les autres. Afin de réunir toutes les composantes nécessaires à l'apprentissage de l'écriture, Hayes et Flower présentent en 1980 un modèle relatif à la production de l'écrit, lequel sera ensuite adapté par Fayol en 1996. Ce modèle est composé de trois termes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques, autrement dit la mémoire à long terme du scripteur et enfin le processus d'écriture à proprement parler.

³⁰ DESCHÊNES A. J (1988). *La Compréhension et la Production de textes*, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Le processus d'écriture se décompose en quatre temps, à savoir : la planification qui est la partie intégrante de la détermination du contenu du texte et de sa forme, vient ensuite la mise en texte dont l'objectif est d'organiser syntaxiquement le contenu en mots et en phrases. L'avant dernière phase est la révision du texte, c'est-à-dire, les relectures et les modifications pour améliorer son texte avant de finir par l'évaluation du texte. Ce modèle d'écriture pourra donc nous servir de modèle pour entrer dans l'écrit en LVE. L'apprenant qui débute à l'écrit dans une langue étrangère pourra s'appuyer sur ses connaissances du processus d'écriture qu'il a l'habitude d'utiliser dans la discipline du français pour produire un texte.

En ce qui concerne l'évaluation de l'écrit, nous nous appuierons sur les travaux de Claudine Garcia-Debanc³¹, professeure à l'Université Jean Jaurès de Toulouse. Nous utiliserons ses travaux réalisés en didactique du français pour répondre à une problématique sur les langues étrangères car l'espagnol est linguistiquement comparable au français à certains niveaux. Nous nous aiderons de la langue de scolarisation qui sera le français pour aller vers une langue vivante étrangère qui est l'espagnol. Malgré cette parenté linguistique qui lie ces deux langues, un transfert direct à l'écrit n'est pas possible car ce sont des langues qui ont quand même des particularités bien distinctes. En effet, l'espagnol est une langue considérée comme transparente, c'est-à-dire, une langue dans laquelle la correspondance entre graphèmes et phonèmes est dite « parfaite » car un graphème n'y renvoie qu'à un seul phonème et réciproquement. Tandis que le français est considéré comme transparent lors de la lecture et opaque lors de l'écriture car un phonème peut s'écrire grâce à des graphèmes différents.

Cette didacticienne propose donc plusieurs méthodes concernant l'évaluation des copies des élèves, comme des annotations en tête et en marge des textes afin de valoriser le travail des élèves, souligner les mots mal orthographiés qui seront à réécrire ou encore proposer une grille d'évaluation qui sera remplie par l'enseignant puis retravaillée par l'élève, etc. Elle insiste sur le fait qu'une préparation des attendus de l'écrit devra être faite en amont, tout en envisageant les écarts et les progrès possibles de l'élève. La

³¹ GARCIA-DEBANC Claudine. (1990) *L'élève et la production d'écrits*.

correction reste variable d'une copie à l'autre et devrait se rapporter à une norme linguistique (orthographe, lexique, syntaxe). Il est important d'impliquer l'élève dans l'évaluation et la réécriture de ses propres textes pour qu'il comprenne ses erreurs. Pour cela une grille de relecture peut être proposée. En effet, selon les programmes officiels de 2018, une des compétences attendues au cycle 3 est « se relire pour améliorer ses productions écrites ».

Cependant, nous rappelons que l'objectif de cette recherche n'est pas l'évaluation des compétences en linguistique en espagnol mais plutôt l'évaluation des stratégies d'élèves pour entrer dans l'écrit et la progression des révisions apportées. Dans le cadre de notre recherche, les travaux de Claudine Garcia Debanc nous aideront à comprendre les difficultés auxquelles se trouvent confrontés les élèves durant l'exercice de la production écrite

2.1.1. Le parcours de scripteur

Si l'activité rédactionnelle apparaît déjà en soi extrêmement complexe, on peut s'attendre à ce que cette complexité ne fasse que s'accroître quand il s'agit de rédiger un texte en langue étrangère. En effet, dans l'activité scripturale, l'apprenant est amené à privilégier certains aspects de la culture cible dont les critères ne correspondent pas forcément à ceux de sa propre culture. On pense notamment aux notions grammaticales, lexicales mais aussi syntaxiques qui sont différentes d'une langue à une autre. Chaque langue a sa propre identité qui s'identifie et se développe au travers d'une culture différente de la nôtre. Pour écrire dans une autre langue, il est donc préférable d'en apprendre les codes. Pour cela, l'école développe en classe les composantes de l'orthographe, de la grammaire mais aussi des notions liées à la culture de la langue.

En ce qui concerne la grammaire en langue vivante étrangère, on notera que le programme du cycle 3 détaille une rubrique « Grammaire » sur les structures et formes grammaticales que les élèves doivent s'approprier. Cependant, ces éléments ne sont pas abordés avec les élèves lors d'un temps « Grammaire » spécifique mais plutôt au sein même d'un apprentissage d'une autre compétence langagière, des liens doivent être effectués. Selon

la lettre d'information n°2 diffusée à tous les enseignants de langues vivantes étrangères par académies, la grammaire doit être enseignée de cette manière en LVE :

Dans une séquence de LVE, un ou quelques points de grammaire seront choisis en amont par l'enseignant. Tout au long de celle-ci, il sera attentif à ce que les élèves puissent exercer ce point à l'oral dans des situations de communication, collectives et individuelles. Il leur permettra ainsi de manipuler suffisamment la langue pour que, lors du passage à l'écrit, des règles émergent.³²

Lorsque les compétences nécessaires à la production écrite sont mises en place, l'élève peut s'aider de celles-ci pour entrer progressivement dans l'écrit. On parle alors de mémoire de travail, les élèves ont mémorisé des apprentissages scolaires pour les mettre en place ensuite à l'écrit.

L'objectif de ces stratégies est de rendre l'apprentissage de l'écrit plus facile et plus efficace. Clémence Préfontaine développe l'idée du « parcours de scripteur » en 1998³³ :

Lors de la planification, le parcours d'un scripteur compétent en langue étrangère fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il l'évalue et la complète au besoin, il juge ensuite de l'importance de chacune de ses idées afin de déterminer celles qui seront conservées comme principales et celles qui seront considérées comme complémentaires. Il rature certaines idées de la liste et il en ajoute d'autres après avoir eu recours à de nouvelles sources d'information. Le parcours d'un scripteur moins habile en langue étrangère ne consacre pas de temps à la planification et le scripteur préfère écrire selon son inspiration, écrire d'un seul jet ce qui explique le manque de clarté dans son écrit. Ces élèves-là ne prennent pas en compte le lecteur qui est extérieur à leurs écrits ; ils ne font pas de liens explicites entre les idées, ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux, ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

En conclusion, la planification est une tâche qui permet de structurer son écrit mais celle-ci est possible quand on a des compétences linguistiques assez soutenues, c'est pour cela qu'elle est primordiale dans sa langue de scolarisation. En revanche dans une langue nouvellement enseignée, la tâche est plus délicate mais peut s'avérer essentielle et intéressante pour aider l'élève dans la conception de son écrit.

³² Commission et équipe départementale langues vivantes 44—lettre d'information n°2 - *Édu_Num Langues vivantes* - janv. 2017 : *LA PLACE DE L'ECRIT*

³³ PRÉFONTAINE, Clémence *Ecrire et enseigner à écrire* (avec la collaboration de Lizanne Lafontaine), 1998. In: *Spirale*

Lors de cette planification, la forme d'écrit envisagée sera l'écrit intermédiaire pour favoriser la collaboration et la révision. Ces écrits de travail seront mobilisés lors des premières conceptions de mise en mots afin de laisser place à l'interprétation et au travail collaboratif. En effet, dans une seconde langue, la planification peut devenir une stratégie à employer par l'apprenant afin de produire son écrit de manière individuelle ou collective. La planification dans sa langue de scolarisation est très importante car elle va permettre à l'élève d'organiser sa réflexion et de prendre du recul pour réfléchir à ce qu'il veut introduire dans son texte, on parlera surtout du contenu. Tandis que pour une langue étrangère, la planification sera davantage utilisée par l'apprenant pour savoir comment il va écrire le mot ou la phrase qu'il souhaite transposer à l'écrit.

2.1.2. La planification de texte

Dans les années 60, J.-F. Halté s'est penché sur les fondements de l'enseignement de la rédaction. La compétence d'écriture se développerait par le biais d'exercices ou par la rédaction. Elle était considérée dans les années 60 comme l'objet d'investissement des savoirs construits dans les sous-disciplines du français mais elle ne faisait pas l'objet d'un enseignement. Elle se présentait de ce fait comme un condensé d'application des autres enseignements de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison, etc. Dans son analyse de la conception didactique de l'écriture, J.-F. Halté (1988) souligne, dans un article intitulé « L'écriture entre didactique et pédagogie », que, dans ces années-là « L'écriture ne pouvait que s'acquérir par la répétition, globalement, sous une guidance tâtonnante, par essais rédactionnels et erreurs. »³⁴

Des travaux en didactique du français mettent en évidence la complexité de l'activité de production écrite. Ces travaux seront repris par plusieurs chercheurs en France comme

³⁴ HALTÉ, Jean-François. « L'écriture entre didactique et pédagogie » *Etudes de linguistique appliquée*, Vol.71, 1988.

Fayol, 1987, Deschênes, 1988 et C. Garcia-Debanc dans les années 90 qui permettent une meilleure connaissance des opérations qui entrent en jeu dans l'activité de production, à savoir : le nourrissage, la planification, la mise en texte, la correction, la révision et la réécriture. La production écrite est un enjeu très important pour assurer la transition vers la 6ème. Institutionnellement, la rédaction a une place emblématique, elle est désignée comme l'exercice qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences scripturales des élèves.

Nous avons recensé diverses stratégies que les élèves pourraient utiliser pour écrire leurs saynètes. Avant tout, l'élève peut établir des correspondances graphophonologiques en écrivant ce qu'il entend mais nous analyserons cette piste un peu plus tard dans notre raisonnement. L'élève peut également procéder par ce qu'on appelle l'orthographe approchée, c'est-à-dire, que l'élève s'approprie les normes orthographiques de cette langue étrangère et va faire des comparaisons avec l'orthographe scolaire qu'il commence à maîtriser. Autre stratégie, l'apprenant passe par des procédures d'analogie où l'élève va orthographier un mot correctement en s'appuyant sur l'orthographe d'un autre mot avec lequel il partage certains phonèmes. Une des stratégies les plus utilisées pour entrer dans l'écrit est la mémorisation des structures déjà apprises. Nous pouvons parler de stratégie lexicale, c'est-à-dire que par mémorisation du lexique, l'élève va pouvoir réemployer une succession de mots pour former une phrase cohérente.

Mais comment accompagner les élèves à l'écriture et à l'utilisation de ces stratégies ?

Certains didacticiens parlent d'enseigner le processus d'écriture de manière explicite aux apprenants et de les orienter vers une pratique de plus en plus autonome. D'autres évoquent la notion d'étayage de Bruner, selon le principe de guider l'apprenant par l'intermédiaire d'outils permettant de développer la capacité d'écriture. De nombreuses propositions pédagogiques ont été faites pour aider les apprenants-scripteurs à surmonter les éventuels obstacles linguistiques lors de la tâche rédactionnelle, comme le rappel de certains points de grammaire à utiliser lors de la rédaction, le rappel des temps verbaux ou l'utilisation d'aides de référence (dictionnaire, points de grammaire, orthographe). Un atelier d'écriture dirigé peut également être mis en place pour aider les apprenants à se lancer vers une écriture autonome et pour apprendre à planifier son texte et à réutiliser des stratégies car après la planification vient la mise en texte qui se révèle la tâche la plus

complexe qui demande à l'élève une certaine charge cognitive, des ressources variées et des connaissances linguistiques.

2.1.3. Le passage par la langue de scolarisation

Le philosophe, psychologue et pédagogue Lev Vygotski développe au XXème siècle des concepts scientifiques sur la comparaison entre l'acquisition d'une langue étrangère à l'école et celle de la langue de scolarisation utilisée au quotidien. Dans son ouvrage *Pensée et langage* paru en 1985³⁵, Vygotski montre qu'un enfant assimile une langue étrangère tout autrement qu'il apprend la langue de scolarisation. Selon le philosophe, « l'assimilation de la langue maternelle se fait de manière consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. » C'est-à-dire que l'apprentissage de la langue étrangère devrait passer tout comme l'acquisition de la langue de scolarisation par une prise de conscience de la structure phonétique de la langue. Cela rend donc le processus d'apprentissage plus fastidieux et plus long pour apprendre une deuxième langue car l'acquisition de cette conscience phonologique vient plus naturellement et spontanément pour la langue de scolarisation. La seconde langue devient alors un objet d'étude car l'élève découvre un nouveau système linguistique qui peut s'avérer similaire à sa langue d'origine.

La langue espagnole possède de nombreuses similitudes avec la langue française, en effet ces deux langues ont la même origine, elles sont toutes les deux des langues latines. Apprendre à écrire en espagnol pourrait être simplifié à l'aide de nos connaissances en français car le système de l'écrit espagnol pourra s'appuyer sur les caractères latins que partagent ces deux langues.

Lorsque les élèves débutent à l'écrit dans une nouvelle langue, il leur est difficile d'écrire une phrase complète et surtout porteuse de sens. En effet, un élève novice dans l'apprentissage écrit de cette langue, n'aura pas un bagage linguistique suffisant pour

³⁵ VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985.

écrire une phrase qui comporte des mots uniquement écrits en espagnol. C'est là, qu'intervient le passage par la langue de scolarisation. Au cours de l'écriture, si l'élève ne trouve pas comment écrire un mot ou une expression, il pourrait utiliser la stratégie de l'écrire dans sa langue de scolarisation. Laisser un mot ou une expression en français à la place de la langue travaillée permettrait à l'élève de ne pas se bloquer sur un même mot et avancer sur sa production. De plus, l'apprenant pourrait revenir sur son écrit plus tard afin de corriger les mots écrits en français. Pour cela il s'aiderait des outils à disposition dans la classe comme par exemple les dictionnaires traduits du français vers l'espagnol, le cahier de langue, son répertoire lexical ou encore avec l'aide du professeur.

Il en est de même pour l'orthographe et la grammaire. À ce stade d'apprentissage, les élèves de cycle 3 éprouvent de grosses difficultés quant à la structure du mot. La plupart d'entre eux ne maîtrisent pas les conjugaisons ou ne les ont même jamais travaillées. Pour cela, les élèves peuvent avoir tendance à réutiliser les marques de conjugaison qu'ils connaissent en puisant dans leur langue de scolarisation. Ils pourront également revenir sur leurs productions plus tard pour corriger les terminaisons, mais dans le contexte de notre recherche, nous nous focaliserons davantage sur le passage à l'écrit proprement dit. Les fautes lexicales, grammaticales ou sémantique ne feront pas l'objet d'une étude approfondie.

En conclusion, le passage par la langue de scolarisation serait une stratégie envisageable pour entrer dans l'écrit en langue étrangère car l'élève s'aiderait naturellement de ses acquis dans une langue qu'il commence à maîtriser dans le but de les réutiliser dans une langue qui lui est encore étrangère.

La lecture peut aussi devenir un moyen d'aider l'élève dans l'apprentissage d'une langue et notamment dans l'entrée dans l'écriture. Au cours de diverses lectures dans une langue étrangère, l'élève peut commencer à repérer des éléments qui vont attirer son attention, comme des mots qui morphologiquement sont proches du français ou qui ont des sonorités communes. Les lectures pourront servir aux élèves à réutiliser des mots, des expressions ou même des structures de phrases. En plus d'apprendre du lexique en classe, les élèves peuvent à partir d'un album se constituer leur répertoire de mots qui sera personnel et qu'ils pourront réutiliser lors des activités d'écriture. Cependant, le transfert n'est pas automatique. L'élève n'apprend pas à écrire directement après avoir lu, pour

cela l'élève devra s'entraîner et passer par plusieurs étapes avant d'améliorer son entrée dans l'écrit grâce à sa posture de lecteur.

2.2. La posture lecteur-auteur

Selon la perspective actionnelle, l'élève est un acteur social qui utilise la langue pour accomplir une tâche. Il faudrait cependant préconiser une tâche qui aurait une visée authentique, c'est-à-dire une entrée dans les apprentissages par l'exploration et la découverte d'un contexte qui ne serait pas familier à l'apprenant. Plus la tâche serait innovante et originale plus l'élève serait motivé pour l'accomplir. Ainsi, dans cette perspective, une entrée par un document authentique sera privilégiée pour appréhender l'écrit. Depuis l'inclusion de la littérature au programme de l'école primaire en 2002, la posture de lecteur-auteur est introduite. Selon Catherine Tauveron, les relations qu'entretiennent la lecture et l'écriture constituent une approche authentique dans l'objectif de construire une posture de lecteur-auteur. En effet, Catherine Tauveron insiste sur le fait de conférer à l'élève le statut d'auteur qui sera lié à son engagement dans la lecture.

Le lexique didactique ne possède qu'un mot pour désigner le lecteur qu'il soit apprenant ou expert. Dès lors qu'il est engagé dans le processus, l'élève est lecteur. En revanche, le même lexique didactique tient à distinguer l'élève scripteur ou producteur de texte de l'auteur et plus encore de l'écrivain. Quand l'acte lexique est perçu comme un continuum, l'acte d'écriture est perçu dans la pratique comme un parcours cloisonné : l'élève, coupé de l'écrivain par une frontière infranchissable, est cantonné dans l'espace de la « scription », quand ce n'est pas du « scribouillage ». Nous pourrions reprendre au compte de l'écriture ce qui est dit de la lecture : au-delà de la possibilité de s'inscrire dans les pas d'un écrivain (par imitation, farcissure...), de mobiliser des moyens techniques observés dans les textes littéraires, l'auteur est celui qui a « le désir d'inscrire son écriture comme lieu unique et singulier, ce qui ne veut pas dire arbitraire et improvisé.³⁶

L'objectif serait alors d'encourager les élèves à adopter une posture d'auteur afin de développer l'engagement de l'élève dans l'écrit.

Pour un élève, adopter une posture auteur, c'est se sentir autorisé à se dire dans l'espace de la classe : « je suis certes un apprenant qui a encore un long chemin à parcourir pour parvenir à

³⁶ Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82.

maitriser langue et discours mais tout apprenant que je suis, je me positionne déjà comme un auteur, investi d'un projet d'effet sur le lecteur donc d'une intention artistique, libre de mes choix énonciatifs, narratifs et linguistiques, singulier dans mon écriture et dans ma sensibilité, et j'attends qu'on me reconnaisse et qu'on me lise comme tel ». Autrement dit, le jeune scripteur n'est possiblement auteur que si, d'abord, on lui a appris à analyser son expérience de lecteur de littérature pour nourrir son expérience d'écriture.³⁷

Nous savons que l'écrit ne devrait être abordé qu'après une bonne maîtrise de la prononciation des mots et des structures étudiées précédemment. Or, il serait intéressant d'aborder l'apprentissage de l'écrit en se centrant uniquement sur l'écrit et en ne donnant pas la priorité à l'oral. Dans cette optique, une articulation lecture-écriture pourrait être développée à travers la compréhension de l'écrit. La lecture d'un album pourrait être valorisée pour introduire le lexique à l'écrit ou pour assimiler les graphies et les structures indispensables à la construction de l'écrit en langue. Le statut diversifié de la littérature de jeunesse s'inscrit parfaitement dans une approche plurielle des langues. Les apprenants peuvent lire pour le plaisir et pour apprendre mais la littérature de jeunesse pourrait aussi être mobilisée pour se familiariser avec l'écrit. En effet, dans le cadre de notre recherche nous pourrions développer la posture d'auteur de l'élève dans le but qu'il s'engage dans l'écriture en LVE.

Nous avons évoqué précédemment, les types de supports écrits que nous pourrions utiliser pour entrer dans l'écrit en classe de langue. L'album pourrait s'avérer être un document authentique pertinent dans le cadre de notre recherche mais aussi un support qui impliquerait l'élève dans ce projet autour de l'entrée dans l'écrit.

³⁷ Ibidem

2.2.1. La lecture à travers les albums

La place de l'enseignement de la littérature à l'école a longtemps été remise en question. En effet, sa légitimité n'a pas toujours été reconnue, contrairement à l'apprentissage de la lecture.

C'est finalement à partir de 2002 que la littérature est entrée dans les programmes de l'école élémentaire. L'album est intégré dès la maternelle, dans l'enseignement du français et il est considéré comme un support emblématique lors des premières lectures. C'est dans le document d'application de 2002, intitulé *Littérature au cycle 3*³⁸, que d'importantes évolutions voient le jour. L'objectif n'est donc plus seulement une incitation à la lecture ni à l'acte de lire, mais bien une construction d'une culture littéraire commune et scolaire dès le plus jeune âge. L'accent porté sur la fréquentation de la littérature de jeunesse devra être une priorité.

En 2008, la place de la littérature de jeunesse dans les programmes sera largement assurée lors de la publication d'une liste officielle par le Ministère de l'Education Nationale, offrant un large choix d'ouvrages. Parmi cette variété littéraire, figurent les contes, les albums, les poésies, les romans, les bandes dessinées, les récits illustrés ou encore le théâtre.

En ce qui concerne les nouveaux programmes de 2015-2016 et les ajustements de 2018, la littérature de jeunesse conserve toujours une place importante dans les apprentissages. L'objectif demeure identique mais insiste davantage sur une approche pluridisciplinaire qui doit être mise en œuvre dans tous les domaines d'enseignement.

Dans le cadre méthodologique actuel de l'approche communicative et actionnelle, la littérature est considérée comme un support d'apprentissage potentiellement intéressant. Le champ littéraire est un vaste espace offrant des textes qui correspondent à tous les goûts et à tous les niveaux.

³⁸ La littérature à l'école - Liste de référence cycle 3. Eduscol.education.fr : disponible sur le site internet https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/85/0/Cycle_3_Litterature_2007_MLFLF_1023850.pdf

2.2.1.1. Un support favorisant les apprentissages

Selon Jean Brewster et Gail Ellis dans *Tell it Again ! Enseigner par le storytelling*³⁹, les enfants adoreraient écouter des histoires dans leur langue maternelle et seraient familiarisés à certaines conventions narratives de base comme la formule « il était une fois » ou encore à certains personnages archétypes qu'ils ont l'habitude de retrouver. La littérature de jeunesse fournirait donc l'introduction idéale à une langue étrangère par sa présentation du langage dans un contexte familier. Les histoires sont, en général, attrayantes et aident à développer une attitude positive envers d'autres cultures ou d'autres langues.

De plus, ces œuvres de littérature de jeunesse stimuleraient l'imagination. Les enfants pourraient s'investir personnellement dans un récit et s'identifier aux personnages en interprétant les indices fournis par le texte ou les illustrations. L'illustration étant un outil indispensable à la compréhension en langue étrangère, celle-ci peut appuyer le texte, le décrire ou encore permettre à l'enfant d'interpréter personnellement l'histoire. Ainsi, les albums permettent d'étudier les illustrations, d'émettre des hypothèses et donc s'imaginer le schéma de l'histoire. Dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, les supports iconographiques sont essentiels à la construction du sens de l'histoire car ils permettent d'accéder plus facilement au sens du récit.

