

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Premier degré	M2B
Site de formation : INSPE de Foix	

MEMOIRE

Le développement des compétences en production écrite dans le cadre d'un enseignement bilingue (français – occitan) et monolingue (français uniquement)

OUSSET Mélissa

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
Mme BONNAL Karine Docteure en sciences du langage INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées	Mme PARMENTIER Bénédicte Docteure en littérature INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées
Membres du jury de soutenance :	
<ul style="list-style-type: none"> – Mme BONNAL Karine, docteure en sciences du langage – Mme PARMENTIER Bénédicte, docteure en littérature 	
Remis le : 13 / 06 / 2020	

Remerciements

Ce mémoire est l'aboutissement d'un long cheminement rendu possible par l'aide précieuse de certaines personnes que je souhaite remercier.

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire pour la qualité de ses conseils et de son accompagnement. Cet encadrement et ses encouragements m'ont été précieux notamment dans les moments d'incertitudes. J'aimerais également remercier ma co-directrice de mémoire pour sa disponibilité et son accompagnement dans les premières ébauches de cet écrit et dans la construction de mon protocole de recherche.

La richesse et la qualité des enseignements dispensés durant mes deux années en master MEEF premier degré ont contribué à alimenter ma réflexion et à aboutir à ce travail. De ce fait, j'adresse mes profonds remerciements au corps professoral et administratif du centre universitaire Robert-Naudi.

Je désire aussi remercier les professeurs des écoles m'ayant accueillie si chaleureusement dans leur classe. Sans cet investissement de leur part, je n'aurais pu mener à bien ce travail de recherche.

J'aimerais exprimer ma gratitude à ma mère, mon père ainsi qu'à ma sœur, pour leur amour et leur soutien, à la fois moral et économique, sans lesquels je n'aurais jamais pu réaliser les études souhaitées et par conséquent ce mémoire.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes ami(e)s et mes proches qui m'ont soutenue, écoutée et conseillée tout au long de ma démarche. Je tiens à m'adresser tout particulièrement à Dominique pour sa précieuse aide à la relecture et à la correction de ce mémoire mais également pour son soutien inestimable qui va bien au-delà de cet écrit.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. Cadre théorique.....	9
1.1. Bref historique de la langue occitane du Moyen Âge à nos jours et de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école.....	9
1.2. L'enseignement des langues et cultures régionales depuis 1951	13
1.2.1. Programmes scolaires et socle commun de connaissances, de compétences et de culture	15
1.2.2. Les ressources proposées par le ministère de l'Éducation nationale.....	16
1.2.3. L'enseignement de l'occitan en Ariège	17
1.3. De l'intérêt d'enseigner cette langue	19
1.3.1. L'enseignement bilingue.....	19
1.3.2. Le bilinguisme français-occitan	21
1.4. Présentation d'un support : l'album.....	24
1.4.1. L'album de jeunesse.....	24
1.4.2. L'album sans texte	27
2. Cadre méthodologique : enrichissement lexical et production écrite à partir d'un corpus d'albums	28
2.1. Présentation et analyse des supports de travail.....	28
2.1.1. Analyse de l'album de jeunesse <i>La forêt blanche</i> et de son adaptation <i>La selva blanca</i>	28
2.1.2. Analyse de l'album sans texte <i>Loup noir</i>	30
2.2. Protocole de recherche.....	32
2.2.1. Présentation de l'école dans laquelle les données ont été recueillies.....	32
2.2.2. Présentation du protocole de recherche	32
2.2.2.1. Séance 1 : découverte d'un album	33
2.2.2.2. Séance 2 : travail autour de l'album <i>Loup Noir</i>	33
2.2.2.3. Séance 3 : révision du premier jet	34
2.2.3. Critères d'observation des données recueillies	35
3. Analyse des données recueillies	37
3.1. Présentation des productions rédigées par les élèves	37
3.2. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif des productions rédigées par les élèves issus de l'enseignement monolingue et bilingue.....	41
3.2.1. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des groupes.....	42
3.2.2. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des moyennes obtenues.....	48

3.2.3. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction de la différence d'ajouts.....	49
3. 3. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif.....	55
3.3.1. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des groupes	55
3.3.2. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des moyennes obtenues.....	56
3.3.3. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction de la différence d'ajouts.....	57
3.3.4. Autres points d'analyse qualitative	58
3.4. Hypothèse et protocole de recherche.....	58
3.4.1. Réponses à notre hypothèse et question de recherche.....	58
3.4.2. Retour réflexif sur notre protocole de recherche.....	59
CONCLUSION	61
BIBLIOGRAPHIE	63
Table des annexes	69

INTRODUCTION

Interdit sous Jules Ferry, l'enseignement de l'occitan dans les écoles publiques (ou privées) en France est récent. En effet, c'est la loi Deixonne, votée et promulguée le 11 janvier 1951, qui a autorisé l'enseignement facultatif des langues régionales de la maternelle à l'université. Par ailleurs, l'enseignement bilingue français-langues régionales a été institué par la circulaire du 30 décembre 1983 et redéfini par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, promulguée le 8 juillet 2013. Selon le ministère de la Culture, en France les langues régionales sont les suivantes : le basque, le breton, le catalan, le corse, les dialectes allemands d'Alsace et de Moselle, le flamand occidental, le franco-provençal, les langues d'oïl, l'occitan et les parlers liguriens. Étant dans la région Occitanie, nous nous intéresserons dans le cadre du présent mémoire au bilinguisme français-occitan à l'école primaire. Cet enseignement est dit à parité horaire par le fait que douze heures hebdomadaires sont effectuées en langue occitane tandis que les douze heures restantes sont en français¹. De plus, compte tenu de la polysémie du terme « bilinguisme », notons que la thématique de ce mémoire s'articulera autour du bilinguisme dit « scolaire » qui fait référence aux enseignements bilingues, à l'apprentissage dans le milieu scolaire d'une seconde langue simultanément avec la langue maternelle².

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans notre master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation » (MEEF), premier degré, et nous permettra d'aborder les compétences en production écrite dans le cadre

¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* [en ligne]. Circulaire du 05.09.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm>>

² CALVETTI, Franco. Le bilinguisme à l'école primaire. *Le bilinguisme et l'enfance Problèmes quotidiens* [en ligne], 1991 [consulté le 07.06.2020], tome 45, n°4, p. 329-334. Disponible sur le Web : <https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988>

d'un enseignement bilingue (français-occitan) et monolingue (français uniquement).

Afin de traiter cette thématique, nous dresserons tout d'abord un bref historique de la langue occitane et de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école que nous traiterons à travers les textes de référence et le cadre réglementaire qui le régissent. Cette première partie nous permettra de restituer quelques faits essentiels et d'étudier la place accordée à la découverte des langues régionales à l'école. Ce point sera ensuite approfondi par une analyse de cet enseignement depuis 1951 qui sera effectuée au regard des programmes scolaires, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des ressources proposées par le ministère de l'Éducation nationale. Cela nous permettra de présenter les moyens mis en œuvre afin de conserver le patrimoine culturel occitan à l'école. De ce fait, nous analyserons par la suite l'impact de ces moyens à travers un cas concret : l'enseignement de la langue occitane dans le département de l'Ariège. Pour ce faire, il s'agira de répertorier le nombre d'écoles et de collèges proposant un enseignement en langue occitane en Ariège. Le choix de ce département s'explique par le fait que nos données seront recueillies dans une école publique située dans ce même département. Puis, dans le point suivant, nous mettrons en lumière les apports d'un enseignement bilingue et notamment bilingue français-occitan en nous concentrant particulièrement sur le lexique. Enfin, notre cadre théorique se terminera par la présentation de nos supports de travail à savoir l'album de jeunesse et l'album sans texte. L'album de jeunesse possède ses propres spécificités. En effet, sa première particularité réside dans la place centrale qui est accordée à l'image. De plus, il s'agit d'une forme d'expression spécifique construite autour d'une variété de présentation matérielle et d'une organisation interne bien particulière. Ces spécificités confèrent aux albums de jeunesse une certaine légitimité dans les écoles dans lesquelles ils possèdent une place importante. À cela, s'ajoute le fait que l'album participe au développement de l'enfant et contribue particulièrement à enrichir et à développer le langage tout en permettant aux élèves de s'approprier le lexique. Au regard de ces différents

points, l'album de jeunesse nous semble ainsi être un médium adéquat afin de répondre à notre problématique de recherche. Il en est de même pour l'album sans texte dont les atouts (lecture visuelle, multiples modalités d'exploitation dont la production écrite...) le font apparaître comme un support privilégié.