Les albums en LVE sont pertinents car ils permettent d'exploiter un travail de comparaison des langues. Les élèves peuvent se familiariser avec des formes graphiques qui sont différentes de celles qu'ils connaissent déjà dans leur langue de scolarisation. Ils peuvent aussi travailler les similitudes des mots d'une langue à une autre.

³⁹ ELLIS, Gail et Brewster, Jean. *Tell it again ! Enseigner par le storytelling, théorie et pratique*. Paris : Pearson Education France, 2007.

D'autre part, selon les recommandations du jury du consensus 2019⁴⁰, il serait important de développer la compétence interculturelle chez les élèves et d'aborder la question des cultures, en travaillant sur des contes traditionnels pour favoriser l'apprentissage des langues. L'album représenterait donc un matériel à la fois amusant et stimulant pour des enfants. Entre autres, il serait intéressant par sa dimension ludique. Par exemple, le fait de partager des histoires avec l'ensemble de la classe donnerait lieu à une expérience sociale qui serait partagée ce qui encouragerait le développement émotionnel collectif et la motivation des élèves. Par ailleurs, nous pourrions envisager l'album et le conte comme des supports qui permettraient le développement voire l'acquisition des cinq activités langagières déterminées par le CECRL. En effet, l'écoute ou la réécoute d'histoires lues à l'oral permettrait d'améliorer la mémorisation de certaines structures langagières, que ce soit dans une langue maternelle ou dans une langue étrangère. La mémorisation de l'intonation ou de la prononciation des mots espagnols est tout aussi développée par la lecture d'un album et d'un conte. Effectivement, le recours aux albums, que ce soit en langue ou dans toutes les autres disciplines, est à privilégier pour relier divers objectifs pédagogiques cités plus haut.

Selon les travaux de Nadine Decourt⁴¹, le conte serait un outil qui permettrait l'entrée dans l'écrit. Elle développe son expérience dans un de ses articles, « Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle ». Son projet est la réécriture d'un conte par le biais de l'oral afin d'améliorer la maîtrise de l'écrit des enfants de migrants. Pour cela, elle expérimente les différentes ressources pédagogiques que peut offrir le conte. Dont l'oral qui est utilisé et sollicité pour amener le langage écrit.

En résumé l'album est un outil d'exploration et d'investigation qui déboucherait sur des écritures variantes et des interprétations différentes, il permettrait une entrée dans l'écriture et dans la création. De plus, cette expérience susciterait également énormément de curiosité et d'envie chez les élèves. Prisca Schmidt et Nadine Decourt affirment à

⁴⁰ CNESCO (2019). De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>

⁴¹ DECOURT, Nadine. Docteur en littérature comparée et employée au centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants. Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1991.

partir de leurs travaux, l'importance du langage oral sur la construction des compétences de l'écrit. En effet à l'aide de pratiques orales comme le théâtre, l'oral est utilisé et sollicité pour amener le langage écrit. Ce type de démarches expérimentales permettent de consolider l'idée de nécessité de l'usage de l'oral pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères à l'école.

Pour compléter, la lecture est la première forme d'écrit que rencontreront les élèves en classe de langue, la compréhension de l'écrit est alors fondamentale. Cependant, la lecture est un apprentissage difficile qui confrontera les élèves à de nombreuses difficultés, comme le manque de lexique ou encore les différences graphophonologiques. Malgré ces difficultés de lecture et de compréhension de l'écrit, une lecture progressive et dramatisée par l'enseignant entrainera la création d'une banque de mots chez les élèves qu'ils réemploieront à l'écrit.

Pour conclure, l'album pourrait s'avérer être un support avantageux dans les pratiques orales et écrites d'une langue. Nous envisageons par conséquent, l'utilisation de l'album dans notre recherche pour aider les élèves de cycle 3 à accentuer leurs connaissances et leurs efforts à l'écrit. Nous souhaiterions étudier l'apprentissage de l'écrit par l'intermédiaire des activités de lecture. L'album serait alors un outil qui favoriserait l'apprentissage d'une langue étrangère mais aussi un support authentique à l'introduction de l'écrit en langue.

2.2.1.2. Intérêts et choix du support

Nous entendons ici par « support », un support écrit déclencheur d'activité, un document authentique qui vise à apprendre la langue et qui a une fonction de communication réelle. C'est pour cela que le choix d'un album de littérature de jeunesse sera mis en avant dans ce projet.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuierons de l'album *C'est moi le plus fort*⁴² de Mario Ramos traduit en espagnol dans la version *Soy el más fuerte*⁴³. Cet album raconte l'histoire d'un loup qui a très bien mangé et n'a plus faim du tout et qui décide de faire une promenade dans les bois pour vérifier s'il est toujours le plus fort de la forêt. Il part alors poser cette question toute simple aux habitants de la forêt. Terrorisés et intimidés, le lapin de garenne, le Petit Chaperon rouge, les Trois Petits cochons et les sept nains répondent en affirmant que le plus fort, c'est bien le loup en personne. Mais quand une espèce de crapaud lui tient tête, le loup se fâche et perd le contrôle. Il se retrouve finalement face à plus fort que lui : la maman dragon.

Afin d'utiliser ce texte comme support à notre problématique de recherche, nous avons décidé de modifier le texte (annexe 1) pour une meilleure compréhension et écriture des structures essentielles. Effectivement, nous avons choisi de supprimer certaines structures ou certaines expressions car elles n'étaient pas pertinentes dans le cadre de l'apprentissage ou trop difficiles à comprendre. Nous avons également modifié la tournure de quelques passages du texte pour les rendre plus accessibles aux élèves et ainsi faciliter la compréhension de l'album. Par exemple nous avons supprimé les tournures comme « Ojalá », « Desde luego, sin duda alguna », « No me canso de oírlos » et d'autres pour simplifier le texte. Cependant, ces modifications ont été réalisées dans le but de ne pas altérer le schéma narratif de l'histoire ni son sens qui reste la priorité de cette lecture.

Nous avons retenu cet album car il possède de nombreux intérêts en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Premièrement, nous allons analyser la structure intéressante de l'histoire "*Soy el más fuerte*". Le récit est attrayant, avec un

⁴² RAMOS Mario, *C'est moi le plus fort* : Pastel ; Paris : l'École des loisirs, 2001.

⁴³ RAMOS Mario, "*Soy el más fuerte*" édité par Corimbo, 2009.

schéma en randonnée et par énumération, le loup rencontre un personnage puis un autre etc. La construction narrative de l'histoire est répétitive avec une phrase d'accroche comportant la présentation du loup, une phase de communication avec le personnage puis la question rituelle posée par le loup « Dis-moi...qui est le plus fort ? ». Cette boucle narrative permet aux apprenants d'une langue vivante étrangère de mieux se familiariser avec l'histoire. De plus, la chute finale de l'histoire contribue à l'aspect humoristique, amusant et divertissant de l'histoire.

Nous sommes confrontés à un récit riche en adjectifs, ce qui nous permettra d'aborder un travail de description très intéressant et nécessaire pour les élèves afin de nourrir leurs écrits.

L'illustration est l'un des principaux intérêts de cet album. Nous avons vu précédemment que la relation texte/image était fondamentale dans l'apprentissage d'une LVE. Les illustrations permettent de faciliter la compréhension du récit et d'alléger la surcharge cognitive de l'élève lors de la lecture du texte. Ici, la construction en symétrie des images joue un rôle important, avec le loup sur la page de gauche et le ou les personnage(s) qu'il interpelle sur celle de droite. Lors des échanges entre les personnages, le fond de l'illustration est blanc, comme pour décontextualiser et attirer l'attention sur les oppositions entre eux. Le fond de la forêt est constitué d'aplats de couleurs lorsque le loup est seul et se promène, comme pour délimiter deux espaces bien distincts. Ces deux lieux montrent l'alternance des images entre la forêt et la rencontre d'un personnage. Cette articulation permet aux élèves de bien se situer dans le temps et les lieux de l'histoire. Elle aide également les élèves à progresser dans le récit et à organiser les informations. De cette manière, les élèves pourront percevoir le contentement du loup au fur et à mesure de l'histoire, sa jubilation qui va crescendo. En plus d'être une aide considérable à la compréhension, l'illustration s'avère être un outil nécessaire pour développer des capacités d'interprétation chez l'élève. Les expressions et attitudes des personnages peuvent être mimées ; l'album peut ainsi servir de support aux activités dramatiques. L'exemple du hors champ à la page finale permet aussi de travailler l'implicite avec des élèves de cycle 3 comme il est recommandé en français dans les programmes du cycle 3.

L'aspect culturel revêt également, un intérêt important dans un support littéraire. Ici, l'intertextualité est développée car l'auteur convoque des personnages de textes source : le chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains. Le personnage du loup, joue quant à lui un rôle essentiel dans plusieurs contes traditionnels. C'est lui qui permettra aux élèves de rentrer plus facilement dans un univers de référence qu'ils connaissent déjà pour la plupart. Dans le contexte de cette histoire, l'auteur attribue cependant d'autres traits de caractère au personnage du loup. Les élèves ont l'habitude de retrouver un loup méchant qui dévore tout sur son passage tandis qu'ici l'auteur va déconstruire ce stéréotype du loup pour présenter un personnage arrogant, drôle et légèrement naïf.

Le dernier intérêt de ce support est le thème de l'imaginaire. En effet, l'imaginaire est un des thèmes dans les contenus culturels à aborder au cycle 3 en langues vivantes étrangères. L'imaginaire est un des domaines qui est axé sur l'enfance, notamment à travers le rêve, l'évasion et la sensibilité. Selon le programme des déclinaisons culturelles élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale, l'imaginaire ouvre un grand nombre de perspectives dans l'apprentissage d'une LVE et permet de travailler différentes compétences comme « mémoriser et interpréter dans la langue d'apprentissage ou imiter en faisant appel à ses propres goûts ou centres d'intérêt ». En somme, faire appel à sa propre capacité d'imagination pour enrichir ses connaissances culturelles et pour s'essayer à ses toutes premières expressions créatives.

Pour conclure, nous dirons que l'album "*Soy el más fuerte*" de Mario Ramos est un support qui possède de nombreux intérêts pédagogiques, que ce soit dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou dans le cadre de notre recherche. Ce support littéraire pourrait s'avérer enrichissant dans les activités de compréhension de l'écrit mais aussi dans le but de travailler l'articulation *drama*/écrit. En effet, cet album possède un véritable potentiel de mise en scène théâtrale et une éventuelle articulation avec des jeux de *drama*.

2.2.2. La compréhension de l'écrit

Lors de la lecture d'un texte dans une langue étrangère, l'élève est confronté de manière directe à l'écriture. Différentes stratégies peuvent être employées pour accéder à la compréhension, notamment par le repérage d'informations intratextuelles comme les illustrations qui peuvent permettre à l'élève de l'aider dans sa compréhension de texte. De plus, l'élève peut exploiter ses compétences textuelles de lecteur, développées en langue de scolarisation, et peut alors méthodologiquement retrouver des indices discursifs qui lui permettront de comprendre le texte.

L'aide fondamentale dans la compréhension de l'écrit sera le transfert avec la langue de scolarisation en faisant des comparaisons et des rapprochements. En effet, les élèves peuvent mémoriser visuellement du lexique et des structures grammaticales pour ensuite les utiliser à l'écrit ou à l'oral. Pour construire l'écrit, il est important d'avoir une bonne méthodologie. Selon les programmes officiels et institutionnels « la compréhension de l'écrit doit passer par une acclimatation aux supports écrits. Travailler l'écrit à partir d'un support permettra à l'élève d'étudier la construction des mots et des phrases. » Cependant, l'enseignant devrait varier les supports et les types de texte pour que l'élève se familiarise avec tout type d'écrit rencontré en langue vivante étrangère.

La compréhension de l'écrit devrait être instaurée le moment venu, c'est-à-dire après un enseignement de la compréhension de l'oral. Pour entraîner les élèves à la compréhension de l'écrit, l'enseignant pourrait mettre en œuvre des activités de lecture et d'écriture car cette articulation permettrait une entrée dans l'écrit. De cette manière, l'élève enrichit ses lectures et ainsi ses écrits. Les compétences de lecture et d'écriture devraient être enseignées de manière simultanée dans le but de développer des connaissances en lecture et en écriture.

3. Passer par l'oral pour aller vers l'écrit

Nous avons abordé précédemment l'importance des activités orales dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère. En effet, l'oral est un outil déclencheur pour travailler une seconde langue à l'école dans le but de communiquer, apprendre ou se faire comprendre. De plus nous avons constaté que les programmes officiels soulignaient le fait de développer des compétences à l'oral avant de mobiliser l'écrit. Nous pourrions donc envisager de passer par des activités de productions orales pour entrer plus facilement dans l'écrit. L'oral serait alors une aide dans le processus d'écriture de l'élève. Pour apprendre une langue vivante étrangère, il est important de maîtriser les relations oral/écrit pour développer et approfondir ses capacités dans cette langue.

C'est naturellement que l'enfant expérimente le langage oral avant de commencer à écrire. De cette manière, nous pourrions envisager ce même fonctionnement pour l'apprentissage de l'écrit en LVE. Il est important de souligner le fait qu'un passage de l'oral à l'écrit pose beaucoup plus de problèmes qu'un passage de l'écrit à l'oral car il faut être en mesure de connaître les différents graphèmes et les différents phonèmes de la langue étudiée. La mémorisation du lexique et des marques grammaticales est également indispensable pour entrer dans l'écrit.

Il s'agira ici, de proposer des pistes de recherche qui permettraient de passer par l'oral pour aller vers l'écrit et ainsi faciliter le processus de l'écrit par les activités orales.

3.1. Etablir des correspondances graphophonologiques

Lors de l'apprentissage d'une langue, l'élève découvre un nouveau système linguistique. La prononciation, l'accentuation, l'intonation ou encore l'orthographe et la grammaire sont différents des caractéristiques propres à sa langue de scolarisation. L'élève va donc devoir observer, manipuler et réfléchir sur cette nouvelle langue qui lui est inconnue. Nous avons vu que confronter les élèves à la lecture permettrait aux élèves d'enrichir leur vocabulaire et ainsi former des mots à partir des structures mémorisées. Les mots rencontrés durant les activités de lecture ou en situation de classe devront faire l'objet d'un travail approfondi durant les activités orales pour les réutiliser à l'écrit.

Cependant, lorsqu'un élève souhaite écrire un mot dont il ne connaît pas l'écriture, il pourrait s'appuyer sur les similarités des sons d'un autre mot dont il connaît déjà l'écriture. Au cycle 3, les élèves ne connaissent pas encore toutes les correspondances graphophonologiques d'une LVE, mais ils peuvent mobiliser des stratégies phonographiques en essayant d'écrire les graphèmes qui composent le mot en s'appuyant des phonèmes qu'ils entendent et qu'ils connaissent déjà.

Ils peuvent par ailleurs s'aider des correspondances graphophonologiques qu'ils connaissent dans leur langue de scolarisation. Le français et l'espagnol sont deux langues transparentes qui possèdent certains sons similaires. L'élève peut donc s'appuyer sur ses connaissances graphophonologiques déjà acquises pour les exploiter à l'écrit en espagnol. De plus, les deux langues bénéficient du même alphabet, ce qui peut favoriser le passage à l'écrit. Nous pourrions envisager des activités d'écriture négociées où la tâche développée serait l'encodage. Par exemple, l'enseignant pourrait proposer d'écrire un mot qui serait inconnu de tous et l'objectif serait que les élèves s'engagent dans l'écriture en mobilisant toutes leurs connaissances. Au départ, l'enseignant pourrait proposer des mots proches du français pour que les élèves établissent des liens phonie/graphie puis il donnerait ensuite des mots plus complexes qui inciteraient les élèves à trouver des stratégies pour pouvoir l'écrire correctement. Il s'agirait ici d'analyser l'attitude réflexive de l'élève sur les choix opérés et les possibles correspondances graphophonologiques qu'il pourrait utiliser.

3.2. Reconstitution de la chaîne orale

Une autre manière d'utiliser l'oral pour aller vers l'écrit serait la reconstitution de la chaîne orale à l'écrit. De cette manière, l'élève pourrait entrer dans l'écrit en écrivant ce qu'il entend. Nous avons proposé des activités d'écriture mobilisant des stratégies de correspondances graphophonologiques et de travail sur la comparaison des langues. Ici l'objectif serait d'écouter un message oral pour le retranscrire à l'écrit en s'aidant du lexique qu'ils connaissent et de certaines formules grammaticales déjà acquises. De cette façon les élèves pourraient travailler à la fois l'oral et l'écrit mais aussi entrer dans l'écrit à partir des activités de productions orales.

Par exemple, nous pourrions imaginer un dispositif d'apprentissage par binôme. Un élève donnerait à l'oral un mot ou une phrase courte puis l'autre élève serait chargé de retranscrire ce message à l'écrit. Cette activité pourrait aussi être envisagée de manière à replacer les mots correctement à l'écrit pour que l'énoncé ait du sens. Dans le cadre de ce dispositif de travail, l'élève pourrait employer diverses stratégies pour reconstituer la chaîne orale. Avant tout, l'élève peut écrire ce qu'il entend et construire le mot graphème par graphème en fonction du phonème entendu. Une autre stratégie possible est celle de la mémorisation. En effet, si l'élève entend un mot ou une expression qu'il a déjà mémorisé alors il va pouvoir l'écrire en respectant l'orthographe ou bien l'écrire en essayant de se souvenir visuellement de l'écriture de ce mot.

Le scripteur pourrait aussi utiliser une stratégie de comparaison des langues si un des mots était phonétiquement proche d'un mot de sa langue de scolarisation et faire appel aux acquis lexicaux de sa langue maternelle. Pour retranscrire la chaîne orale de son camarade, l'élève pourrait aussi s'aider du sens de la phrase pour établir une certaine cohérence lors de sa retranscription écrite.

Enfin nous pourrions éventuellement faire mimer l'élève qui doit transmettre un message au scripteur. Ainsi nous envisagerions une entrée dans l'écrit par des activités de *drama*.

3.3. Mise en place des activités de *drama*

Introduire la pratique du *drama* à l'école permet d'inclure le jeu dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. L'utilisation de jeux ou de supports ludiques en classe de langue donne de l'intérêt aux apprentissages et de la motivation chez les élèves. De cette manière, l'apprentissage de l'écrit par le jeu dramatique permettrait de varier les pratiques et de rendre actif les élèves. Les activités dramatiques s'intègrent parfaitement dans la perspective actionnelle de l'apprentissage d'une LVE.

Les activités de *drama* comme les jeux de rôles pourraient aider les élèves à entrer dans l'écriture. En effet, cette pratique se construit par la parole, ce qui permettrait dans le cadre de nos recherches de savoir si un passage par l'oral à l'aide du *drama* aiderait l'élève à entrer dans l'écrit. Nous pouvons considérer les jeux de rôles comme des activités riches et immersives pour s'exprimer dans une nouvelle langue. Il serait intéressant d'appréhender les jeux de *drama* en classe de LVE pour construire des compétences langagières et écrites.

B) LA DRAMATISATION AU SERVICE D'UNE ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN LVE ?

Selon le Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères⁴⁴, l'oral est l'élément déclencheur de la pratique d'une langue. Il y occupe une place considérable car c'est une des priorités de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. L'interaction orale est nécessaire pour pouvoir communiquer, c'est donc une nécessité de passer dans un premier temps, par la voie orale. En passant par l'oral, les élèves auront été au contact des premières structures langagières, du lexique ou des formes grammaticales pour pouvoir plus facilement les remobiliser à l'écrit.

L'introduction de l'écrit se ferait alors ; lorsque les apprentissages seraient fixés durant les situations de communication. Nous rappelons que l'objectif de cette recherche est de savoir si un passage par l'oral permettrait de favoriser le processus d'écriture. En effet, nous avons vu que certaines pratiques pouvaient y contribuer. Cependant, nos recherches seront ciblées sur la pratique du *drama* car elle utilise le langage. De plus, nous avons souhaité expérimenter une entrée différente dans l'écrit. Selon le questionnaire réalisé dans le cadre de cette expérimentation (Annexe 7), seulement 20% d'un effectif de 33 enseignants utilisaient le *drama* en lien avec des activités de production de l'écrit, contre 80 % qui ne passeraient pas par cette entrée. De manière générale, l'écrit est davantage mobilisé à la fin de la séquence ou de la séance pour structurer les apprentissages et laisser une trace de ce qui a été réalisé. L'écrit serait donc moins mobilisé lors des temps de travaux d'écriture individuels ou collectifs. Nous utiliserons l'écrit comme un outil de travail dans ce projet.

La pratique du théâtre à l'école est plus répandue que celle du *drama* car elle est plus structurée et recommandée par les programmes. Par conséquent, nous parlerons dans un premier temps du théâtre puis nous aborderons ensuite la pratique innovante du *drama*

⁴⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION. Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères. 2005

dans l'apprentissage d'une langue. Nous utiliserons cet outil comme un moyen d'entrer dans l'écrit en LVE.

1. LE THÉÂTRE À L'ÉCOLE

1.1. Ce que disent les programmes

Conformément aux programmes de 2015,⁴⁵ le théâtre représente dès la maternelle « la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle que chacun accomplit durant ses scolarités primaire et secondaire et qui vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs. ». Enseigner le théâtre pourrait donc développer les prémices d'une éducation artistique.

La sensibilité et l'expression artistique sont mises en avant dans les programmes de l'école élémentaire :

Les enseignements artistiques prennent en compte le son et les images qui font partie de l'environnement quotidien des élèves. Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. (...) Ils s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire. (...) Ils sont ainsi le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturel de chaque élève, contribuant aux trois champs d'action constitutifs : rencontres, pratiques et connaissances.⁴⁶

C'est dans la perspective du Parcours d'Education Artistique et Culturel⁴⁷ que les programmes soulignent la nécessité de la place du théâtre au cœur des enseignements. Le but est d'assurer les avantages du théâtre au service d'un projet interdisciplinaire en croisant les disciplines, dont les langues. C'est dans cette perspective que nous développerons davantage le *drama* comme un outil d'apprentissage indispensable en langue vivante étrangère. Nous soulignons le fait que le *drama* est une pratique qui se

⁴⁵ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015.

⁴⁶ Ibidem

⁴⁷ PEAC (Parcours d'éducation artistique et culturelle) Education Nationale

différencie le théâtre. Le but premier du théâtre est la représentation finale qui est le résultat de plusieurs entraînements. Tandis que, Prisca Schmidt, évoque la dramatisation comme un jeu d'improvisation où les élèves développent des capacités d'expression et des capacités corporelles.

1.2. Ses enjeux

Le ministère de l'éducation nationale souhaite favoriser l'ouverture culturelle et artistique des élèves. Pour cela, la pratique du théâtre est fortement recommandée car elle permet de construire plusieurs enjeux. Notamment, un enjeu culturel afin de développer des connaissances dramaturgiques et développer une ouverture au monde théâtral. Le théâtre est une pratique qui permet de travailler l'acquisition de la maîtrise de la langue à travers des textes fondateurs qui sont conforme aux attendus des programmes de l'enseignement. De plus, le théâtre est une pratique qui permet d'appréhender différemment l'écrit mais aussi de découvrir une nouvelle forme d'écrit.

Le développement de la créativité et de l'imaginaire chez les élèves est un des enjeux essentiels de l'école. De ce fait, le théâtre s'avère être un outil considérable pour développer ces aspects cognitifs. Toujours dans cette perspective, les élèves apprennent à se mettre en scène et à s'affirmer en public. Ils découvrent également le vivre ensemble en respectant les autres et en collaborant avec leurs pairs afin d'élaborer un projet.

En conclusion, la pratique du théâtre permet de développer plusieurs enjeux à travers des activités pédagogiques diverses et variées.

1.3. Ses avantages pédagogiques

L'un des avantages pédagogiques de cette pratique est sa pluridisciplinarité. Le théâtre fait appel aux autres disciplines comme les arts visuels, les lettres, la musique, la danse ou encore l'éducation physique et sportive. Les activités théâtrales permettent de puiser dans chacune des disciplines artistiques de l'école, ce qui permet de développer certaines connaissances et compétences transversales. Par le biais du théâtre, les élèves peuvent

travailler l'expression orale et l'expression corporelle qui sont les éléments clés de l'apprentissage du théâtre.

Le théâtre permet d'élargir le champ de l'éducation artistique avec une visée esthétique et culturelle. À travers la visée esthétique, les élèves développent l'expérience des sens et construisent une démarche de création. À travers la visée culturelle, les élèves se sensibilisent et s'ouvrent à une perspective culturelle.

2. LE *DRAMA*

2.1.Mise en contexte

Le *drama* est une forme d'improvisation théâtrale recommandée pour l'enseignement des langues vivantes étrangère. Cette forme d'improvisation permettrait aux élèves de développer des capacités d'expression orale et de mobiliser le corps naturellement pour faire passer un message. En didactique des langues, le *drama* du verbe « drao » agir, faire ou accomplir renvoie à l'expression du corps et à des situations que les comédiens utilisent pour s'entraîner et développer leur jeu d'acteur. L'interprétation et les jeux de mimes en classe seraient donc bénéfiques dans le développement et l'apprentissage des activités langagières en classe de LVE.

Le *drama* apparaît dans un premier temps dans les années 90 dans les pays anglo-saxons pour proposer des ateliers de pratiques théâtrales dans les classes d'anglais mais également dans diverses disciplines comme les mathématiques ou la biologie. L'objectif était de faire découvrir émotionnellement les œuvres à travers la langue et de développer comme un enseignement du vivre ensemble en révélant des compétences personnelles comme la confiance en soi, l'empathie, l'écoute, l'esprit critique, etc. Par la suite, les activités dramatiques se sont développées dans les classes française du 1^{er} degré.

2.2. Ses enjeux

Selon les recommandations du jury du consensus 2019, évoquées précédemment, il serait préconisé de susciter la motivation et faire appel aux émotions pour favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages langagiers en LVE. Privilégier les entrées artistiques comme le théâtre par le biais du *drama*, tant dans les activités de réception que de production serait donc pertinent. Prisca Schmidt décrit le *drama* comme un outil « fondamental ». Le *drama* est une pratique qui serait moins artificielle et minimale que l'oral. De plus, le théâtre permet non seulement une meilleure capacité de compréhension de la langue, mais permet aussi le développement de soi, de l'imaginaire, du respect de la différence, l'appel aux sens et aux émotions, il a donc un impact profond sur le développement de l'enfant.

Selon Prisca Schmidt, ce genre de pratique peut être bénéfique non seulement en classe à des fins de communication mais aussi dans la vie afin d'améliorer la confiance en soi. En effet, jouer devant ses camarades peut être une épreuve stressante voire une source de gêne pour certains. Il est donc important d'établir un climat de confiance dans la classe pour vivre des moments de joie partagée. Cette activité demande assurément, un investissement personnel et une profonde coopération entre les acteurs afin que cet enseignement ait du sens. L'engagement de l'élève dans la pratique du théâtre est donc essentiel. L'association des langues étrangères et du *drama*, d'autre part, rendrait actif l'enfant à l'oral.

Le *drama* développe avant tout chez les élèves la création et l'imagination. Le jeu théâtral à l'école ; développe chez les élèves l'univers du symbolique, c'est-à-dire le jeu d'imitation, de « faire semblant », de « faire comme si » selon le site Eduscol. Le *drama* mettrait en valeur l'engagement émotionnel de l'élève dans l'apprentissage d'une langue. En effet, ils interprètent des personnages, s'imprègnent du rôle en modifiant la voix, la gestuelle mais aussi les attitudes.

Cet outil d'apprentissage permet également le développement de la motivation chez l'apprenant. Effectivement, l'enrôlement à un projet est très important car selon la perspective dite actionnelle établie par le CECRL en 2001 et mise en œuvre en classe depuis 2005, l'élève est considéré comme acteur de ses apprentissages. Cette méthode actionnelle privilégie effectivement la communication pour agir avec l'autre et non plus

seulement pour parler avec l'autre. L'élève est un acteur social qui accomplit des tâches et construit des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. L'enjeu de cette perspective est de rendre les élèves aptes à agir avec la langue dans des situations authentiques ou lors de la mise en place d'un projet. Cette méthode est fondée sur la motivation des élèves, en conséquent la mise en place d'un projet tel que la dramatisation, donnerait du sens aux apprentissages et impliquerait les élèves dans la résolution d'un problème qui ferait naître le désir d'apprendre. Selon Jocelyne Giasson, professeure en sciences de l'éducation et en psychologie « interpréter un texte facilite la mémorisation et la compréhension générale d'une histoire ».

L'autre avantage de la pratique du *drama* est l'esprit critique. L'élève a plusieurs rôles, celui de spectateur et celui d'acteur. Cela permettrait à l'élève de prendre suffisamment de recul sur sa production et sur celle des autres. De plus, regarder les autres jouer pourrait amener l'élève à décrire et à raconter, à l'écrit, des expériences vécues lors de ces échanges.

A priori, pratiquer l'oral pourrait tendre vers l'écrit par l'imagination, la création, la mémorisation et la retranscription. L'écrit serait une forme de réécriture de leurs interactions mais aussi une aide/un outil tout au long de ce projet.

2.3. Sa pratique à l'école

Dans l'article « Théâtre et langues vivantes en primaire »⁴⁸, Prisca Schmidt explique les bienfaits de la théâtralisation sur le développement du langage et des aspects cognitifs de l'enfant, mais aussi la stimulation qu'apporte le théâtre sur l'imagination et les langues vivantes.

Le *drama* favorise la prononciation, l'accentuation et l'intonation mais favorise également la mémorisation. Interpréter un texte ou un récit donne du sens aux apprentissages et permet de les mémoriser davantage. De plus, vivre la scène, jouer un

⁴⁸ SCHMIDT, Prisca. Théâtre et langues vivantes en primaire. *Les langues modernes*. 2010, n° 2, p. 30-38.

personnage et s'y identifier marquera émotionnellement l'élève et il pourra réinvestir ses connaissances comme des structures langagières, du lexique, du vocabulaire

Le *drama* favorise la communication, il permet d'échanger et partager des interactions dans une langue différente, le but étant de se comprendre et faire passer un message pour qu'il soit entendu. Nous pouvons également envisager la pratique du *drama* comme un projet coopératif, un travail collectif qui optimiserait l'apprentissage de l'écrit grâce aux compétences communicatives du *drama*.

3. Le *drama* dans la pratique des langues

3.1. Outil d'apprentissage des langues

Prisca Schmidt a cherché à vérifier si la pratique du jeu théâtral pouvait avoir une influence importante sur l'apprentissage de la langue étrangère à l'école primaire. Elle aborde plusieurs expériences et plusieurs questionnements autour de son projet, tel que le rôle de l'expérience vécue (les émotions, l'action, l'aspect cognitif) pour appréhender la matérialité de la langue, les différents types de dramatisation (à partir de conte, de jeux) ou encore la fonction du faire semblant lors de simulations qui permettent le développement de l'imagination chez l'enfant.

L'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle ou bien étrangère est plus efficace et plus motivante dans des situations d'interculturalité dans lesquelles les apprenants sont amenés à découvrir d'autres cultures et d'autres manières de penser. La notion d'apprentissage de la langue est un concept qui se construit et se nourrit dans une atmosphère d'échanges et d'interactions. Le jeu théâtral pourrait donc articuler et cultiver cette atmosphère communicationnelle. La perspective actionnelle implique la réalisation d'une tâche finale. La tâche finale sera de jouer une saynète entre deux/ou plusieurs personnages d'un conte. Elle s'inscrira dans la thématique de l'imaginaire présente dans les programmes officiels du cycle 3.

Dans le cadre de cette recherche, la réalisation finale de ce projet sera une activité de production orale. Cependant cette production sera l'aboutissement d'un projet d'écriture,

sous forme de tâches intermédiaires qui permettront et contribueront à la réalisation de la tâche finale. En effet, je rappelle que le but de cette recherche sera d'analyser la place de l'écrit dans un projet où l'oral est prédominant. Les activités de *drama* réalisées dans le cadre d'un travail oral, serviront aux élèves pour entrer dans l'écrit.

3.2. Relation oral /*drama*

La production orale combine à la fois des activités de réception et de production pour donner lieu à des activités de production orale en interaction. En effet, une langue est considérée comme vivante si elle est partagée et parlée. En classe de LVE à l'école primaire, les échanges oraux entre élèves sont plutôt rares car les activités de production orale sont menées la plupart du temps par l'enseignant. En général, les élèves répondent aux questions de l'enseignant ou répondent aux questions des élèves mais ces situations de communication sont dirigées par le professeur.

Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons favoriser les situations d'échanges entre les élèves à partir d'activités dramatiques. L'apprentissage d'une langue vivante se construit de manière verbale mais également de manière non verbale, c'est-à-dire, par les gestes et les actions. Lorsque nous souhaitons communiquer dans une langue vivante étrangère, il est parfois difficile de se faire comprendre surtout si nous sommes débutants. De cette manière, exécuter des gestes et mimer des actions accompagneraient l'élève dans son langage verbal. Le langage corporel et les expressions du visage sont également des aspects qui permettront à l'élève de se faire comprendre et de communiquer avec les autres élèves de la classe.

Nous avons montré précédemment que la pratique du *drama* pouvait être un moyen d'apprendre une LVE car elle exploiterait le langage corporel et les émotions. Ainsi, nous considérerions la pratique du *drama* comme un outil d'apprentissage qui pourrait être mis en relation avec les activités orales en LVE. Cette pratique donnerait la possibilité de comprendre ou se faire comprendre à travers des jeux de rôles ou des mimes interactifs.

3.3. Hypothèses sur l'articulation *drama* / écrit

Prisca Schmidt présente le *drama* comme un outil d'apprentissage d'une langue, un remède à la communication, un acte dit « social et physique » et qui mobilise le corps. Cette expérience est mobilisée dans tous les cas par l'oral pour approfondir une langue, développer la communication et l'échange. L'oral va permettre dans le cadre de cette recherche de construire des compétences en écriture.

Tout d'abord, nous pourrions envisager les activités de *drama* comme un outil utilisant le corps pour se faire comprendre. De cette manière, la pratique du mime pourrait être exploitée pour faire comprendre un message à un élève scripteur qui le retranscrirait à l'écrit. Par exemple, l'élève pourrait mimer un geste, une émotion ou un personnage dans le but de le faire deviner à son camarade pour que celui-ci l'écrive. Cependant, l'enseignant devrait au préalable faire travailler les élèves sur le lexique qui servira de mots-modèles lors de l'activité.

Nous pourrions également envisager les activités de *drama* comme un outil qui permettrait de réviser leurs écrits. Dans le cadre de notre recherche, les élèves seront amenés à élaborer des saynètes par groupe puis à les améliorer pour rendre leurs écrits plus riches. Entre autres, les élèves feraient une représentation de leurs saynètes à l'oral pour améliorer l'écrit de ce premier jet. Reproduire les saynètes en utilisant le jeu de rôle permettrait aux élèves d'analyser leur production écrite et ainsi l'améliorer. Par exemple ils peuvent constater qu'il manque un mot ou qu'une action ne convient pas lorsqu'ils la jouent réellement.

En conclusion, nous émettons l'hypothèse que l'articulation des activités dramatiques avec les activités de productions écrites permettrait d'entrer différemment dans l'écrit et d'aider les élèves dans le processus d'écriture en LVE.

II- PROPOSITION D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE ARTICULANT *DRAMA* ET ÉCRIT

RECUEIL DE DONNÉES

1. Contexte

Dans le cadre de cette recherche, notre expérimentation aurait dû se réaliser dans une classe de cycle 3 à double niveau mais à cause des circonstances sanitaires actuelles, nous n'avons pas pu mettre en place intégralement le protocole expérimental initialement prévu. Nous allons tout de même le présenter et expliquer de quelle façon nous l'avons adapté car il servira d'appui à notre recherche. La classe de CM1-CM2 aurait été composée d'environ 20 élèves. Le déroulement de ce projet se serait effectué dans une école rurale localisée dans le département du Lot.

2. Nos hypothèses

Depuis le début de cette recherche nous cherchons à répondre à la problématique suivante : la dramatisation d'un conte espagnol favoriserait-elle l'entrée dans l'écrit en LVE ?

À travers notre protocole de recueil de données, nous souhaitons analyser comment les élèves entrent dans l'écrit et s'ils parviennent à entrer dans l'écrit plus facilement à l'aide de la dramatisation. Pour cela nous avons émis plusieurs hypothèses de recherche.

Nous pouvons supposer que la production d'écrit en langue découlerait d'un énoncé oral car nous mobilisons naturellement le langage en premier avant de passer à l'écrit. En d'autres termes, il serait possible d'entrer dans l'écrit par retranscription d'une production orale.

Dans le cas d'une articulation possible entre oral/écrit, nous émettons l'hypothèse que plusieurs stratégies seraient employées par l'élève pour entrer dans l'écrit comme la segmentation de la chaîne orale, les relations graphophonologiques, un passage par la langue de scolarisation, etc.

Afin d'entrer plus facilement dans l'écrit, nous supposons également que les jeux dramatiques seraient exploitables. Autrement dit, qu'une articulation des activités dramatiques avec les activités langagières permettrait d'entrer différemment dans l'écrit et d'aider les élèves dans le processus d'écriture en LVE.

En effet, nous supposons que la dramatisation serait utilisée comme un outil de mémorisation qui permettrait une entrée moins difficile dans l'écrit ou comme un outil de révision avec lequel les élèves pourraient se rendre compte des modifications à apporter à leurs écrits.

3. Protocole de recueil de données

Afin d'expérimenter ces hypothèses de recherche, notre protocole aurait dû s'organiser autour de la mise en œuvre d'une séquence d'espagnol en classe de cycle 3. L'objectif de cette mise en pratique était d'analyser le point de vue de l'élève face à l'écrit car l'entrée dans l'écrit par l'élève reste le centre de notre problématique.

Le recueil de données initial devait être l'exploitation d'enregistrements audio et de vidéos afin de garder une trace orale des élèves et de favoriser les opérations de révisions, d'analyse et d'évaluation. L'oral étant un objet observable, la vidéo montre la mise en scène du script et les enregistrements retranscrivent le dialogue et les échanges. On aurait également analysé les brouillons d'élèves qui leur ont été nécessaires lors du processus d'amélioration et de révision de leurs erreurs. Ces écrits intermédiaires qui ont été utilisés durant la création des saynètes auraient été utiles lors de l'analyse des productions écrites pour observer les stratégies d'écritures développées. Puis, nous aurions utilisé une grille d'observation afin d'observer et évaluer les attendus à l'oral comme à l'écrit, notamment le lexique (l'imaginaire : le conte/ les formules du conte...) la grammaire (structures,

formes grammaticales) et la phonologie (intonation, lien phonie/graphie...) Elle aurait pu être nécessaire à l'observation des stratégies des élèves concernant les productions d'écrits.

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous n'avons pas pu mener intégralement ce protocole de données en classe ; il a dû être interrompu du fait des conditions sanitaires. Afin de continuer ce travail de recherche et présenter une analyse de données relative à cette expérimentation, nous avons modifié notre protocole de départ pour qu'il réponde tout de même à l'objectif de notre recherche.

Le nouveau recueil de données se composera d'un questionnaire et de l'analyse d'une séance de la séquence initialement prévue. L'objectif du questionnaire sera de faire l'état des lieux de l'écrit en classe de LVE à l'école primaire mais aussi d'analyser la place accordée à la pratique du *drama* dans l'apprentissage d'une LVE et plus précisément dans les activités de production écrite. Quant à l'analyse de la séance, nous comparerons les stratégies d'écritures développées par les élèves. En effet, nous analyserons la seule retranscription de séance que nous avons pu mettre en œuvre en classe durant cette recherche.

3.1. Présentation du questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire de recherche⁴⁹ (Annexe 7) afin de recueillir les avis et les réponses de plusieurs enseignants sur la place accordée à l'écrit en LVE dans leurs pratiques. Nous avons rédigé un questionnaire de 7 questions sur la fréquence d'utilisation, les fonctions de l'écrit ou encore les types d'écrits mobilisés. Nous avons traité la place de l'écrit en même temps que la place accordée à l'oral afin de voir quelle priorité est donnée aux apprentissages d'une langue vivante étrangère.

Pour compléter nos recherches sur l'utilisation du *drama* dans les activités écrites, nous avons rédigé cinq questions supplémentaires. Il sera question d'observer si des

⁴⁹ Ce questionnaire a été réalisé et rédigé en collaboration avec une camarade de l'INSPE Claire Gonzalez, dont le mémoire porte également sur la place de l'écrit dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire.

enseignants du 1^{er} degré mobilisent la pratique du *drama* pour apprendre une langue et s'ils recourent au jeu théâtral en lien avec des activités de production écrite.

3.1.1. Présentation des questions et explications des choix

Questions relatives à la place de l'écrit en langue

Question 1 :

La première interrogation du questionnaire visait à savoir si dans leurs enseignements, les professeurs donnent la priorité à l'oral ou à l'écrit ou bien s'ils ne donnent priorité ni à l'un ni à l'autre. En effet, le fait d'ouvrir le questionnaire par cette question nous a permis d'avoir un premier aperçu de la place de l'écrit dans la mesure où c'est ce que nous cherchons à analyser au travers de ce questionnaire.

Question 2 :

« Considérez-vous la production d'écrit comme un apprentissage second à introduire à partir du moment où les élèves ont une bonne maîtrise de l'oral ? »

Cette question permet d'entrer plus dans les détails et de savoir quelle chronologie l'écrit détient vis-à-vis de l'oral. Nous avons choisi cette question afin de voir si les enseignants privilégient l'écrit après une bonne maîtrise de l'oral, avant un apprentissage oral ou bien de façon simultanée avec l'oral. Dans l'optique de répondre à notre problématique, nous verrons si l'écrit pourrait faire l'objet d'un apprentissage prioritaire sur l'oral.

Question 3 :

« À quelle fréquence mobilisez-vous l'écrit ? »

Nous avons choisi cette question afin de nous rendre compte de la fréquence d'utilisation de l'écrit que détient l'écrit au sein même de l'apprentissage. Nous émettons l'hypothèse que l'écrit serait très peu mobilisé par les enseignants car nous avons évoqué le fait que les programmes insistent surtout sur l'apprentissage de l'oral en LVE. Cependant nous avons abordé précédemment que les programmes conseillaient tout de même de travailler l'écrit. Il sera donc question ici, d'analyser cette fréquence d'utilisation.

Question 4 :

« Dans l'apprentissage d'une LVE, à quel moment avez-vous l'habitude d'utiliser l'écrit ? »

Nous avons choisi de présenter cette question car selon les cycles et la place que l'enseignant accorde à l'écrit, les moments d'utilisation de l'écrit peuvent être différents. La fonction de l'écrit n'est pas la même en fonction du moment où il est utilisé. L'écrit peut ainsi être mobilisé en fin de séance/séquence pour fixer les apprentissages, en début de séance/séquence pour expliquer la tâche qui va être réalisée, en cours de séance/séquence sous la forme d'un écrit de travail, etc.

Question 5 :

« Quels sont les types d'écrits que vous privilégiez en classe de langue ? »

Dans le cadre de ce questionnaire de recherche, il était nécessaire d'analyser les types d'écrits mobilisés en LVE. En effet, selon l'objectif d'apprentissage de séquence ou de séance, les types d'écrits employés ne sont pas les mêmes. La trace écrite ou la copie est surtout privilégiée en fin de séance/séquence et les écrits individuels sont par exemple utilisés lors des travaux de recherche ou d'écrits autonomes. Pour cela nous avons proposé plusieurs types d'écrits que nous pouvons rencontrer en classe de langue. Nous pouvons imaginer que les écrits les plus mobilisés seraient les affichages, la copie ou la photocopie. Il sera donc intéressant d'analyser les types d'écrit que mobilisent les enseignants et de voir l'incidence éventuelle des différents niveaux de classes sur les types d'écrit mobilisés.

Question 6 :

« Quelle est la fonction de l'écrit dans la séance ? »

Il était nécessaire de poser cette question après celle des moments d'utilisation et des types d'écrits mobilisés car elle permet de refléter les fonctions que possède l'écrit compte tenu du type d'écrit utilisé et du moment souhaité dans l'apprentissage. Nous savons que l'écrit permet d'atteindre plusieurs objectifs d'apprentissage. Il sera donc intéressant dans

le cadre de cette question d'analyser les fonctions les plus exploitées de l'écrit lors d'une séance. On a proposé 4 types de réponses pour répondre à cette question. Tout d'abord, nous proposons la fonction de structuration de l'apprentissage car c'est une des fonctions les plus reconnues en LVE. La deuxième réponse retenue est la fonction de mémorisation, l'écrit permettrait alors de soutenir la mémorisation. La troisième réponse indique que l'écrit servirait à établir des liens entre phonie/graphie. Enfin la dernière question présente la fonction de comparaison de l'écrit. Afin de répondre à cette question les répondants pouvaient cocher plusieurs réponses car l'écrit peut avoir plusieurs fonctions suivant les objectifs de la séance et l'utilisation de l'écrit de l'enseignant.

Question 7 :

« Quels liens établissez-vous entre l'oral et l'écrit ? »

Cette dernière question relative à la première partie du questionnaire, correspond aux liens qu'il peut y avoir entre oral et écrit en LVE. Comme pour un bon nombre de questions, nous avons privilégié une réponse à choix. Nous avons soumis quatre réponses possibles aux répondants. Dans un premier temps, on a proposé la correspondance entre oral et écrit car c'est un des points importants de l'apprentissage d'une langue, cette correspondance renvoie au lien phonie/graphie. Le second choix possible est la segmentation d'un énoncé oral à l'écrit. Les autres réponses possibles sont la dictée de mots pour produire des écrits ou encore la lecture à haute voix en langue étrangère. Les participants pouvaient choisir plusieurs de ces options pour montrer les liens qu'ils établissent entre oral et écrit en LVE. Nous avons ajouté une dernière réponse ouverte pour que les répondants puissent ajouter d'autres liens possibles qu'ils mobilisent.