À partir de là, nous nous demanderons si le passage par la langue occitane permet d'enrichir les productions des élèves au niveau lexical. Autrement dit, lorsque l'on s'intéresse au lexique, les productions des élèves bilingues sont-elles plus riches que celles des élèves monolingues ? Dans cette optique, nous ferons l'hypothèse que les productions des élèves bilingues contiendront un lexique plus riche que celles des élèves monolingues.

Dans le but d'apporter des réponses à notre problématique de recherche et ainsi de vérifier – ou non – notre hypothèse de départ, un protocole de recherche a été mis en place. Ce dernier prend la forme d'une séquence composée de trois séances et s'appuie sur des supports bien spécifiques, à savoir deux albums de jeunesse et un album sans texte. Ainsi, pour chacune des trois séances, les supports qui ont été utilisés sont l'album *La forêt blanche* (2008) de Kheirieh Rashin mais également l'adaptation en occitan de ce même album (*La selva blanca*). De plus, l'album sans texte *Loup noir* (2014) d'Antoine Guilloppé a également été employé. À la suite d'une analyse de nombreux albums de jeunesse, notre choix s'est porté sur ces albums étant donné les points communs qu'ils entretiennent entre eux. En effet, ils mettent en scène des personnages évoluant dans un lieu semblable, à savoir une forêt enneigée, permettant de construire un champ lexical pouvant s'appliquer aux trois albums. De plus, ces derniers sont composés d'images en noir et blanc et possèdent une organisation relativement semblable avec notamment une utilisation à plusieurs reprises de la double page. Par ailleurs, du fait que ces albums sont destinés à des élèves de cycle 3, cela nous a permis de définir le cycle pour lequel notre protocole de recherche sera mis en place. De plus, les données qui ont été recueillies à l'issue de la découverte de ces albums sont : une banque de mots construite autour de l'album *La forêt blanche* et de son adaptation mais

également des productions écrites rédigées par les élèves à partir de l'album sans texte *Loup noir*. Ces données nous semblent les plus appropriées afin de nous permettre d'effectuer une analyse autour du lexique.

Cette séquence a été mise en place dans une école publique proposant un enseignement traditionnel monolingue mais également un enseignement bilingue français-occitan depuis la rentrée scolaire de septembre 2006. Le choix de cette école s'explique par le fait qu'il s'agit de la seule école publique en Ariège qui propose ce type d'enseignement. De plus, les données ont été recueillies dans deux classes de cycle 3 (CM1/ CM2) dont l'une était composée des élèves issus de la section occitane et l'autre des élèves suivant l'enseignement traditionnel (français uniquement).

Notre mémoire s'organisera selon trois grandes parties. Dans une première, nous présenterons le cadre théorique relatif à notre thématique de recherche. À travers ce dernier, nous dresserons d'une part un bref historique de la langue occitane du Moyen Âge à nos jours et nous traiterons d'autre part l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école. Dans cette grande partie, nous définirons également nos supports de travail, à savoir l'album de jeunesse et l'album sans texte. Puis, dans une seconde partie, nous présenterons notre cadre méthodologique. Pour cela, nous analyserons trois albums, nous décrirons notre protocole de recherche et nous présenterons nos critères d'observation des données recueillies. Enfin, dans une troisième grande partie, nous analyserons les données recueillies à l'issue de ce protocole et nous répondrons à nos questions de recherche.