Questions relatives à l'utilisation du *drama* en classe de langue

Dans le cadre de nos recherches initiales, l'utilisation du *drama* dans l'apprentissage d'une LVE à travers les activités de production de l'écrit reste notre interrogation principale. C'est dans cette perspective que nous avons conçu cinq questions sur la pratique théâtrale.

Question 8 :

« Avez-vous déjà utilisé le drama (jeu théâtre) en lien avec les activités de production de l'écrit ? »

Cette question a été placée en première place dans le but d'aborder la pratique du *drama* dans le questionnaire. En effet, nous pouvons d'ores et déjà émettre l'hypothèse que peu d'enseignants articulent *drama*/écrit en LVE. Nous avons vu que la pratique du *drama* était en général utilisée dans l'objectif d'approfondir les activités langagières. Cette question nous permettra de nous rendre compte si des enseignants utilisent ou non cet outil pour apprendre une LVE et notamment en lien avec des activités de production écrite.

Question 9 :

« Si ce n'est pas le cas, envisageriez-vous de le faire ? »

Cette question nous permettra de constater si les enseignants qui n'utilisent pas cette pratique seraient susceptibles de l'utiliser. À partir des réponses, il sera intéressant d'analyser si des enseignants du 1^{er} degré pourraient exploiter l'outil du *drama* en LVE. Si la réponse est oui, cette question pourrait être un point d'appui à notre recherche. Cependant, si la réponse est non, nous pourrions envisager d'orienter notre réflexion autour des obstacles éventuels de cette utilisation.

Question 10 :

« Si vous avez répondu « oui » à la question 8 : quelles sont les raisons qui vous ont poussé à utiliser le drama en lien avec l'écrit ? »

Ici, il sera question d'analyser pourquoi les enseignants ont souhaité utiliser cette pratique et dans quel but. Pour cela nous avons listé cinq types de réponses qui pourraient être l'une des raisons de leur choix. À travers ces cinq questions, nous supposons que la réponse qui pourrait se dégager des autres choix possibles, serait l'incitation à donner plus de sens aux apprentissages ou l'envie de diversifier leurs pratiques d'enseignement d'une LVE.

Question 11 :

« Si vous avez répondu « oui » à la question 8 : quels types d'activités permettant l'articulation du drama avec l'écrit avez-vous pu mettre en place en classe ? »

À travers cette question, nous souhaitons recenser les activités les plus utilisées pour articuler *drama*/écrit en LVE. Il sera possible de cocher plusieurs réponses ainsi que d'ajouter des activités qui ne figurent pas dans le questionnaire.

Question 12 :

« Si vous avez répondu « oui » à la question 8 : avez-vous pu observer que le drama permettait : »

Pour conclure ce questionnaire et particulièrement cette partie sur l'utilisation du drama en classe de LVE au primaire, il sera question d'analyser si la pratique du jeu théâtral permet d'améliorer l'apprentissage d'une LVE selon les répondants.

Cette question sera très importante dans le cadre de notre recherche car elle permettra d'illustrer si la pratique du *drama* permet ou non d'aider les enseignants à faire entrer les élèves dans l'écrit.

3.1.2. Profil des répondants

Ce questionnaire de recherche a été diffusé à petite échelle et en particulier dans le département du Lot. Afin d'analyser la place de l'écrit en langue vivante étrangère à l'école primaire, le profil recherché était des enseignants du 1^{er} degré. Nous avons comptabilisé 33 participants à ce questionnaire.

Sur les 33 enseignants qui ont participé à cette enquête, nous avons pu recenser des réponses pour chaque cycle du 1^{er} degré.

Voici un tableau récapitulatif du nombre d'enseignants répartis sur les trois niveaux :

Niveau	Nombre d'enseignant
Cycle 1	4/33 12%
Cycle 2	17/33 51%
Cycle 3	17/33 51%

À savoir que 6 répondants sur 33 se situaient sur une classe à double niveau, soit 18% des enseignants qui ont répondu et que la plupart des classes à double niveau représentées ici sont des classes de CM1-CM2.

Sur les trois niveaux enseignés à l'école primaire, nous avons obtenu plus de réponses de la part d'enseignants du cycle 2 et 3. Ces réponses sont favorables dans le cadre de notre recherche car celle-ci se focalise davantage sur les élèves de cycle 3.

Nous avons souhaité que les enseignants renseignent leur expérience professionnelle et leur statut de maître formateur ou retraité si c'était le cas.

Voici un tableau récapitulatif de la répartition des enseignants en fonction de leur profil :

Statut	Nombre d'enseignants
Maître formateur	2/33 6%
Enseignant(e) exerçant le métier depuis + de 5ans	21/33 63%
Enseignant(e) exerçant le métier depuis – de 5ans	10/33 30%
Enseignant(e) retraité(e)	1%

Nous constatons que près de 63% des répondants exercent le métier d'enseignant depuis plus de 5 ans contre 30% d'enseignants exerçant le métier depuis moins de 5 ans. Il sera donc intéressant d'interpréter les résultats de cette enquête en fonction des statuts individuels. En effet, peut être qu'un enseignant exerçant le métier depuis moins de 5 ans pourrait être moins expérimenté dans le domaine des langues et donc proposer des activités plus traditionnelles contrairement à l'utilisation d'activités dramatiques. Et inversement, des enseignants plus expérimentés exerçant ce métier depuis plus de 5 ans pourraient davantage innover leurs pratiques enseignantes pour diversifier les apprentissages en LVE. Néanmoins, les enseignants moins expérimentés de moins de 5 ans ayant découvert l'approche d'une LVE par le *drama* en formation initiale pourraient l'utiliser plus facilement en classe.

3.2. Présentation de la séquence

Dans le cadre du recueil de données, nous avons élaboré une séquence d'apprentissage en LVE espagnol. L'objectif de cette séquence était de rendre compte des hypothèses que nous nous étions fixées. Les écoles étant fermées nous avons pu mettre en place qu'une séance sur une séquence de 8 séances.

3.3. Présentation de la première séance

Comme nous l'avons précisé précédemment, nous n'avons pas pu mettre en place l'intégralité du protocole présenté en annexe 9. Cependant nous avons pu mettre en œuvre la séance 1 de cette séquence d'apprentissage (Cf. Annexe 9). Cette séance introduit l'album "*Soy el mas fuerte*". Lors de cette séance, les élèves ont pu se familiariser avec l'histoire de l'album en réalisant la fiche d'identité des personnages. L'objectif de cette phase de construction était de passer à l'écrit pour les élèves. En effet, ces élèves de cycle 3 ont dû entrer dans l'écrit de manière spontanée. Cette séance a duré 1h et s'est déroulée sur cinq phases. La première phase s'est articulée autour de la présentation et de la lecture de l'album. La deuxième phase s'est organisée autour de questions de compréhension et d'interprétation pour mettre en commun les conceptions des élèves et apporter des réponses à ceux qui n'avaient pas forcément compris l'histoire. Lors de la troisième phase l'enseignant a constitué 6 groupes de 3 élèves et 1 groupe de 2 élèves. Durant cette situation, les élèves devaient entrer dans l'écrit pour décrire un personnage de l'histoire qui leur a été attribué. Les élèves devaient écrire en espagnol et sans contraintes spécifiques. De cette manière nous avons pu analyser les productions d'élèves et les stratégies employées pour entrer dans l'écrit.

III- COMPTE RENDU DES RÉSULTATS

1. Analyse des questionnaires

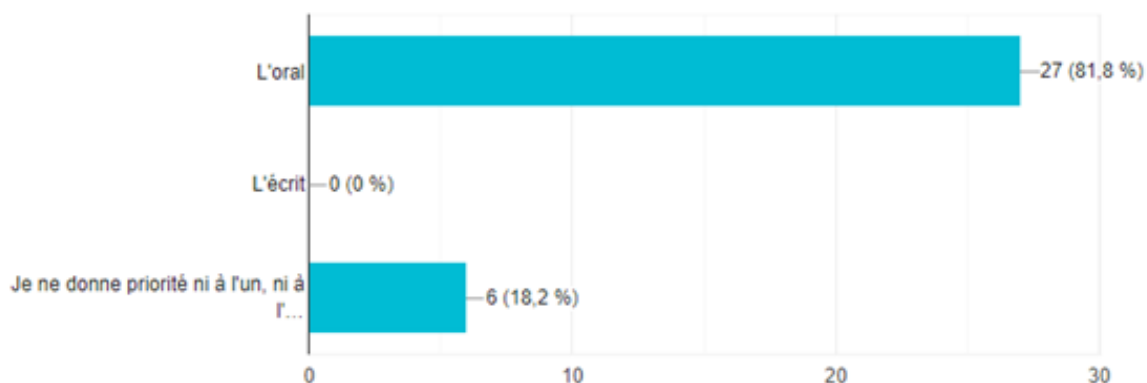
1.1. Présentation des résultats obtenus

Analyse des questions relatives à la place l'écrit en LVE

Question 1 :

On remarque que sur la totalité des réponses, aucun enseignant ne donne une priorité à l'écrit. En effet, comme le montre le graphique, la priorité est donnée à l'oral. Cependant, quelques-uns ne donnent la priorité ni à l'un, ni à l'autre.

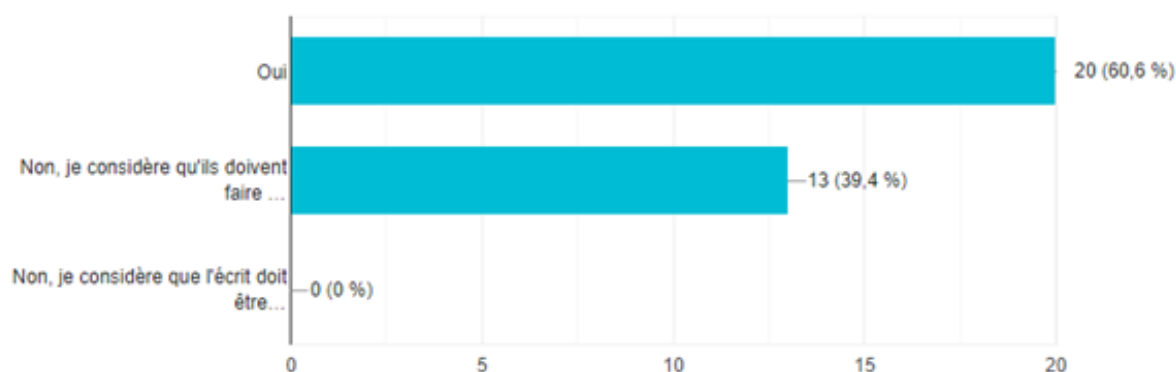
33 réponses



Question 2 :

Nous cherchions à savoir si l'oral pouvait faire l'objet d'un apprentissage antérieur sur l'écrit, ce qui est le cas. Cependant nous observons que parmi les 33 personnes qui ont participé au questionnaire, 13 pensent que l'écrit et l'oral doivent faire l'objet d'un apprentissage simultané.

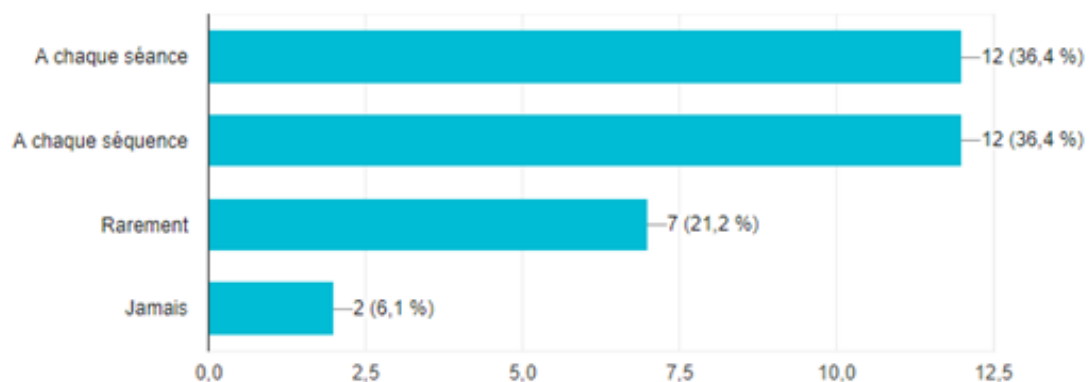
33 réponses



Question 3 :

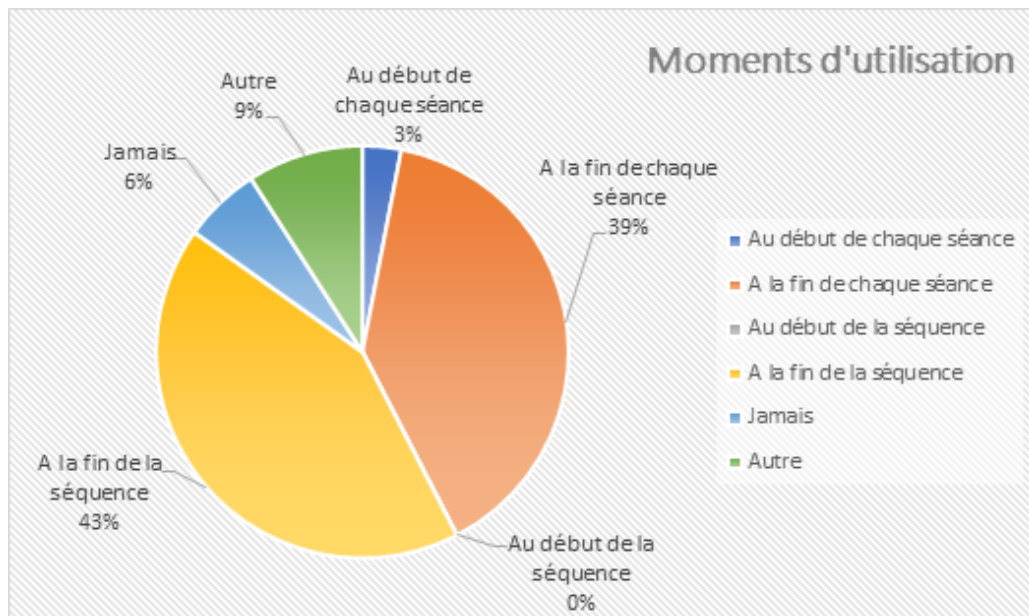
Après avoir vu, dans les questions précédentes que l'oral apparaissait comme prioritaire et premier dans l'apprentissage d'une LVE, cette troisième question permet de voir que malgré cela, l'écrit est fréquemment mobilisé dans l'apprentissage d'une langue. Si on regarde le graphique, nous voyons que la réponse « jamais » est seulement utilisée par 2 personnes sur 33. De plus, on remarque que celui-ci est utilisé, dans la majorité, soit pour toutes les séances soit durant toutes les séquences.

33 réponses



Question 4 :

Voici un graphique représentatif des moments d'utilisation de l'écrit en classe de langue :



On remarquera que les utilisations de l'écrit se font généralement à la fin de la séance ou de la séquence. De plus, l'écrit est pour la plupart du temps mobilisé à la fin des apprentissages pour le cycle 3. Les enseignants de cycle 3 mobilisent davantage l'écrit en fin de séance ou en fin de séquence.

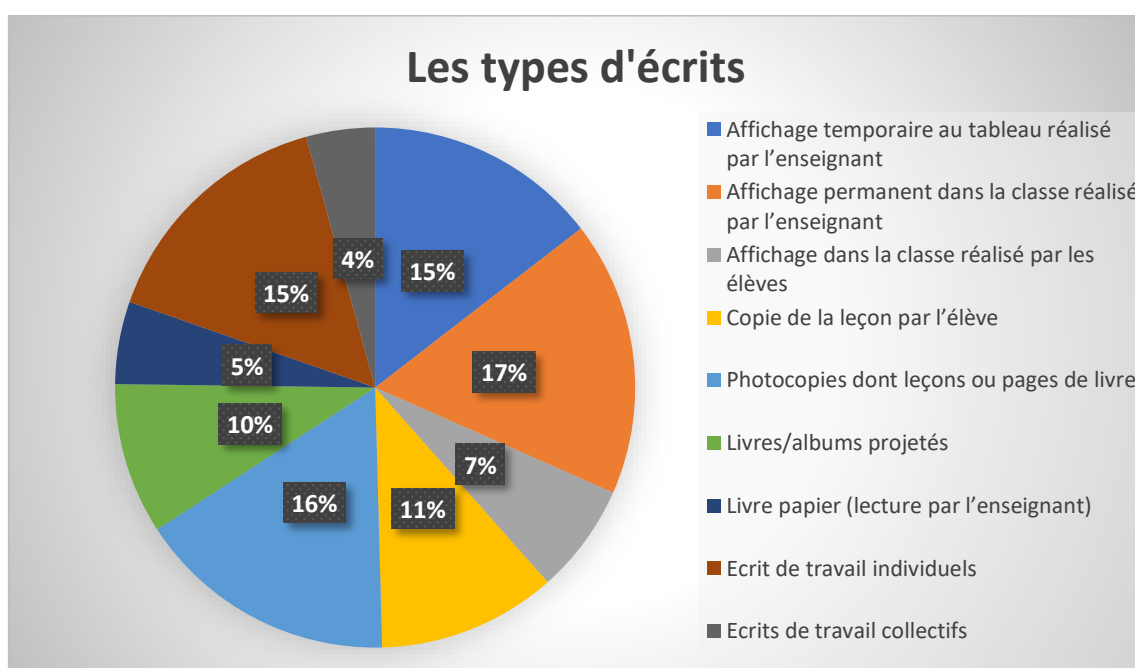
En ce qui concerne les enseignants qui enseignent au cycle 1, la plupart ont indiqué ne jamais utiliser l'écrit. Mais une personne indique qu'il utilise l'écrit lors des lectures d'imagiers en fin de séance.

Certains d'entre eux précisent qu'ils déterminent le moment d'utilisation de l'écrit en fonction des objectifs visés ou lorsque l'oral est maîtrisé. Un(e) enseignant(e) indique qu'il ou elle mobilise également l'écrit lors d'un temps d'apprentissage spécifique mais non structuré. C'est-à-dire que l'enseignant(e) consacre un moment dans les apprentissages où il/elle enseigne comment écrire dans une LVE. Cependant cet enseignement n'occuperait pas un temps précis dans la séquence/séance et se ferait plutôt de manière aléatoire lorsque les élèves auraient besoin d'accompagnement.

Question 5 :

Avant d'analyser les types d'écrits mobilisés par les enseignants en classe de langue vivante étrangère en fonction des différents cycles, nous allons présenter la répartition générale des différents types d'écrits mobilisés à l'école en classe de LVE pour tous niveaux confondus.

Pour cela, nous avons décidé de représenter les données générales dans le graphique suivant :



Les types d'écrits les plus utilisés derrière les affichages, sont la photocopie, la copie et les écrits de travail individuels. Nous pouvons souligner le fait que ces écrits sont les plus communs et les plus retrouvés en classe de LVE.

Nous rappelons que sur 33 participant(e)s, 6 professeur(e)s enseignent sur un double niveau et donc que certaines réponses sont comptées pour deux cycles. Dans le cadre de cette question, les participants pouvaient cocher un ou plusieurs types d'écrits mobilisés en classe.

Types d'écrits	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Affichage temporaire au tableau réalisé par l'enseignant	1/4 25%	7/17 41%	9/17 52%
Affichage permanent dans la classe réalisé par l'enseignant	2/4 50%	9/17 52%	9/17 52%
Affichage dans la classe réalisé par les élèves	2/4 50%	2/17 11%	4/17 23%
Copie de la leçon par l'élève		4/17 23%	9/17 52%
Photocopies dont leçons ou pages de livre		8/17 47%	11/17 64%
Livres/albums projetés	1/4 25%	4/17 23%	6/17 35%
Livre papier (lecture par l'enseignant)		3/17 17%	3/17 17%
Ecrit de travail individuels	1/4 25%	8/17 47%	9/17 52%
Ecrits de travail collectifs	1/4 25%		4/17 23%

Nous constatons que tous les types d'écrits proposés dans ce questionnaire ont été choisis par les enseignants du cycle 3. Cependant, un type d'écrit est beaucoup plus représenté que les autres au cycle 3, à savoir : les photocopies. En effet, les photocopies sont mobilisées par 11 enseignants sur 17 au cycle 3. Ce type d'écrit est très prisé car il permet de synthétiser une leçon et la distribuer aux élèves, photocopier des listes de vocabulaire ou encore photocopier les pages d'un livre pour que les élèves puissent suivre la lecture.

Cependant, nous remarquons que les écrits de travail en collectif ne sont pas utilisés par les enseignants du cycle 2 contrairement aux enseignants du cycle 3 qui mobiliseraient davantage ces types d'écrits. Nous pouvons en déduire que les élèves de cycle 3 sont davantage confrontés aux travaux d'écriture que les élèves de cycle 2, notamment pour les écrits collectifs car les élèves de cycle 3 doivent être en mesure de développer plus de compétences d'écriture avant d'entrer au collège.

Nous soulignons que l'affichage reste l'outil le plus utilisé en classe de langue. Cet outil est pertinent tant au cycle 1 qu'au cycle 2 et 3. Il permet de regrouper des informations écrites qui seront visibles et utilisées de tous.

Pour finir, nous notons une progression des écrits individuels du cycle 2 vers le cycle 3 car il est évident que les compétences sont de plus en plus exigeantes en fonction des cycles.

Question 6 :

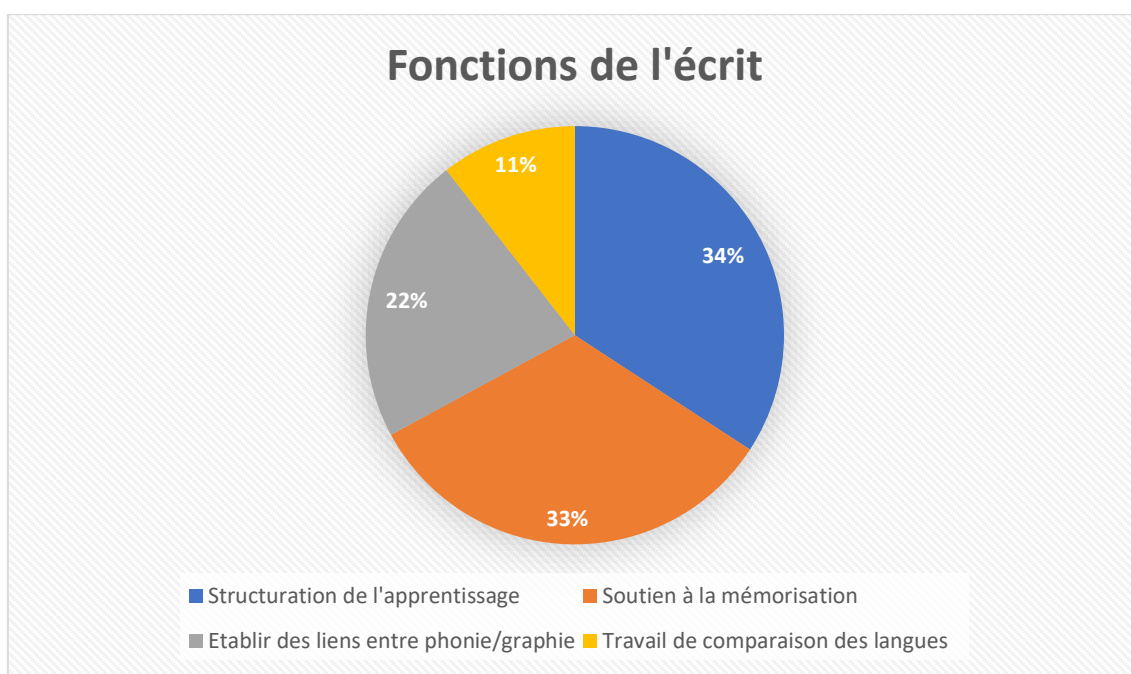
Pour nous rendre compte des résultats, nous avons établi un tableau représentant le nombre d'enseignants pour chacune des quatre fonctions majeures de l'écrit en LVE.

<u>Fonctions</u>	<u>Nombre d'enseignants</u>
Structuration de l'apprentissage	26/33
Soutien à la mémorisation	25/33
Etablir des liens phonie/graphie	17/33
Travail de comparaison des langues	8/33

On remarquera que la fonction « structuration de l'apprentissage » est la plus utilisée par les enseignants (26 pour 33 répondants). Comme nous le pensions dès le départ, l'écrit en LVE est un outil nécessaire pour apporter un appui aux apprentissages. La trace écrite de fin de séance/séquence permet de structurer l'apprentissage et d'établir une certaine progression dans le temps. De plus, nous pouvons constater que la fonction de mémorisation est également une des fonctions majeures de l'écrit (25 enseignants sur 33). En conclusion, ces deux fonctions de l'écrit sont incontestablement les plus recherchées en LVE.

Cependant, nous soulignons le fait que l'écrit est également utilisé pour établir les liens phonie/graphie de la langue ainsi que pour faire un travail de comparaison entre la langue de scolarisation et une LVE. Selon le questionnaire, deux répondants utilisent l'écrit seulement comme un outil de comparaison des langues.

Voici un graphique permettant d'avoir une vision globale d'utilisation de ces 4 fonctions clés de l'écrit en LVE :



Question 7 :

Pour faire un point sur les réponses reçues, nous établissons un tableau pour représenter les liens qu'effectuent les enseignants du 1^{er} degré entre l'oral et l'écrit en LVE :

Liens entre oral et écrit	Réponses des participants
Etablir des correspondances entre l'orale et l'écrit	29/33
Segmenter un énoncé oral en mots	9/33
Dictier pour produire des écrits	3/33
Lire à haute voix en langue étrangère	12/33
Autres (réponses ouvertes) :	
- Epeler	1/33
- Ecoute sur des sites anglophones avec des textes uniquement en anglais	1/33

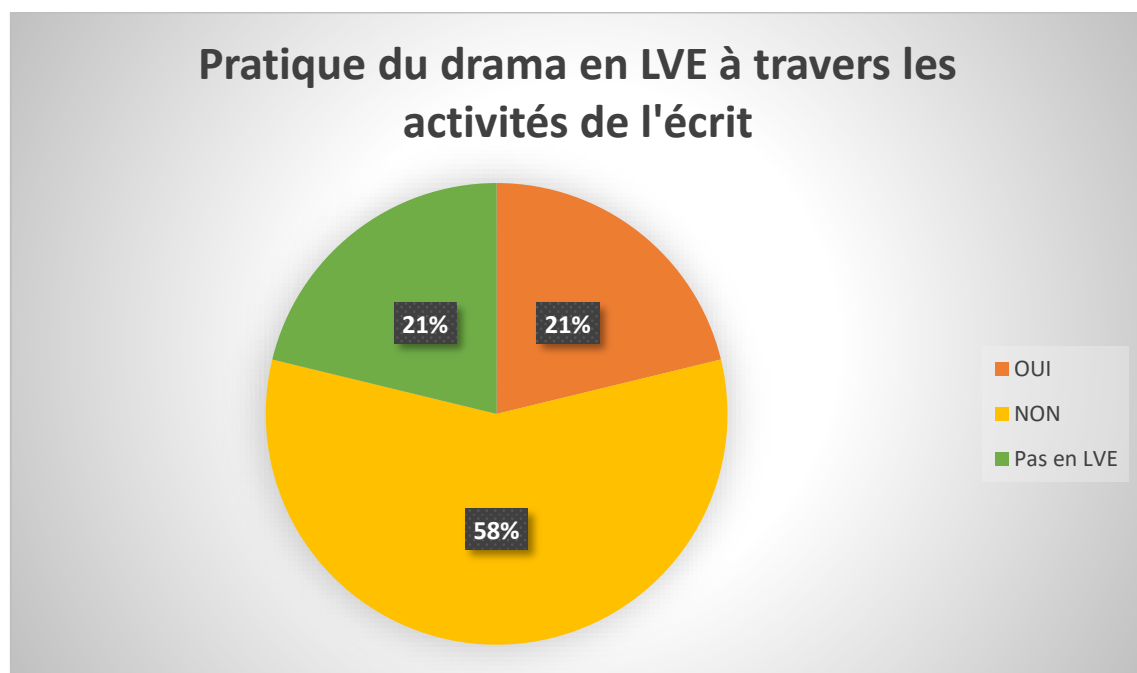
On remarquera qu'un travail sur les correspondances graphophonologiques en LVE est davantage utilisé pour établir des liens entre l'oral et l'écrit. Soit 29 participants sur 33 ce qui représente quasi la totalité des répondants.

La lecture à haute voix est aussi utilisée par un bon nombre d'enseignants pour établir des liens entre les activités langagières et les activités relevant de l'écrit.

Analyses des questions relatives à l'utilisation du *drama* en classe de LVE

Question 8 :

Selon le graphique ci-dessous, les résultats sont assez clairs, seulement 21% des 33 participants pratique des activités dramatiques en LVE en lien avec des activités écrites. Cela représente 7 enseignants sur 33. Il est évident que l'utilisation du *drama* en langue vivante étrangère est une pratique plutôt innovante qui n'est pas familière à tous les enseignants du 1^{er} degré. Cependant, nous remarquons que 21% des répondants indiquent avoir utilisé le *drama* en lien avec d'autres disciplines que les langues vivantes. Nous considérons donc que le *drama* est aussi exploité par des enseignants du 1^{er} pour d'autres disciplines scolaires comme le français ou l'éducation musicale, par exemple.

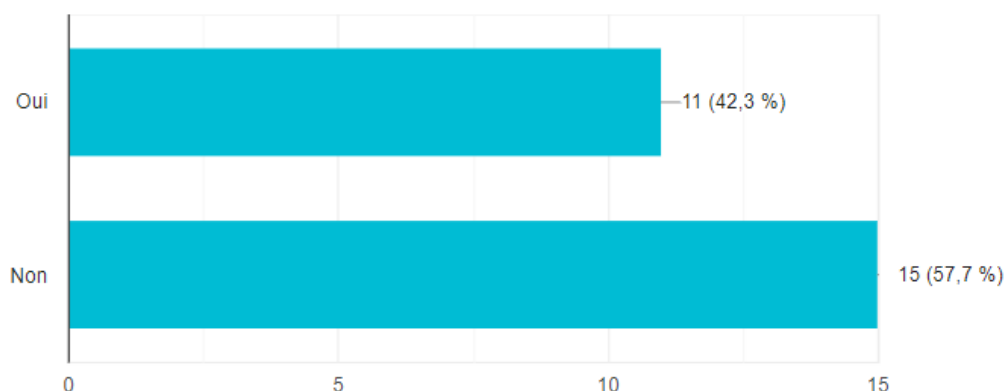


Question 9 :

Selon le graphique ci-dessous, nous remarquons que sur les 26 personnes n'ayant pas répondu oui à la pratique du *drama* en langue et à travers l'écrit, 15 enseignants ne souhaitent pas utiliser le *drama* en LVE contre 11 participants qui envisageraient de l'utiliser.

À partir de ces réponses, nous supposons que ces enseignants du 1^{er} degré ne souhaitent pas utiliser cette pratique car ils ne la connaissent pas ou parce qu'ils la jugent peut-être comme non pertinente dans l'apprentissage d'un LVE ou bien parce qu'ils ne savent pas comment l'exploiter. Il serait intéressant d'approfondir les obstacles de cette pratique et les raisons pour lesquelles les enseignants ne souhaitent pas l'utiliser.

26 réponses



Question 10 :

Afin d'analyser les raisons qui ont poussé les enseignants à utiliser le *drama* en lien avec l'écrit, nous avons répertorié tous les résultats dans un tableau. En effet, nous rappelons que 7 enseignants sur 33 ont répondu oui à l'utilisation du *drama* en classe de LVE. Les enseignants pouvaient cocher plusieurs raisons s'ils le souhaitaient.

Raisons qui les ont poussés à utiliser le <i>drama</i> en lien avec l'écrit en LVE	Nombre d'enseignants
Pour diversifier les pratiques d'apprentissages	3/7
Pour donner plus de sens aux apprentissages	5/7

Pour favoriser le passage à l'écrit	1/7
Pour une entrée différente et innovante dans l'écrit	4/7
Pour établir des relations entre l'oral et l'écrit	2/7

Globalement, la pratique du *drama* est majoritairement utilisée pour donner du sens aux apprentissages et pour entrer dans l'écrit d'une manière différente et innovante. Ces deux raisons sont soutenues par plus de la moitié des participants (5 enseignants sur 7 utilisent le *drama* dans l'objectif de donner plus de sens aux apprentissages et 4 enseignants sur 7 souhaitent que leurs élèves entrent dans l'écrit d'une façon plus innovante à l'aide du *drama*).

Un seul répondant sur les 7 qui utilisent cet outil en LVE, a souhaité utiliser le *drama* pour l'enseignement d'une seconde langue dans l'objectif de favoriser un passage à l'écrit pour les élèves.

Question 11 :

Pour faire le point sur les activités les plus utilisées pour articuler *drama*/écrit en langue vivante étrangères, nous avons réalisé un tableau pour représenter toutes les réponses des 7 enseignants qui utilisent à la fois le *drama* dans l'apprentissage d'une langue et pour l'articuler avec l'écrit. Nous rappelons que les participants avaient la possibilité de cocher plusieurs activités s'ils les utilisaient en classe. De plus, nous avons laissé une réponse ouverte pour que les enseignants puissent proposer leurs propres activités.

Activités utilisées pour articuler <i>drama</i> /écrit	Nombre d'enseignants pratiquant l'activité
Lecture de saynètes	3/7
Lecture théâtralisée	3/7
Jeux de rôles	4/7
Mime	
Ecoute d'un message oral puis retranscription de celui-ci à l'écrit	2/7

Remettre dans l'ordre un message oral à l'écrit	1/7
Autres :	
- Adaptation d'une BD sous forme théâtrale	1/7
- Chanson avec gestuelle permettant une reprise individuelle et/ou collective	1/7
-	

En somme, toutes les activités proposées sauf celle du mime ont au moins été une fois cochées par un enseignant.

L'activité de *drama* qui est la plus mobilisée dans l'articulation *drama*/écrit et le jeu de rôle. Cette activité s'avère être un outil intéressant pour articuler l'écrit avec le jeu théâtral.

Question 12 :

Afin de clôturer ce questionnaire nous avons réalisé un tableau pour représenter les bénéfices de la pratique du *drama* en LVE selon les enseignants qui l'utilisent

Les contributions du <i>drama</i>	Réponses
Permet une mémorisation plus rapide	5/7
Permet une mémorisation plus durable	5/7
Permet une entrée innovante dans l'écrit	3/7
Permet de faciliter l'apprentissage de la production écrite	4/7
Permet d'établir des liens entre les activités orales et écrites	3/7
Permet de donner plus de sens aux apprentissages	5/7

On remarquera que l'accent est porté sur la mémorisation. Selon 5 enseignants sur 7 utilisant le *drama* dans les activités d'écriture, il permettrait une mémorisation plus rapide et plus durable des apprentissages.

Dans le cadre de notre recherche nous soulignons le fait qu'une entrée dans l'écriture à partir des activités dramatiques semblerait faciliter l'apprentissage de la production écrite (4 enseignants sur 7) et d'entrer dans l'écrit de façon innovante (3 enseignants sur 7).

1.2. Interprétation intégrale du questionnaire

En conclusion, ce questionnaire nous a permis de faire un état des lieux global de la place de l'écrit en classe de langue vivante étrangère au 1^{er} degré, à partir des pratiques déclarées de 33 enseignants. Au début de notre recherche, nous avons évoqué la priorité de l'oral sur l'écrit dans l'apprentissage d'une LVE. Selon les 33 réponses obtenues, nous pouvons affirmer que l'oral est majoritairement prioritaire et premier dans les apprentissages. Soulignons cependant que pour plus de la moitié des répondants, l'oral devrait faire l'objet d'un apprentissage simultané avec l'écrit.

En ce qui concerne notre recherche principale autour de la pratique du *drama*, nous constatons que c'est une pratique encore peu répandue dans l'apprentissage d'une LVE et que certains enseignants préfèrent l'exploiter dans d'autres disciplines. Cependant, ce questionnaire nous a permis de constater qu'une articulation *drama*/écrit était réalisable et pertinente dans l'apprentissage d'une LVE.

2. Analyse du protocole mis en place en classe

2.1. Présentation des productions d'élèves

Nous allons à présent décrire les productions écrites des fiches d'identité des personnages de l'album "*Soy el más fuerte*" réalisées par les élèves de la classe de CM1-CM2 (Cf. Annexe 9). Les élèves ont eu 15 minutes pour réaliser par groupe une fiche d'identité correspondant au personnage qui leur a été distribué.

Production n°1 :

Le premier groupe était en charge du personnage du petit chaperon rouge. Les élèves ont décrit physiquement le personnage, dont sa cape rouge et sa taille.

Retranscription production ci-contre:

«Caperoucita rora es péquigna, Esta bédita roro, es...»



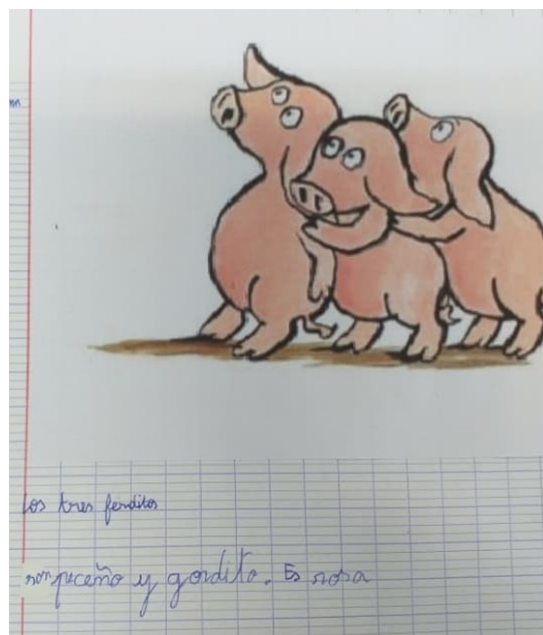
On constate que ces deux élèves ont écrit comme ils entendent. Ils écrivent « caperoucita rora » pour « caperucita roja ». Il existe évidemment une barrière linguistique lorsque les élèves ne connaissent pas encore tous les graphèmes d'une nouvelle langue mais il est intéressant de voir que les élèves écrivent le graphème [ou] pour [u] et le graphème [r] pour [j]. On remarque qu'ils emploient les graphèmes qu'ils connaissent dans leur langue de scolarisation pour les utiliser dans une langue étrangère car ils ne savent pas que le son « ou » et le son « r » forme à l'écrit en espagnol un « u » et un « j » pour former la jota.

Production n°2 :

Le deuxième groupe était en charge des personnages des trois petits cochons. Les élèves ont eux aussi décrit physiquement le personnage car ils connaissaient des adjectifs qualificatifs comme « trois », « petit » et « gros ».

Retranscription production ci-contre:

«Los tres ferditos son peceño y gordito. Es rosa.»



Les élèves ont globalement bien écrit le lexique. On remarque qu'ils ont effacé « es » contre « son » pour mettre au pluriel. On peut également souligner que le tilde a été correctement utilisé. On peut penser que ces élèves connaissent l'écriture du son [gn].

Tout comme la production précédente, excepté l'écriture de [ñ] ici, les élèves écrivent d'autres phonèmes comme ils les entendent. Ils s'aident de leurs connaissances en langue de scolarisation. Par exemple pour le graphème [qu] de pequeño, les élèves écrivent [c] car le graphème [c] français peut avoir la valeur du son (/k/).

Le nom « cerditos » est inconnu des élèves, ils ont alors demandé à l'enseignant comment écrire « petits cochons ». À l'écoute de la réponse, les élèves ont recherché graphiquement comment transcrire le phonème /θ/ qu'ils entendent. Ce phonème n'existe pas en français, ils ont donc essayé de se rapprocher le plus possible de la graphie de ce phonème. Ils ont utilisé une fricative sourde labiale (/f/) alors que (/θ/) est une fricative sourde interdentale. Ces deux sons consonantiques se rapprochent lors de l'articulation du son dans la bouche. Les élèves ont donc remplacé ce phonème existant en espagnol par la graphie [f]. La prononciation des mots peut donc avoir une incidence sur comment l'élève transcrit le mot.

Production n°3 :

Le troisième groupe était en charge du personnage de la maman dragon. Les élèves ont décrit physiquement le personnage et ont aussi décrit une de ses caractéristiques. En effet, les élèves ont indiqué que la maman dragon vivait dans la forêt. Les élèves ont pu écrire cette courte phrase en s'aidant de leur compréhension et de leur interprétation de l'histoire de l'album.

Retranscription de la production ci-contre :

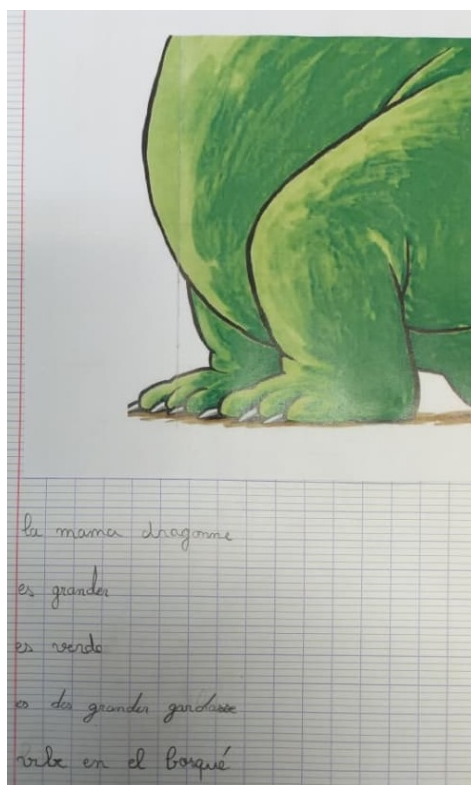
«La mama dragonne es grander, es verde, es des grander garasse, vibe en el bosqué.»

Les adjectifs qualificatifs sont correctement écrits. Ils ont demandé à l'enseignant comment écrire le mot griffe enrichir leur production. Ils ont écrit « garasse » pour « garras ». En français les graphies du son (/s/) sont nombreuses, parmi elles on retrouve la graphie [ss]. Le son (/s/) s'écrit avec le graphème [ss] quand il est placé entre deux voyelles. Nous pouvons penser que les élèves de ce groupe ont agi par automatisme en reprenant l'orthographe française pour écrire « garasse ».

Lorsqu'ils ont eu des obstacles de langue, ils ont écrit « à la française ». Par exemple le nom

« dragonne » pour « dragón ». En effet, lorsqu'on prononce dragón à la française on entend le son (/on/) qui est étendu et combiné au son (/ne/). De plus, les élèves savent que le personnage est féminin, ils ont peut-être voulu marquer le genre féminin en écrivant « dragonne ». Ou bien, peut-être qu'ils ont compris que « dragón » en espagnol se prononçait de cette façon pour une femelle. Ainsi ils ont fait le rapprochement avec ce qu'ils ont entendu de leurs connaissances en français.

De plus, il est intéressant d'analyser les graphies du son (/e/). En français, le son (/e/) possède de nombreuses graphies comme [er], [é], [ez], [et], [es]. Ici les élèves ont calqué les graphies françaises [er] et [é] pour transcrire le son final (/e/) du mot « bosque » et



« grande ». De cette manière, on peut lire « bosqué » avec un accent aigu et « grander » avec le morphème [er] de l'infinitif.

On remarque aussi une erreur graphophonologique très habituelle chez les élèves débutants, à savoir le son (/b/). En espagnol la lettre v se prononce (/b/), les élèves commettent alors une faute d'orthographe car en français le son (/b/) s'écrit uniquement avec un b.

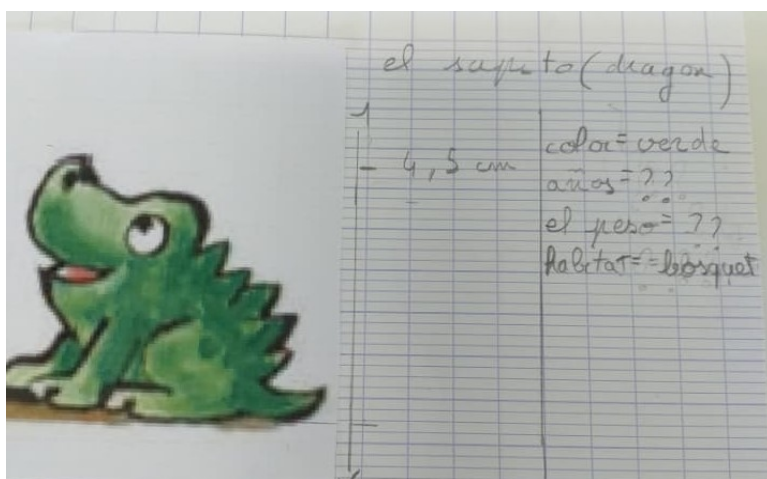
Production n°4 :

Le quatrième groupe était en charge du personnage du petit « crapaud », présenté comme tel par le loup, autrement dit du petit dragon. Les élèves de ce groupe ont eu beaucoup de difficulté à entrer dans l'écrit car c'est un personnage qu'on ne retrouve pas ou très peu dans la littérature de jeunesse. Il a été difficile pour les élèves de trouver des caractéristiques physiques autres que sa couleur.

Retranscription de la production ci-contre :

« El sapito (dragón) :

- 4,5 cm
- Color : verde
- El peso : ?
- Habitat : bosquet »



Les élèves ont mal compris les consignes de l'enseignant et ont souhaité décrire les caractéristiques de cet animal comme le poids ou la taille.