1. Cadre théorique

Dans cette partie, nous dresserons tout d'abord un bref historique de la langue occitane et de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école. Puis, au regard des programmes scolaires, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des ressources proposées par le ministère de l'Éducation nationale nous effectuerons une analyse de cet enseignement depuis 1951. Ensuite, nous aborderons la langue occitane à travers un cas concret à savoir son enseignement dans le département de l'Ariège. Le point suivant traitera quant à lui des apports d'un enseignement bilingue et notamment bilingue français-occitan. Enfin, notre cadre théorique se terminera par la présentation de nos supports de travail : l'album de jeunesse et l'album sans texte

1.1. Bref historique de la langue occitane du Moyen Âge à nos jours et de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école

Dans un premier temps, nous dresserons un bref historique de la langue occitane nous permettant de restituer quelques faits essentiels³. Puis, nous étudierons l'enseignement des langues et cultures régionales dans le système éducatif français. Il est tout d'abord intéressant de spécifier que l'occitan, également nommé langue d'oc, est une langue romane issue de la forme vernaculaire du latin. Bien que très peu parlé de nos jours, l'occitan était cependant une langue très largement utilisée et écrite durant le Moyen Âge. Cependant, la promulgation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539 a entraîné la fin des usages écrits de l'occitan en conférant au français écrit un statut officiel. De plus, en 1881, la loi de Jules Ferry rendant l'école obligatoire, laïque et gratuite, a accentué la chute de cette langue en accordant une place centrale à l'apprentissage du français au détriment de l'occitan et plus

³ TORREILLES, Claire *et alii*. *L'occitan...* [en ligne]. 2017 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/>>

généralement des langues régionales. Peu à peu l'occitan ainsi que ses locuteurs ont été stigmatisés, avec notamment l'utilisation du terme de « patois » afin de désigner cette langue. Malgré un emploi encore fréquent de ce terme péjoratif, la langue occitane a désormais le statut de « langue régionale » ce qui lui confère cependant une place secondaire par rapport à la langue française.

Depuis 2008, l'article 75-1 de la Constitution française reconnaît que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » mais le terme de « régional », qui s'oppose clairement au caractère national et officiel de la langue française (« la langue de la République est le français », article 2 de la Constitution), fixe, au plus haut niveau institutionnel, le caractère subordonné de ces langues face au français⁴.

C'est pourquoi l'usage de l'occitan est de nos jours restreint, d'autant plus que la transmission de cette langue dans la cellule familiale se fait de plus en plus rare⁵. De ce fait, l'école apparaît comme garante de la survie de cette langue. Dans cette optique, nous nous intéresserons par la suite à la place de la langue occitane dans le cadre scolaire.

Le statut de la langue occitane a évolué au fil du temps pour finalement acquérir une place secondaire face à la langue française. De ce fait, l'enseignement de l'occitan dans le cadre des écoles françaises est récent mais reste cependant très minoritaire. Cette présence de l'occitan dans le système éducatif s'explique notamment par la promulgation de la loi n°51-46 du 11 janvier 1951, à savoir la loi Deixonne, qui est le premier texte faisant référence à la langue occitane.

Ce texte constitutif de l'enseignement des langues régionales a défini son organisation à tous les niveaux du cursus scolaire (école, collège, lycée, enseignement supérieur) et a précisé les langues régionales alors concernées, en fonction des chaires d'enseignement existantes : le breton, le basque, le catalan et la langue occitane⁶.

⁴ TORREILLES, Claire *et alii*. *L'occitan...* [en ligne]. 2017 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/>>

⁵ Ibidem.

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Présentation des ressources pour les langues vivantes* [en ligne]. Mis à jour le 22 juillet 2019 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

De plus, les circulaires Savary datant du 21 juin 1982 (BO n°26 du 1er juillet 1982) et du 30 décembre 1983 (BO n°3 du 19 janvier 1984) ont également été cruciales dans la survie de la langue occitane en abordant la « reconnaissance du fait régional dans toutes ses dimensions [...]»⁷ mais également la « [...] volonté de sauvegarder un élément essentiel du patrimoine national⁸ ». Dans cette optique, ces dernières ont permis d'aborder l'enseignement des langues régionales comme :

[...] une matière spécifique disposant, de la maternelle à l'université, d'un cadre horaire, de programmes, d'épreuves d'examen, de personnels formés et de programmes de recherche pédagogique et scientifique⁹.

Les circulaires Savary sont ainsi en partie à l'origine du dispositif d'enseignement de l'occitan tel qu'il est de nos jours. Par ailleurs, le 10 juillet 1989, la loi d'orientation sur l'éducation a également

confirmé la place des langues régionales dans la formation dispensée par le système éducatif en mentionnant que cette formation peut inclure un enseignement de langues et cultures régionales à tous les niveaux¹⁰.