Comme la production 3, les élèves ont transcrit une des graphies du son (/e/) pour écrire le mot « bosque ». Ici les élèves écrivent « bosquet » en utilisant la graphie [et] pour transcrire le phonème (/e/). De plus, il est intéressant de souligner l'utilisation du mot « bosquet » qui existe aussi en français et qui représente un petit bois. En conclusion, la mobilisation de connaissances référentielles en français sont régulièrement utilisées par les élèves pour entrer dans l'écrit.

Production n°5 :

Le cinquième groupe était en charge du personnage du loup. Il est difficile de décrire ou d'analyser cette production car elle est très peu complétée.

Retranscription de la production ci-contre :

« El lovo es grande linga.»



Nous retrouvons ici, une erreur similaire à la production n°3. Dans ce cas-là les élèves ont écrit « lobo » avec un [v] ce qui donne « lovo ». Nous avons vu qu'en espagnol la lettre v se prononce (/b/). On peut penser que les élèves connaissent déjà cette règle orthographique ce qui fait qu'ils ont écrit [v] car ils savent que normalement le son (/b/) » s'écrit [v].

De cette manière, nous pouvons dire que les élèves commencent à intérioriser les règles spécifiques de l'espagnol. Il serait également intéressant d'approfondir ces recherches pour savoir si la fréquence d'utilisation de l'écrit permettrait aux élèves de mémoriser davantage certaines structures grammaticales ou lexicales.

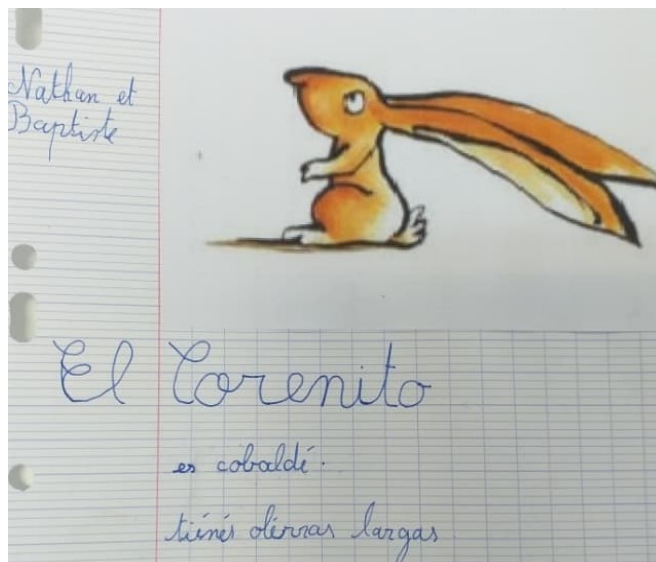
Production n°6 :

Le sixième groupe était en charge du personnage du lapin. Les élèves ont souhaité écrire une des caractéristiques du lapin qu'ils retrouvent généralement dans d'autres albums.

Retranscription de la production

ci-contre :

« El corenito es cobaldé tiénés olerras largas. »



On remarque que les mots qui sont correctement orthographiés comme « el » « es » ou « largas » possèdent exactement les mêmes phonèmes avec ceux qu'on retrouve dans la langue de scolarisation. Ces mots ne posent pas de problèmes graphophonologiques lors de l'écriture car on les écrit comme on les entend.

Cependant, les mots comme « cobarde », « orejas » ou « conejito » deviennent plus compliqués à écrire. Les élèves rencontrent des phonèmes dont ils n'ont pas l'habitude comme le son (/x/) de la jota. Ils essayent alors de trouver une graphie qui pourrait se rapprocher de ce phonème. Ainsi ils vont graphier [l] pour transcrire (/r/) obtenant « olerras » pour « orejas ». Ils vont aussi graphier [r] pour transcrire le phonème (/x/) obtenant « corenito » pour « conejo » et « olerras » pour « orejas ». On voit que pour « el conejito », les lettres ont été inversées car c'est un mot plus difficile à prononcer et surtout morphologiquement plus complexe.

Production n°7 :

Le dernier groupe était en charge des personnages des sept nains. Les élèves ont réussi à décrire ces personnages physiquement soit en utilisant des mots déjà connus soit en demandant à l'enseignant.

Retranscriptions de la production

ci-contre :

« Los siete énnanitos son pequeños, simpaticos, barbudo.»



Lors du processus d'écriture, les élèves ont commencé par écrire les adjectifs au singulier. Lorsque l'enseignant est venu voir leur travail, il leur a dit de travailler au pluriel. Les élèves ont directement ajouté la marque du pluriel à chaque adjectif et ont également modifié la marque du pluriel du verbe être. Ainsi, ils ont modifié « es » par « son ».

Nous observons que les élèves se sont inspirés du radical « sympa » utilisé en français pour écrire le mot « simpaticos ». Les élèves se sont donc aidés de leurs connaissances lexicales pour former un mot en espagnol. En effet, l'orthographe française de ce mot s'écrit « sympathiques » cependant l'orthographe espagnole exacte est « simpáticos ».

2.2. Analyse des stratégies employées par les élèves pour entrer dans l'écrit

À l'aide des productions d'élèves et de la retranscription des enregistrements, nous avons pu analyser quelques stratégies employées par les élèves pour entrer dans l'écrit.

Une des stratégies principales est la comparaison des langues. Les élèves s'aident de leurs connaissances en langue de scolarisation pour établir des similarités et construire des mots à partir de certaines morphologies qui sont identiques, notamment « sympathiques » pour « simpáticos » ou « grande » pour « grand ». Les élèves s'appuient sur les points communs avec la langue française pour créer de nouveaux mots ou écrire « à la française ».

On remarque également que des élèves segmentent le mot phoniquement afin d'essayer à l'écrire correctement. De cette manière un élève épèle à son camarade le mot et le retranscrit syllabe par syllabe pour se rapprocher phonétiquement du mot.

Cette séance reste cependant une séance d'ouverture à l'écriture, les élèves n'ont pas encore eu la possibilité d'emmagasinier du lexique ou de mémoriser des structures grammaticales pour enrichir la fiche d'identité de leur personnage. L'objectif ici, était de diagnostiquer les premières compétences d'écriture des élèves et d'analyser comment ils pouvaient entrer dans l'écriture de manière spontanée sans avoir eu au préalable un nourrissage lexical. C'est pour cela, que l'étayage et la présence de l'enseignant lors de cette première séance est nécessaire. L'enseignant permet de guider les élèves qui ne savent pas par quoi commencer. Il peut apporter du vocabulaire ou préciser certaines écritures qui seraient mal orthographiées.

De plus, l'aide matérielle lors de cette première séance peut être bénéfique. En cas de besoin, l'élève pouvait chercher un mot dans le dictionnaire s'il était impossible pour lui de l'écrire. Ils pouvaient également s'appuyer du cahier d'espagnol pour y trouver de l'aide, notamment des pronoms personnels ou des conjugaisons précises.

3. Résultats de l'expérimentation

Malgré le fait que nous n'ayons pas pu mettre en place notre séquence d'apprentissage en classe dans son intégralité, ce changement de recueil de données nous a tout de même permis d'apporter certaines réponses à notre questionnaire initial. Le questionnaire de recherche nous a confortée dans l'idée que l'apprentissage d'une langue devrait faire l'objet d'un apprentissage simultané en donnant tout de même la priorité à l'oral. Cependant, même si l'oral est largement exploité par les enseignants du premier degré, l'écrit trouve aussi sa place. Nous avons vu que l'écrit avait bel et bien de nombreuses fonctions suivant les types d'écrits mobilisés. De plus, on constate que de nombreux enseignants établissent des liens entre les activités langagières et les activités relevant de l'écrit. Cependant pour beaucoup d'entre eux, l'écrit est considéré comme un outil servant uniquement à fixer les savoirs et les apprentissages.

De surcroît, ce questionnaire nous a finalement permis de savoir si une articulation *drama*/écrit était envisageable en LVE. Nous avons finalement recensé 7 enseignants sur 33 qui utilisent le *drama* dans l'apprentissage d'une langue vivante. Nous avons été surprise de constater qu'une entrée dans l'écrit par le *drama* était exploitée par des enseignants du 1^{er} degré. La pratique du *drama* est généralement utilisée dans l'objectif de faire parler l'élève mais moins pour aider l'élève à entrer dans l'écrit. C'est donc encourageant de voir que certains enseignants souhaitent diversifier leurs enseignements et utiliser d'autres pratiques moins traditionnelles pour réinventer et donner du sens aux apprentissages. De plus, selon les réponses de ces enseignants l'articulation *drama*/écrit serait positive, elle donnerait plus de sens aux apprentissages et permettrait de faciliter l'apprentissage de la production écrite.

Même si nous n'avons pas eu l'opportunité d'analyser les stratégies employées par les élèves durant les séances d'écriture qui étaient prévues autour de la création de saynètes, les enregistrements et les productions d'élèves de la première séance nous ont donné la possibilité d'analyser quelques pistes de recherche au regard du processus d'écriture en LVE. En effet, certaines stratégies mobilisées lors de cette séance font écho à nos recherches sur la démarche du processus d'écriture des élèves en langue vivante étrangère. Nous avons pu relever des stratégies de segmentation, de comparaison des langues ou encore de correspondances graphophonologiques.

CONCLUSION

Ce mémoire de recherche avait pour ambition de découvrir si une entrée dans l'écrit en langue vivante étrangère pouvait être facilitée par une pratique orale et plus précisément à travers la dramatisation. Nos premiers questionnements se sont tout d'abord orientés sur la place de l'écrit en langue vivante étrangère et sur la façon dont les élèves du cycle 3 entrent dans l'écrit. Nous nous sommes également interrogée sur l'articulation oral/écrit dans le développement des activités d'écriture pour finalement poursuivre nos recherches sur la contribution de la dramatisation dans le processus d'écriture.

Les différentes recherches scientifiques effectuées sur l'enseignement de l'écrit en langue vivante étrangère nous ont permis de constater l'importance d'aménager un apprentissage simultané entre l'oral et l'écrit pour entrer dans des activités d'écriture. Finalement, c'est à travers la pratique du *drama* que notre recherche s'est articulée dans le but d'entrevoir si cette pratique permet de faciliter la tâche d'écriture. Ainsi, nous avons poursuivi notre cadre théorique autour de l'écrit et du *drama*.

À la suite des différents apports théoriques que nous avons récoltés, une partie du protocole initial a été menée afin de répondre à certaines de nos hypothèses. Nous supposons que la production d'écrit en langue découlerait d'un énoncé oral et qu'il serait possible d'entrer dans l'écrit par retranscription d'une production orale. Ainsi, nous avons émis plusieurs stratégies d'élèves pour entrer dans l'écrit et nous avons supposé que l'exploitation de jeux dramatiques pourraient aider les élèves dans le processus d'écriture.

En conclusion, au terme de la recherche, les résultats obtenus nous ont apporté des résultats attendus comme inattendus. En effet, nous n'avons pas pu confirmer toutes nos hypothèses puisqu'il n'a pas été possible de mettre en place notre cadrage initial sur le terrain en ce qui concerne l'articulation *drama*/écrit. Il n'a pas été possible de confirmer une corrélation entre le *drama* et l'écrit mais à partir des productions écrites des élèves, nous avons pu observer que leurs stratégies d'écriture étaient en partie construites par la production orale, comme la segmentation de la chaîne orale, les relations graphophonologiques ou un passage par la langue de scolarisation. Finalement, le peu d'analyse que nous avons récolté nous aura tout de même permis d'établir quelques pistes de réponses. Les différentes recherches effectuées et les données récoltées nous

permettent de prouver l'intérêt et les bénéfices de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit en langue vivante étrangère.

Étant donné les réponses obtenues au questionnaire de recherche sur la pratique du *drama* en LVE, nous pourrions envisager l'articulation d'une pratique dramatique en lien avec les activités langagières pour écrire des écrits autonomes. Nous avons bien conscience que la pratique du *drama* n'est pas révolutionnaire et ne permet pas aux élèves d'entrer dans l'écrit d'une manière automatisée et consciencisée. Cependant, l'activité dramatique serait un outil considérable pour développer la mémorisation. Ainsi, plus les élèves mémoriseraient et acquerraient un bagage linguistique important plus ils seraient aptes à s'engager facilement dans l'écriture. De cette manière la pratique du *drama* s'avèrerait être une aide dans l'écriture. Il serait intéressant d'analyser plus profondément la pratique du *drama* au contact de l'écrit pour en découvrir ses avantages et ses obstacles.

Grâce aux différentes lectures et aux apports scientifiques et pédagogiques, cette recherche nous a appris que l'écrit en LVE au 1^{er} degré, reste un apprentissage complexe et difficile à acquérir. Néanmoins, il est nécessaire d'en faire un apprentissage spécifique afin que les élèves de cycle 3 s'y familiarisent le plus tôt possible.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Articles de recherche

- ADEN, Joëlle (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*. N° 192, p. 101-110.
- COSTE, Daniel (1977) : L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°28, 1977, p. 85-103
- CRINON Jacques (2017). Écriture (apprentissage de l'). In Van Zanten Agnès & Rayou Patrick (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* [2e éd.]. Paris : PUF, p. 261-265.
- DOS SANTOS, Graça (2013). *Je est un autre*. L'expérience du bilinguisme et du théâtre pour enseigner et apprendre une langue. *Langages*. N° 192, p. 111-117.
- DECOURT, Nadine (1991). Le conte comme outil de médiation en situation interculturelle. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*.
- HALTÉ, Jean-François (1988). « L'écriture entre didactique et pédagogie » *Etudes de linguistique appliquée*, Vol.71.
- MARQUILLÔ, Martine (1992). « Des langues étrangères à l'école primaire, composantes de cet enseignement et apprentissage de l'écrit ». In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6. Langues vivantes et français à l'école, sous la direction de Gilbert Ducancel. pp. 121-138.
- PRÉFONTAINE, Clémence (1998) *Ecrire et enseigner à écrire* (avec la collaboration de Lizanne Lafontaine). In: *Spirale*.
- SERRURIER-ZUCKER, Carol et GOBBÉ-MÉVELLEC, Euriell (2014). Dramatiser des albums en langue étrangère à l'école. *Langues modernes*. N° 4, p. 34-42.
- SCHMIDT, Prisca (2006). Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale*. N° 38, p. 93-109.
- SCHMIDT, Prisca (2010). Théâtre et langues vivantes en primaire. *Les langues modernes*. N° 2, p. 30-38.
- TAUVERON, Catherine. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82.

Ouvrages scientifiques

- BESSE, Henri. (2004). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier scolaire, 2004. Langues et apprentissages des langues.
- DESCHÊNES André-Jacques. J (1988). *La Compréhension et la Production de textes*, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- GARCIA-DEBANC Claudine. (1990) *L'élève et la production d'écrits*. Paris, Édition Broché.
- VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985.

Mémoire de recherche et Thèses

- LEPOUTRE, Grégory (2007). *En quoi la théâtralisation peut-elle faciliter l'entrée dans le monde de l'écrit ?* mémoire de master 2. IUFM de Bourgogne.
- SOULAF Hassan (20016). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique*. Linguistique. Université Côte d'Azur. Français.

Rapports officiels et ressources institutionnelles de l'Éducation nationale

- CNESCO (2019). De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. [en ligne] Disponible sur le Web : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-dereference-cecrl.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programmes pour les cycles 2.3 et 4. Bulletin Officiel, 26.11.2015 [en ligne]. Disponible sur le Web: https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programme_s_cycles234_4_12_ok_508673.pdf

- TAYLOR, Alex et MANES-BONNISSEAU, Chantal. Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Rapport, 12.09.2018. Disponible sur le web : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf

Ressources pédagogiques

- ELLIS, Gail et Brewster, Jean. *Tell it again ! Enseigner par le storytelling, théorie et pratique*. Paris : Pearson Education France, 2007.
- GOULLIER, Francis. *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*, Paris : Didier, 2006.

Littérature de jeunesse

- RAMOS, Mario (2001). *C'est moi le plus fort*. Paris : Editions Pastel, l'École des loisirs.
- RAMOS, Mario. *"Soy el más fuerte"* édité par Corimbo, 2009.

Conférence (congrès)

- FIJALKOW, Jacques, LIVA, Angéline (1987). Communication présentée à la 5ème Conférence Européenne sur la Lecture. Salamanca « La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant »

Sitographie

- Eduscol – Le site de l'enseignement primaire et secondaire https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf
- Eduscol - Commission et équipe départementale langues vivantes 44 : lettre d'information n°2 – Janv. 2017. *Édu_Num Langues vivantes La place de l'écrit* <https://eduscol.education.fr/langues-vivantes/edunum>

ANNEXES

Annexe 1 : Histoire modifiée du conte « Soy el más fuerte »

Annexe 2 : Flashcards des personnages du conte

Annexe 3 : Texte à trous de l'histoire

Annexe 4 : Flashcards adjectifs / expressions / noms

Annexe 5 : Productions écrites d'élèves

Annexe 7 : Questionnaire de recherche

Annexe 8 : Retranscriptions des échanges

Annexe 9 : Tableau séance n°1 et séquence LVE complète

ANNEXE 1

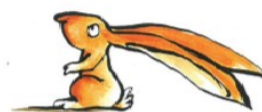




Se encuentra a un gracioso conejito.

« Buenos días, Orejas Largas, dime: ¿ Quién es el más fuerte", le pregunta el lobo.

« El más fuerte es usted, Maestro Lobo.», responde el conejo.



Page 2



El lobo, orgulloso, continúa su paseo por el bosque.

« ¡Umm, que satisfecho estoy de mí mismo!», dice inspirando el perfume del bosque.

Page 3



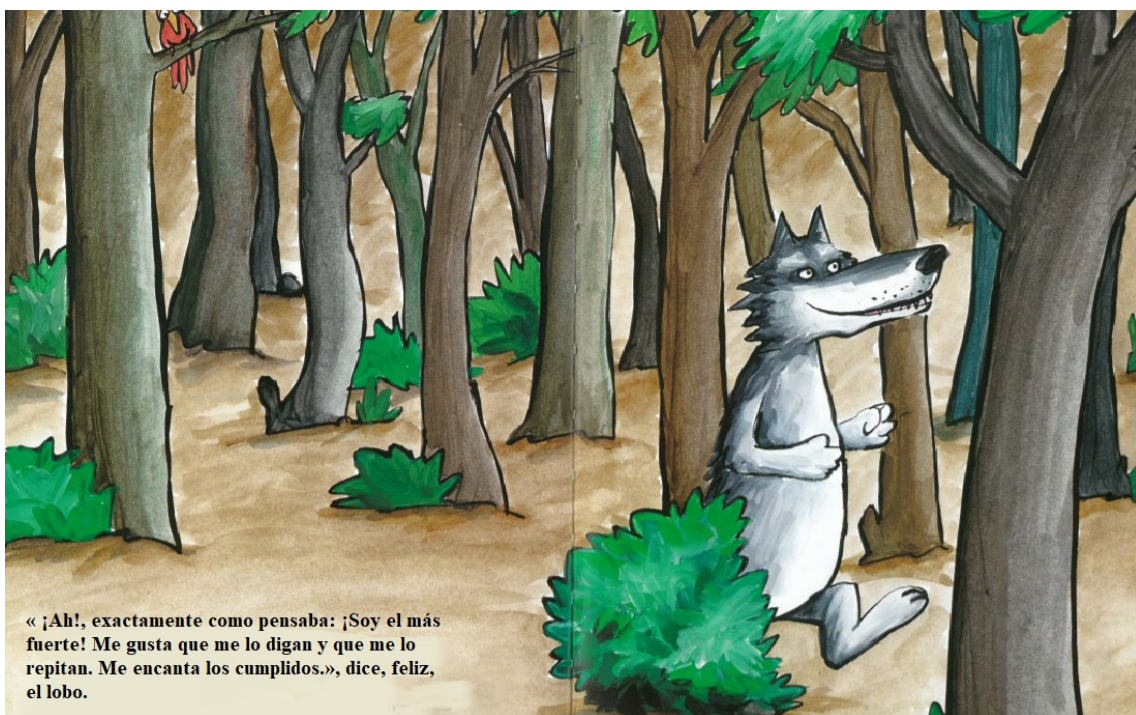
Se encuentra entonces con Caperucita Roja.

« Dime, tesoro ¿Quién es el más fuerte?»

« ¡Es usted, usted y nadie más que usted, Grand Lobo! », responde la pequeña



Page 4



« ¡Ah!, exactamente como pensaba: ¡Soy el más fuerte! Me gusta que me lo digan y que me lo repitan. Me encanta los cumplidos.», dice, feliz, el lobo.

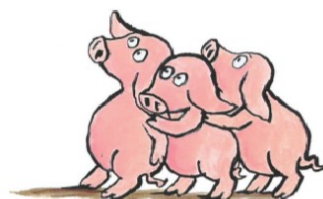
Page 5



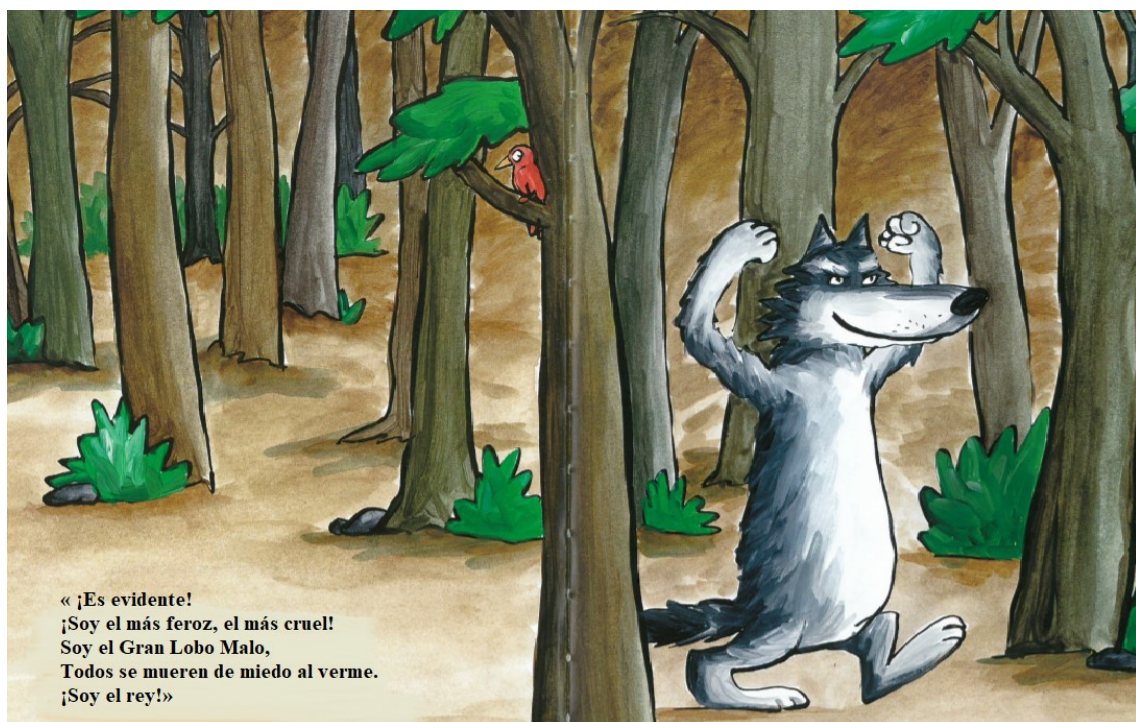
No tarda en encontrarse con los tres cerditos.

« ¿Qué veo? ¡Tres cerditos lejos de su casa! ¡Qué imprudencia!
Decidme, pequeños, ¿quién es el más fuerte?»

«El más fuerte, el más robusto, el más guapo es usted Gran Lobo Malo!» responden los tres cerditos.



Page 6



« ¡Es evidente!
¡Soy el más feroz, el más cruel!
Soy el Gran Lobo Malo,
Todos se mueren de miedo al verme.
¡Soy el rey!»

Page 7



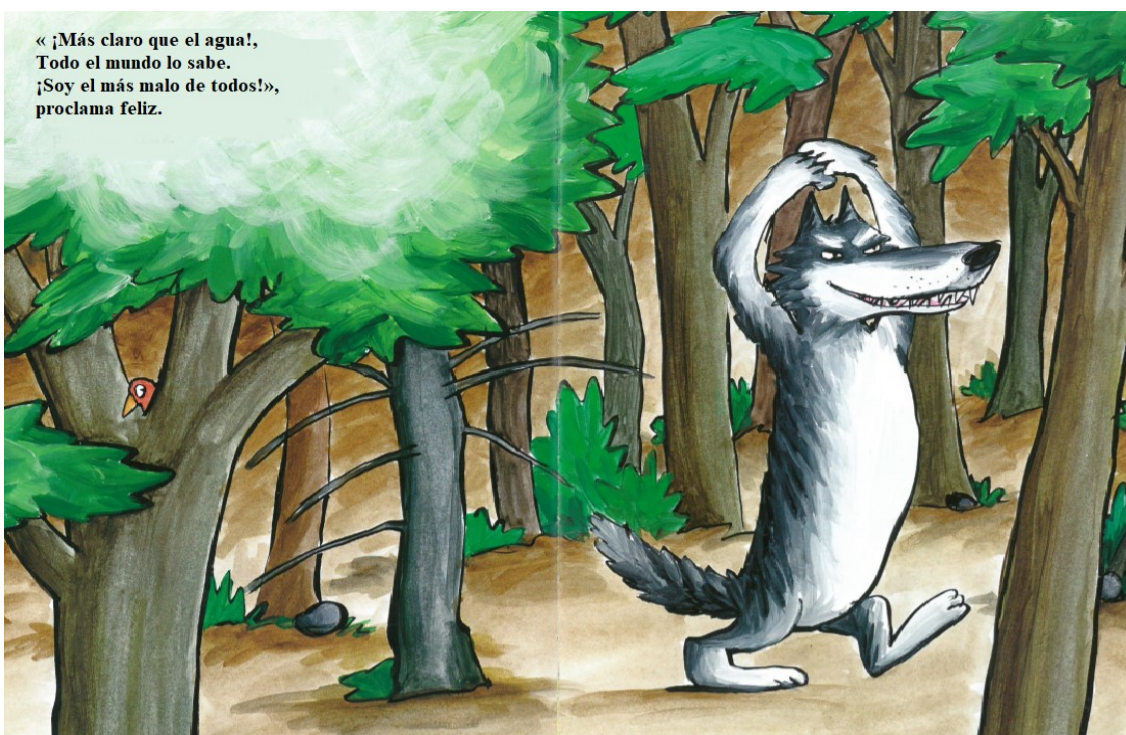
Un poco más lejos, se encuentra con los siete enanitos.

« ¡Holà, pequeños hombres que no paran de trabajar!
¿Sabéis quién es el más fuerte?», pregunta el lobo.

« ¡El más fuerte es usted, Señor Lobo!», responden a la vez
los hombrecitos.



Page 8

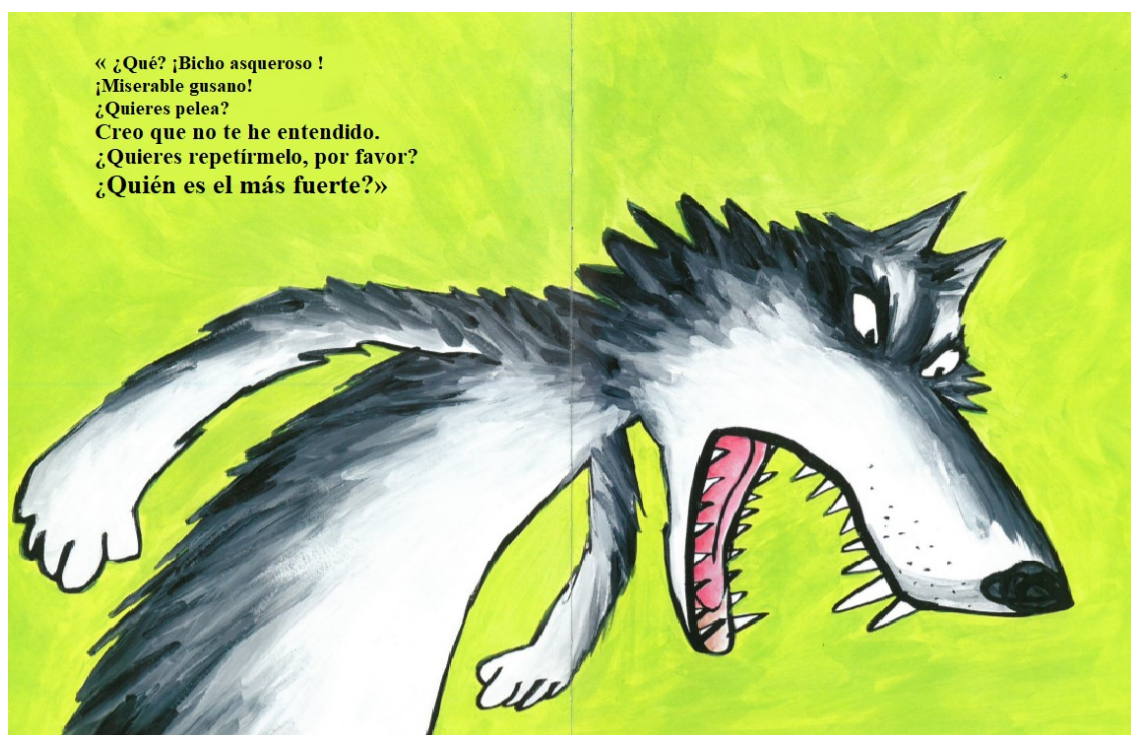


« ¡Más claro que el agua!,
Todo el mundo lo sabe.
¡Soy el más malo de todos!»,
proclama feliz.

Page 9



Page 10

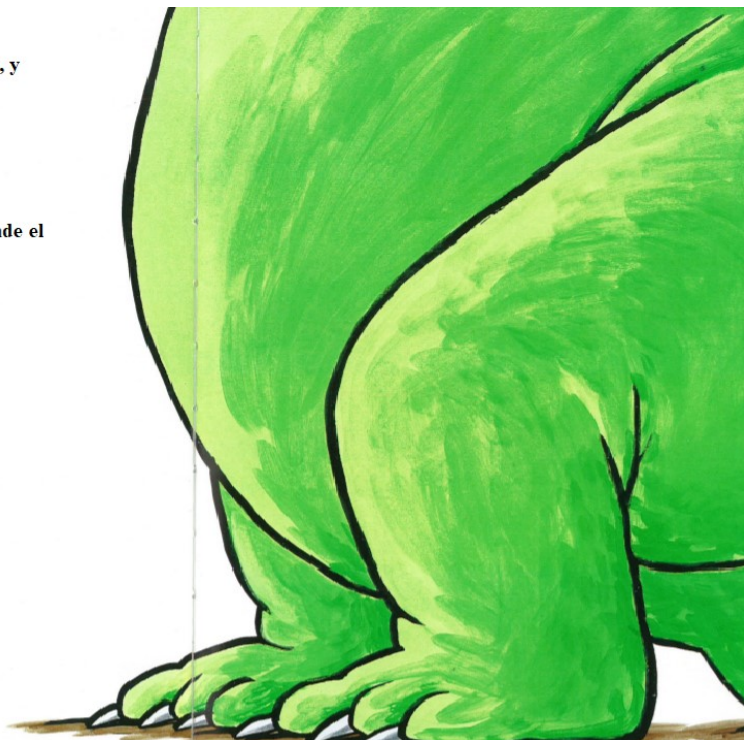


Page 11

« Si, te lo repito, es mi mamá, la más fuerte, y también la más buena... menos con los que se portan mal conmigo», responde el pequeño dragón.

«¿ Y tú, quién eres?»

«¿Yo? Yo...Yo...soy el lobito bueno», responde el lobo.



Page 12

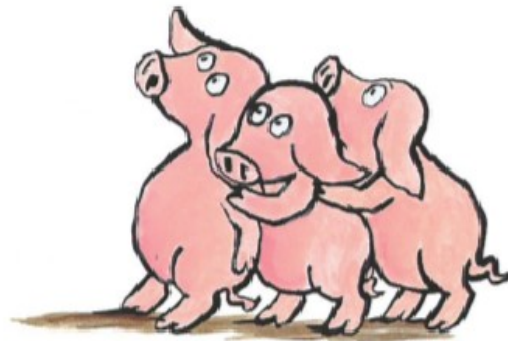
ANNEXE 2



EL LOBO



EL CONEJO



LOS TRES CERDITOS



CAPERUCITA ROJA



EL SAPITO / EL PEQUEÑO DRAGÓN

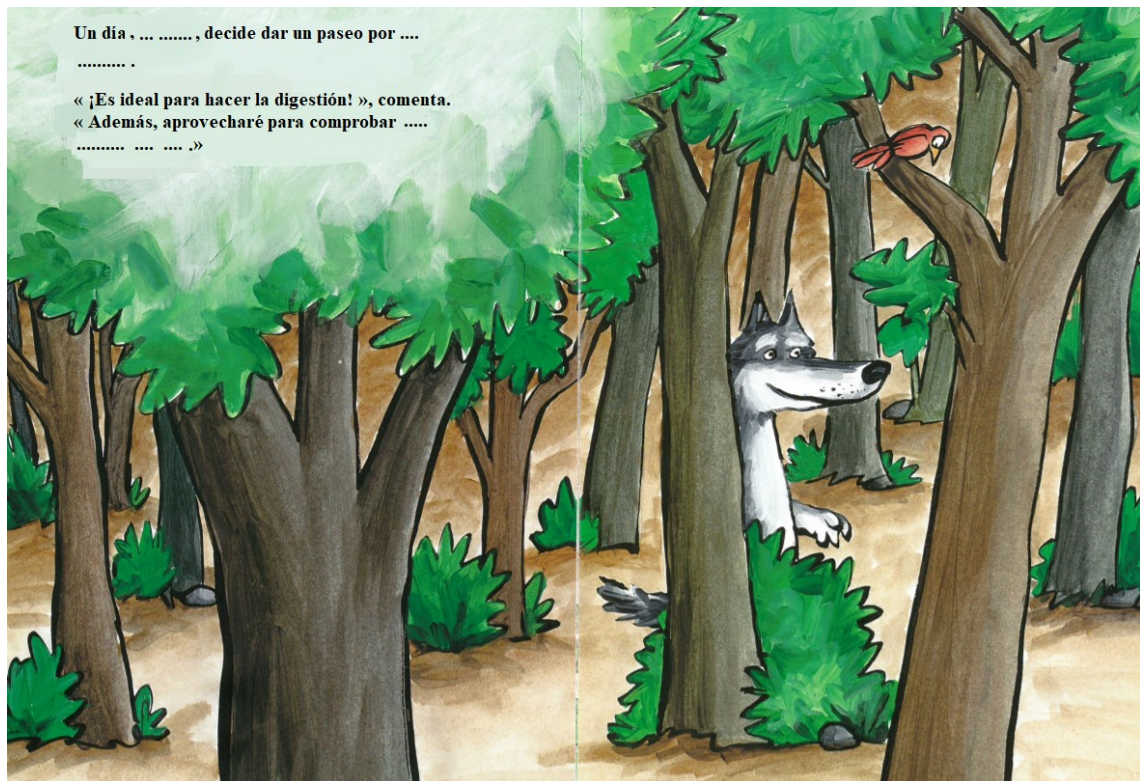


LA MAMÁ DRAGÓN



LOS SIETE ENANITOS

ANNEXE 3



Se encuentra a un

« , Orejas , dime: ¿ Quién es el más », le pregunta el lobo.

« El más fuerte es usted, Maestro Lobo. », el conejo.



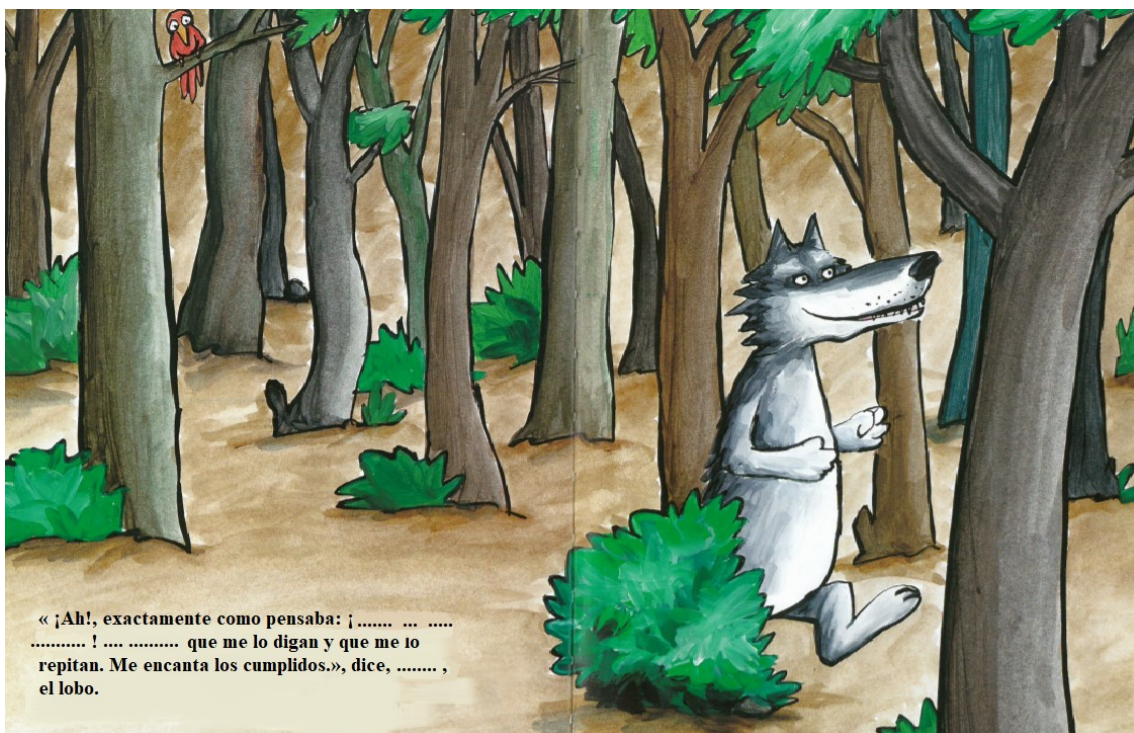


Se encuentra entonces con

« Dime, tesoro ¿ ? »

« ¡... .., usted y nadie más que usted, Grand Lobo! »,

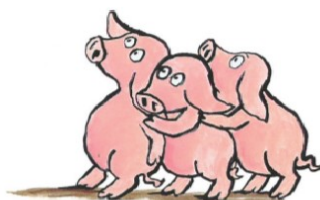


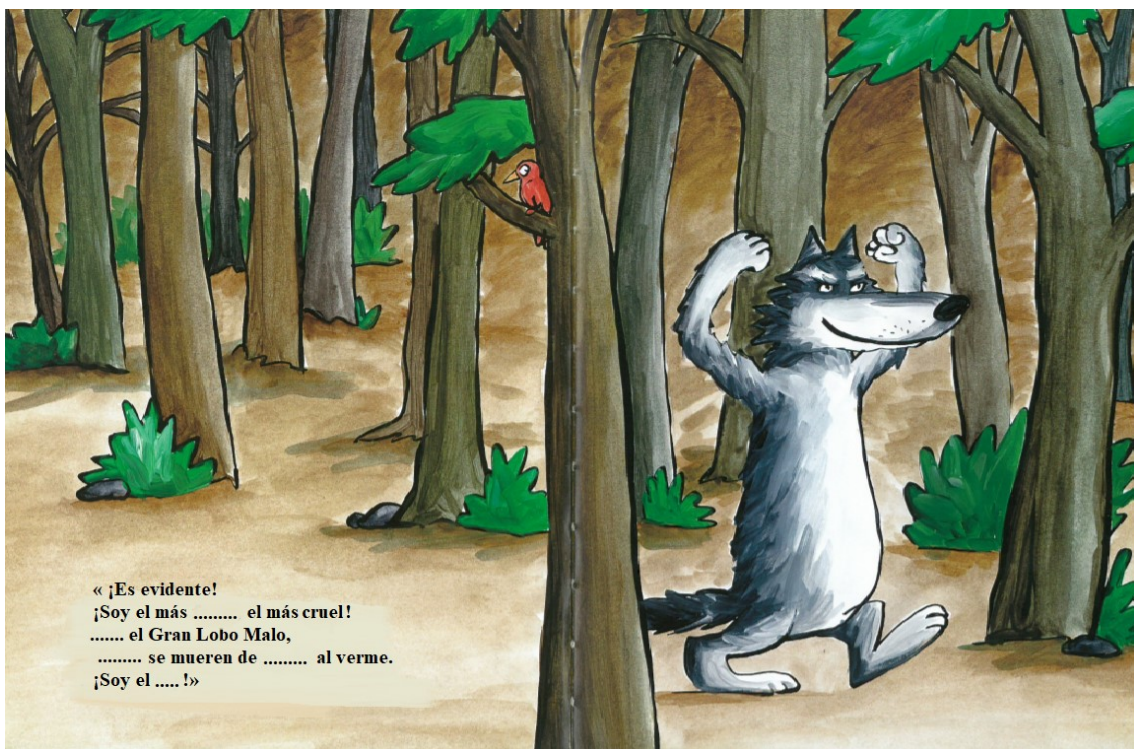


No tarda en encontrarse con

« ¿Qué veo? ¡Tres cerditos de su casa! ¡Qué
 imprudencia!
 Decidme, , ¿quién es el más fuerte?»

«El más fuerte, el más robusto, es usted
 !» responden los tres cerditos.





Un poco más lejos, se encuentra con

« ¡..... , pequeños que no paran de trabajar!
¿Sabéis quién es el más fuerte?», el lobo.

« ¡El más fuerte usted, Señor Lobo!», responden a la vez los hombrécitos.



« ¡Más claro que el !,
 Todo el lo sabe.
 ¡Soy el más malo !.....!»,
 proclama feliz.



Entonces se encuentra con una

« Hola, , Supongo que sabes
 quién es el más fuerte», dice el lobo.

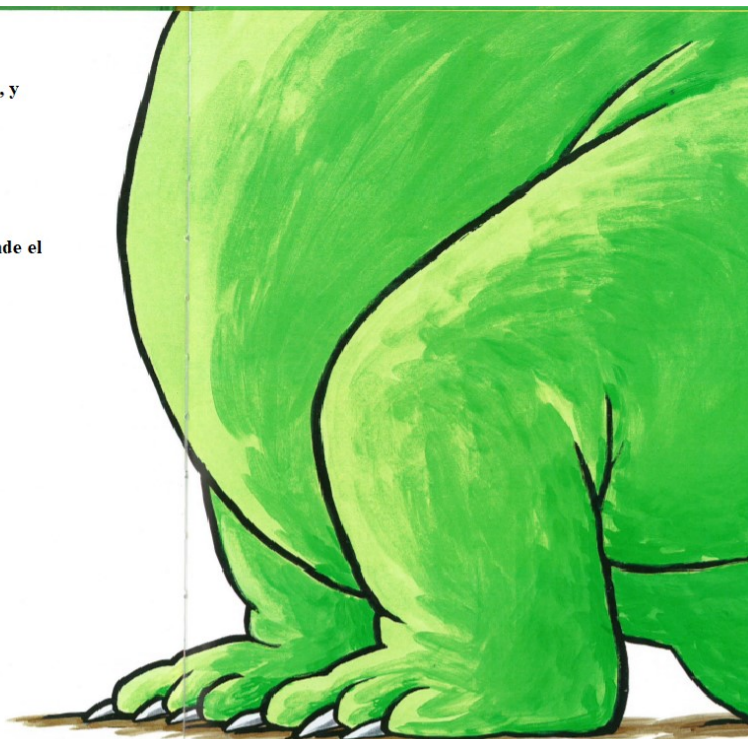
« ¡Oh, claro. más fuerte es mi !»,
 responde la especie de sapito.



« ¿Qué? ¡Bicho asqueroso !
 ¡Miserable gusano!
 ¿Quieres pelea?
 Creo que no te he entendido.
 ¿Quieres repetírmelo, ?
 ¿ ? »

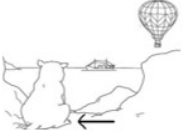


« Sí, te lo repito, es mi mamá, la , y
 también la más buena.
 menos con los que se portan mal conmigo »,
 responde el
 « ¿ Y tú, quién eres? »
 « ¿? Yo Yo soy », responde el

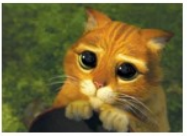


ANNEXE 4

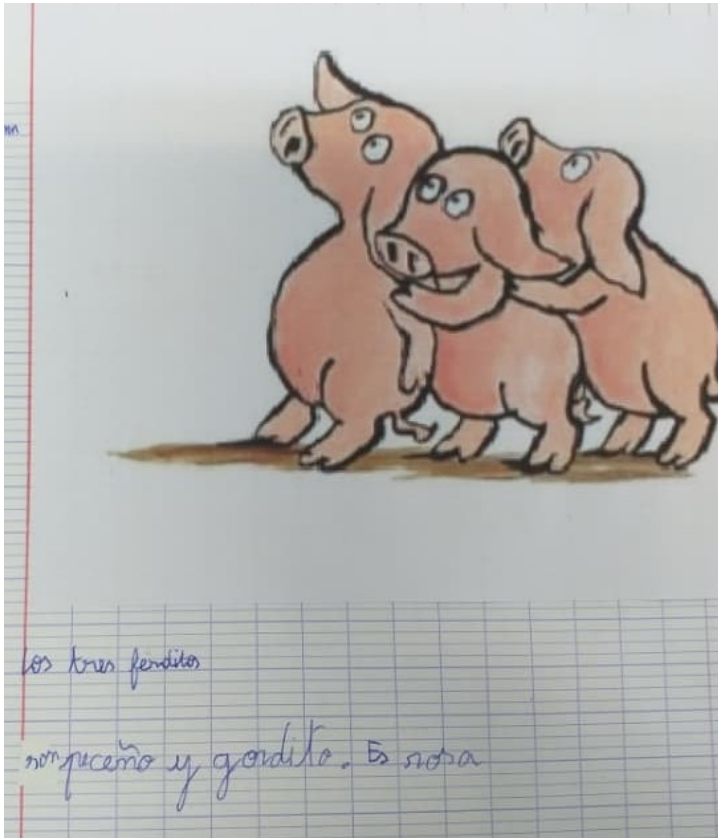
		
GRANDE	PEQUEÑO/A	FEROZ
		
ME GUSTA	NO ME GUSTA	FUERTE
		
EL REY	BUENOS DÍAS / HOLÀ	UN HOMBRE

		
UNA MUJER	PREGUNTAR	ORGULLOSO
		
GRACIOSO/A	SENTIR / INSPIRANDO EL PERFUME	FELIZ
		
LEJOS	CERCA	¿QUÉ PIENSAN DE MÍ?

		
CORTO/A	LARGO/A	RESPONDER
		
GUAP/A	FEO/A	TODO EL MUNDO
		
TODOS/AS	EL MIEDO	EL AGUA

		
BICHO REPUGNANTE	MAMÁ	POR FAVOR
		
EL BOSQUE	UN PASEO	SOY
		
YO		

ANNEXE 5





la mamá dragonne
es grande
es verde
es de gran tamaño
vive en el bosque

Nathan et
Baptiste



El Lorenito

es cobardito.
tiene orejas largas



el sapito (dragon)

1
- 4,5 cm

color = verde

años = ??

el peso = ??

habitar = bosque

ANNEXE 7

La place de l'écrit dans l'apprentissage d'une Langue Vivante Étrangère

Bonjour,

nous sommes deux étudiantes en deuxième année de Master MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) 1er degré. Nous avons réalisé ce questionnaire dans le cadre de notre mémoire qui porte sur la place de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école primaire.

Nous vous remercions par avance pour l'attention que vous allez porter à notre questionnaire.

Temps estimé : 10 minutes.

ALMUNIA Marie, GONZALEZ Claire

Question relatives à votre profession

Cochez la ou les case(s) correspondant à votre statut : *

- ☐ Enseignant(e) exerçant le métier depuis plus de cinq ans
- ☐ Enseignant(e) exerçant le métier depuis moins de cinq ans
- ☐ Enseignant(e) retraité(e)*
- ☐ Maître formateur

Dans quel cycle enseignez-vous actuellement?

- ☐ Cycle 1
- ☐ Cycle 2
- ☐ Cycle 3

* Si vous êtes enseignant(e) retraité(e), veuillez indiquer le dernier niveau de classe enseigné

Votre réponse

Place de l'écrit

1) Dans votre enseignement d'une LVE, donnez vous la priorité à : *

- ☐ L'oral
- ☐ L'écrit
- ☐ Je ne donne priorité ni à l'un, ni à l'autre, je travaille autant l'un que l'autre

2) Considérez-vous la production d'écrit comme un apprentissage second à introduire à partir du moment où les élèves ont une bonne maîtrise de l'oral ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non, je considère qu'ils doivent faire l'objet d'un apprentissage simultané
- ☐ Non, je considère que l'écrit doit être enseigné avant l'oral

3) A quelle fréquence mobilisez-vous l'écrit ? *

- ☐ A chaque séance
- ☐ A chaque séquence
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

4) Dans l'apprentissage d'une LVE, à quel moment avez vous l'habitude d'utiliser l'écrit ? (Cochez la ou les case(s) *

- ☐ Au début de chaque séance
- ☐ A la fin de chaque séquence
- ☐ Au début de la séquence
- ☐ A la fin de la séquence
- ☐ Jamais
- ☐ Autre : _____

5) Quels sont les types d'écrits que vous privilégiez en classe de langue ? (Vous pouvez sélectionner au maximum 3 réponses) *

- ☐ Affichage temporaire au tableau réalisé par l'enseignant
- ☐ Affichage permanent dans la classe réalisé par l'enseignant
- ☐ Photocopies distribuées aux élèves
- ☐ L'affichage dans la classe (affichage réalisé par les élèves)
- ☐ La copie de la leçon par l'élève dans son cahier
- ☐ L'enseignant distribue la leçon pour les élèves
- ☐ Livres/Albums projetés
- ☐ Livre papier que l'enseignant montre pendant la lecture
- ☐ Photocopies des pages du livre pour chaque élève
- ☐ Un livre par élève
- ☐ Écrits de travail individuels
- ☐ Écrits de travail collectifs
- ☐ Autre : _____

Suite de la question précédente - Pouvez-vous noter les 3 différents types d'écrits choisis selon la fréquence d'utilisation (du plus utilisé au moins utilisé) *

Votre réponse _____

6) Quelle est la fonction de l'écrit dans la séance ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses) *

- ☐ Structuration de l'apprentissage (apporter un appui sur ce qui a été vu dans la séance)
- ☐ Soutien à la mémorisation
- ☐ Établir les liens entre la phonie et la graphie
- ☐ Faire un travail de comparaison entre la langue de scolarisation et la LVE

Suite de la question précédente - Pouvez-vous noter vos réponses choisies selon la fréquence d'utilisation (du plus utilisé au moins utilisé) *

Votre réponse _____

7) Quels liens établissez-vous entre l'oral et l'écrit ? *

☐ Établir des correspondances entre mot oral et mot écrit

☐ Segmenter un énoncé oral en mots

☐ Dictier pour produire des écrits

☐ Lire à haute voix en langue étrangère

☐ Autre : _____

8) Avez vous déjà utilisé le drama (jeu théâtral) en lien avec des activités de production de l'écrit ? *

☐ Oui

☐ Non

☐ Non, car je n'utilise pas le drama en LVE

9) Si ce n'est pas le cas, envisageriez-vous de le faire?

☐ Oui

☐ Non

10) Si vous avez répondu "OUI" à la question 8 : Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à utiliser le drama en lien avec l'écrit ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

☐ Pour diversifier les pratiques d'apprentissages

☐ Pour donner plus de sens aux apprentissages

☐ Pour favoriser le passage à l'écrit

☐ Pour une entrée différente et innovante dans l'écrit

☐ Pour établir des relations entre l'oral et l'écrit

☐ Aucune de ces réponses

☐ Autre : _____

11) Si vous avez répondu "OUI" à la question 8 : Quels types d'activités permettant l'articulation du drama avec l'écrit avez-vous pu mettre en place en classe ?
(Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ☐ Lecture de saynètes
- ☐ Lecture théâtralisée
- ☐ Des jeux de rôles
- ☐ Le mime
- ☐ Écouter un message oral puis le transcrire à l'écrit
- ☐ Remettre dans l'ordre un message oral
- ☐ Aucune de ses réponses
- ☐ Autre : _____

12) Si vous avez répondu "OUI" à la question 8 : Avez-vous pu observer que le drama permettait : (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ☐ Une mémorisation plus rapide
- ☐ Une mémorisation plus durable
- ☐ Une entrée plus innovante dans l'écrit
- ☐ De faciliter l'apprentissage de la production écrite
- ☐ D'établir des liens entre activités orales et écrites
- ☐ Donner plus de sens aux apprentissages
- ☐ Autre : _____

Nous vous remercions du temps que vous nous avez accordé pour répondre à ce questionnaire. Sachez que nous pouvons vous transmettre les résultats de cette recherche si vous le souhaitez. N'hésitez pas dans ce cas à nous contacter :

ALMUNIA Marie : marie.almunia@etu.univ-tlse2.fr
GONZALEZ Claire : claire.gonzalez@etu.univ-tlse2.fr

Annexe 8

Retranscription : Réalisation des fiches d'identités

Le professeur circule entre tous les groupes

Premier binôme pour le personnage de « Caperucita roja » :

E1 : Comment tu écris « petite » ?

E2: Euh... pequeña

E1: Avec un k ?

E2 : Beh non ! (elle épelle) p-e-q-u-i-g-n-a. Et euh... voilà.

E1 : (en montrant sa copie) Comme ça ?

E2 : Oui c'est bon.

E1 : (au professeur) Comment on écrit « elle est habillée » ?

PE : Está vestida de... et après tu dis de quoi elle est habillée.

Deuxième binôme pour les personnages de « Los tres cerditos » :

E1 : On peut écrire « petit », mais comment on dit ?

E2 : (regarde dans le cahier d'espagnol)

PE : Vous pouvez utiliser vote cahier. Certains le font. Vous pouvez demander des mots au professeur.

E1: Comment ça se dit « petit » ?

PE : “pequeño” o “pequeña” ou vous avez “bajo” aussi.

Troisième binôme pour le personnage de « La mamá dragón » :

E1 : Es grande.

E2 : Oui et euh...

E1 : Et sa couleur aussi !

E2 et E1 : (ensemble) y es verde

E1: C'est « elle est verte », du coup au féminin ça va faire verde « ée ».

PE : Non. Il faut écrire verde. C'est à la fois masculin et féminin.

Quatrième groupe pour le personnage de « El sapito » :

E1 : On pourrait mettre la couleur l'âge, la taille et le poids.

(Rien de plus pour ce groupe)

Cinquième binôme pour le personnage de « El lobo » :

E1 : On ne sait pas comment écrire « maigre » et « grand »

PE : Grande pour dire grand.

E2 : Comme en français quoi.

PE : Delgado pour mince.

Sixième binôme pour le personnage de « El conejo » :

E1 : On peut dire que le lapin est courageux

E2 : Comment on écrit courageux ?

PE : Cobarde

(rien de plus pour ce groupe)

Septième binôme pour les personnages de « Los siete enanitos »:

E1 : Comment on dit il est gentil en espagnol ?

PE : Es simpático. Faites attention ils sont plusieurs...

E2 : On ajoute un S alors.

PE : Oui. Et vu qu'ils sont plusieurs, ce n'est pas « es ». Vous travaillerez au pluriel.

E2 : Oui ! on dira « son » pour « ils sont sympathiques ».

Annexe 9

Séance n°1 (durée : 1h)

Phase 1 : [5']

→ Phase de découverte

Découverte de l'album "*Soy el mas fuerte*"

- Lecture intégrale et magistrale du conte (expressive et dramatisée) par l'enseignant

Matériel : projection de l'histoire (TBI)

Remarque : l'histoire a été modifiée afin d'éviter l'incompréhension de certaines structures ou expressions complexes

Phase 2 : [20']

→ L'enseignant pose ensuite des questions de compréhension et d'interprétation.

Les questions seront posées en français mais l'espagnol pourra être amené en fonction de la réception des élèves (bonne maîtrise ou non des structures lexicales et grammaticales)

Questions posées :

- 1- De quoi parle l'histoire ?
- 2- Où se passe l'histoire ?
- 3- Quel est le personnage principal de l'histoire ?
- 4- Quels sont les autres personnages de l'histoire ?
- 5- Quelle question pose le loup ? Quelles sont ses réactions ?
- 6- Comment se termine l'histoire ?

Remarques : possibilité d'apporter d'autres questions en fonction des réponses des élèves

Réponses attendues :

- C'est l'histoire d'un loup qui décide de faire une promenade dans les bois pour vérifier s'il est toujours le plus fort de la forêt. Il part interroger tous les habitants de la forêt
- L'histoire se passe dans la forêt
- Le personnage principal est le loup (attendre une réponse en espagnol : el lobo)
- Les autres personnages sont : le lapin, le chaperon rouge, les sept nains, les trois petits cochons, le petit crapaud, la maman dragon (attendre les réponses en espagnol : el conejo, caperucita roja, los siete enanitos, los tres cerditos, el sapito, la mama dragon **[échanges sur les animaux ou personnages qui reconnaissent : culture littéraire commune]**)
- La question que pose le loup est : [Quién es el más fuerte? = qui est le plus fort ?]
Les 4 premiers personnages sont terrorisés et intimidés, ils répondent que c'est bien lui le plus fort → réaction du loup : orgueilleux et fier le loup très heureux continue son chemin

- Le dernier personnage (le petit crapaud) lui tient tête et lui explique que ce n'est pas lui le plus fort mais sa maman → réaction du loup : fâché de la réponse il se met en colère

Remarques : amener les élèves à différencier les différentes réactions du loup en fonction de la réponse de son interlocuteur [les expressions qu'il utilise, les illustrations]

A la fin de l'histoire, le loup ne peut rivaliser contre l'immense créature, le loup se fait tout petit face à plus fort que lui

Phase 3 : [15']

→ Construction de la fiche d'identité des sept personnages du conte

Travail en groupe (6 groupes de 3 élèves et 1 groupe de 2 élèves)

Distribution à chaque groupe d'une image (**annexe 2**) illustrant un personnage de l'histoire + feuille A4 blanche (chaque groupe travaille sur un personnage : 7 personnages pour 7 groupes)

Consigne : « coller l'image sur la feuille, écrire en espagnol le nom du personnage puis faire la liste de ses caractéristiques physiques + autres caractéristiques (connaissances antérieures mobilisées → par exemple : le loup est féroce, le lapin court vite etc.) »

Modalités d'écriture : les élèves écrivent en espagnol afin de diagnostiquer les difficultés ou la maîtrise de l'écriture du lexique ou de structures grammaticales.

Aides : Solliciter l'enseignant, dictionnaire, cahier d'espagnol → pour traduire du vocabulaire français ou aider dans l'écriture

Phase 4 : [10']

→ Mise en commun

Retour collectif : chaque groupe présente la fiche d'identité de leur personnage et l'affiche au tableau
Présentation en français mais lecture de la fiche en espagnol

Enseignant : reprendre/reformuler si nécessaire du lexique ou des structures incorrectes

Phase 5 : [10']

→ Apprendre les 3 structures suivantes :

- *Soy el más fuerte*
- *¿Quién es el más fuerte?*
- *¿quién eres ?*

Elles seront fortement réutilisées à l'oral (durant les jeux de *drama*) et à l'écrit (durant l'écriture des saynètes)

Enseignant : écrire au tableau les phrases, les faire répéter par les élèves plusieurs fois afin de les mémoriser

Niveau de classe : CM1 – CM2		Langue : Espagnol	
Effectif : 20 élèves			
Tâche finale : Jouer une saynète entre deux/ou plusieurs personnages inventés à partir du conte « Soy el más fuerte » Tâche finale différenciée : Jouer une saynète entre deux/ou plusieurs personnages en s’aidant de la construction du conte « Soy el más fuerte »			
Séance n°2 (1h) Rebrassage + Mémorisation ➔ Relecture du conte par l’enseignant avec écoute des élèves pour mémorisation visuelle (utilisation du TBI) Apprendre lexique et expressions récurrentes pour les aider dans l’écriture des saynètes + apprendre par cœur certaines répliques répétitives : - Superlatif d’infériorité, de supériorité, d’égalité, comparatif) : <i>el más, el menos...</i> - Adjectifs : « grande » ; « pequeño » ; « malo » ; « hermoso » ; « maravilloso » ... - Pour construire le dialogue : <i>le pregunta, responde, dime</i> Les mots de liaison : <i>y, después, entonces, además</i>		Place de l’écrit dans la recherche	Place de la dramatisation dans la recherche
		Copier pour mémoriser les structures lexicales ? Articulation avec la compréhension de l’écrit	Mimer et exprimer les mots par la dramatisation pourrait aider à les mémoriser et à donner du sens à la compréhension.
Séance n°3 (1h) Activités : Jeux de <i>drama</i> 1^{ère} phase - Relecture du texte - Afficher certaines scènes au TBI sans texte : demander aux élèves de venir mimer/jouer ce qui se passe (enseignant se charge du texte, les élèves bougent). - (Si ça marche bien) : ils peuvent prendre en charge quelques répliques au style direct, comme la question récurrente du loup : ¿<i>Quién es el más fuerte?</i> 2^{ème} phase ➔ Objectif : reconnaître l’identité des personnages du conte ➔ Compétences : - Être capable d’utiliser un vocabulaire adapté - Être capable d’instaurer un dialogue (questions/réponses) <i>dans le but de trouver le personnage</i>		Place de l’écrit dans la recherche	Place de la dramatisation dans la recherche
			Jeux de <i>drama</i> pour fixer des savoirs ? Outil de mémorisation ? Essentiel pour apprendre une langue ?

Déroulement :

Consigne : « On va jouer à un jeu de mîmes qui a pour but de faire deviner et de reconnaître les personnages du conte *soy el más fuerte* »

But : Poser des questions pour trouver l'identité du personnage de l'autre.

Explication :

- La classe sera divisée en deux groupes [un qui sera celui de ceux qui posent des questions pour trouver l'identité (groupe A) et l'autre de ceux qui doivent faire deviner leur identité (groupe B)]
- Distribution d'une carte d'un personnage à chaque élève du groupe B, les élèves prennent connaissance de leur personnage puis cache la carte (certains élèves auront la même carte que d'autres car peu de personnages)
- Les élèves doivent se déplacer dans l'espace comme s'ils se promenaient dans la forêt. L'enseignant tape dans les mains, les élèves se présentent à la personne la plus proche d'eux face à face pour former un binôme
- Celui qui interprète un personnage (B) se met à le mimer, l'autre lui pose des questions en espagnol (minimum 2 avant de faire une proposition d'identité).
- Les questions au tableau seront alors une aide, pour bien formuler, avoir un bon vocabulaire. Réutilisation des questions de présentation qu'ils connaissent : *¿cómo te llamas ? / Soy + introduire d'autres questions (possibilité de faire un listing collectif : ¿estás vestido? ¿Eres un(a) animal/chico/chica? ¿Eres malo/bueno? ¿Eres grande/pequeño? etc.)*
- Celui qui mime ne répond qu'avec des hochements de tête tout en continuant de mimer son personnage. Demander si ça marche bien à ceux qui ont tiré le loup par exemple d'ajouter, une fois qu'ils ont révélé leur identité : « *soy el más fuerte* » (=des caractéristiques)
- Fin de la manche quand les personnages ont été trouvés
- Changement des groupes/rôles pour que tous les élèves posent des questions

Si assez de temps :

Poursuivre ce jeu de *drama* mais avec une nouvelle règle :

- Chacun pense à un personnage fictif (superman, shrek etc) à mimer et à faire deviner lors de la formation du binôme, chacun son tour mime son personnage et chacun se pose des questions à tour de rôle sur le même principe des manches précédentes mais en incluant cette fois un réel effort d'échanges

Prévoir un emménagement de l'espace : sans obstacles pour pouvoir se déplacer facilement

Séance n°4 (1h) <u>Ateliers d'incitation à l'écriture (en deux temps)</u>	Place de l'écrit dans la recherche	Place de la dramatisation dans la recherche
1) Activité de segmentation de la chaîne orale : écrire en essayant de segmenter la phrase énoncée par un élève 2) Jeu du texte à trous : les élèves sont en binômes et ont un passage de l'histoire du conte (passage avec des trous). Un élève se charge du mime et l'autre d'écrire pour retranscrire l'histoire. Celui qui mime le mot ou l'expression ne doit pas parler, son objectif est d'aider son camarade à retrouver les mots dans les espaces blancs. 3) Par binôme : un élève mime, un adjectif, un personnage.../ l'autre doit deviner et écrire en espagnol le mot ou l'expression qu'il pense puis échanger les rôles <i>Prérequis : mimer du lexique déjà connu/ simplifier ou complexifier</i>	Articulation avec l'oral. Retranscription d'un énoncé oral en espagnol. Le but est d'analyser comment les mots sont segmentés à l'écrit : liens avec l'étude de la langue (= prendre conscience de l'orthographe des mots, grammaire, accent etc.)	Articulation avec l'écrit. Le but est d'appréhender la dramatisation comme un outil de mémorisation qui permettrait ou non une entrée moins difficile dans l'écrit Se souvenir d'un geste ou d'une émotion dramatisée pourrait aider dans l'écriture
Séance n°5 (1h) <u>Ecriture des saynètes</u>	Place de l'écrit dans la recherche	Place de la dramatisation dans la recherche

- Par binômes ou groupes de 4 : Premiers jets (choix des personnages, contexte, particularité du personnage, changements/réutilisation/suppression/ajout à la construction de « <i>Soy el mas fuerte</i> ») Matériel : Feuille A3 ou A4, support lexical, dictionnaire Outils et dispositifs d'aides : dictionnaire / banque de mots à réutiliser/ ordinateur/ étayage professeur Différenciation : Répartition des rôles, ceux qui ont plus de facilité à l'écriture aideront ceux qui en ont moins	Comment les élèves rentrent dans l'écrit ? Plusieurs hypothèses : - Passage par l'oral et la communication - Utilisent les mimes et le corps avant la mise en mots - Dans un groupe se donnent plusieurs rôles : (= 2 pensent au dialogue) (= 2 autres miment) - Analyse des stratégies d'entrer dans l'écrit : (les écrits intermédiaires) Comment le brouillon est exploité ? Lors du passage à l'écrit : - Utilisent-ils des mots en français pour s'aider ? - Utilisent-ils des schémas, des dessins pour organiser leur pensée ? Ecriture tâtonnée ?	S'aider de la dramatisation comme un élément qui serait déclencheur de la parole écrite. Passage par le drama : comme une retranscription
Séance n°6 (1h) <u>Finaliser l'écriture des saynètes :</u> - Réécriture - Révision - Auto-correction - Mise au propre	<i>Place de l'écrit dans la recherche</i> Analyse des procédures d'autocorrection	<i>Place de la dramatisation dans la recherche</i> Phase où le rôle de la dramatisation sera primordial.

Pour cela la dramatisation de leur premier jet sera effectuée : le but étant qu'ils dramatisent leur écrit pour se rendre compte des éléments à supprimer/ajouter/déplacer/échanger à l'écrit	Analyse des relations scripteur/orateur	Comment grâce à la dramatisation vont-ils se rendre compte des changements à apporter à leurs écrits ? Parviennent-ils à rentrer dans l'écrit à partir de la dramatisation ?
Séance n°7 (1h) Mise en scène des productions (entraînement)	<i>Place de l'écrit dans la recherche</i>	<i>Place de la dramatisation dans la recherche</i> Analyser les procédures de mise en scène : Répartition des rôles Intonation, accentuation
Séance n°8 (1h) <u>Production finale</u> (Passages) De manière collective → évaluation	<i>Place de l'écrit dans la recherche</i>	<i>Place de la dramatisation dans la recherche</i> Evaluation de l'efficacité du dispositif ? ça marche ? oui/non ? Pourquoi ? Relations oral/écrit (articulation)

Compétences associées à la séquence

Connaissances phonologiques :

Reproduction des sons, de l'accentuation, des rythmes, et des courbes intonatives : phonèmes, accent, intonation (à évaluer lors de la tâche finale)

Connaissances grammaticales :

Connaissances de quelques structures et formes grammaticales simples : Soy, le pregunta, responde, dime, me gusta

Connaître la formation de la phrase interrogative : ¿Quién es el más fuerte?

Les mots de liaison : y, después, entonces

Connaissances culturelles et lexicales :

Culturelle : imaginaire, les personnages du conte, le conte : el lobo, el conejo, caperucita roja, los tres cerditos, los siete enanitos, el sapito

Lexicales : posséder un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples : grande, pequeño, malo, hermoso, maravilloso