Elle a été améliorée en 1995 avec d'une part la mise en place de mesures visant à améliorer le dispositif administratif et pédagogique relatif aux langues régionales¹¹ et d'autre part celle d'un cursus bilingue en langue régionale à l'école primaire et au collège¹². Enfin, une dernière loi, plus récente que celles évoquées précédemment, nous apporte de nouvelles précisions à l'égard du statut de l'enseignement des langues régionales à l'école. Il s'agit de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école datant du 23 avril 2005. L'article 20 relatif à cette loi stipule que :

<<http://eduscol.education.fr/cid48109/textes-reference.html>>

⁷ TORREILLES, Claire *et alii*. *L'occitan...* [en ligne]. 2017 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/>>

⁸ Ibidem.

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Présentation des ressources pour les langues vivantes* [en ligne]. Mis à jour le 22 juillet 2019 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid48109/textes-reference.html>>

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage¹³.

Par ailleurs, cet enseignement des langues et cultures régionales s'appuie également sur un cadre réglementaire bien spécifique avec tout d'abord la création d'un conseil académique des langues régionales qui tient divers rôles essentiels dont celui de promouvoir les langues régionales et de veiller à la conservation de leurs statuts¹⁴. Le décret relatif à la création de ce conseil est le n°2001-733 datant du 31 juillet 2001. Il est complété par l'arrêté du 19 avril 2002 qui présente la liste des académies dans lesquelles un conseil académique des langues régionales a été créé. À ce sujet, les données que nous recueillerons dans le cadre du présent mémoire se feront dans une école rattachée à l'académie de Toulouse¹⁵. À travers ce décret, nous pouvons constater que cette académie est bien mentionnée comme possédant un conseil académique des langues régionales.

Au regard de cette typologie présentant les textes les plus importants relatifs à l'enseignement des langues régionales, nous pouvons constater que l'apprentissage de l'occitan à l'école est certes minoritaire mais reste cependant possible. De ce fait, nous étudierons par la suite la place qu'occupe depuis 1951 cet enseignement dans le système éducatif français.

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* [en ligne]. Loi du 23.04.2005, Bulletin Officiel, n°18, 05.05.2005 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#top>>

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Création d'un conseil académique des langues régionales* [en ligne]. Décret du 31.07.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encarta.htm>>

¹⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Académies dans lesquelles est créé un conseil académique des langues régionales* [en ligne]. Arrêté du 19.04.2002, Bulletin Officiel, n°19, 09.05.2002 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0200892A.htm>>

1.2. L'enseignement des langues et cultures régionales depuis 1951

Comme évoqué précédemment, l'enseignement facultatif des langues régionales de la maternelle à l'université a été autorisé par la loi Deixonne le 11 janvier 1951. De plus, à l'école élémentaire, l'introduction des Langues Vivantes Étrangères (LVE) a été permise par la circulaire n°89-065 publiée en 1989¹⁶. Cet enseignement s'inscrit dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) mis en place en 2001. Ce cadre est un outil visant à promouvoir le plurilinguisme et

[..] qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats¹⁷.

De plus, sous l'appellation de « langues vivantes » ce cadre distingue les langues étrangères et les langues régionales. Concernant l'enseignement des langues régionales, deux modalités d'organisation existent¹⁸. En effet, certaines écoles françaises proposent des cursus bilingues pour lesquels les responsables légaux des élèves ont le choix entre le cursus exclusivement en langue française et celui proposant un enseignement bilingue français-langue régionale. Ce dernier est assuré à parité horaire avec douze heures d'enseignement en langue régionale et douze heures en français. À ce sujet, l'article 2 de l'arrêté relatif à cet enseignement bilingue à parité horaire spécifie que :

[...] aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale. Les parties des

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée d'une langue étrangère à l'école élémentaire*. Circulaire n°89-065, Bulletin Officiel, n°11, 16.03.1989.

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* [en ligne]. Mis à jour le 22 juillet 2019 [consulté le 07.06.2020].. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>>

¹⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* [en ligne]. Circulaire du 05.09.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm>>

programmes ou des enseignements dispensés en français ou en langues régionales seront déterminées dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement conformément au principe de la parité horaire¹⁹.

Cet arrêté datant du 12 mai 2003 complète la circulaire du 5 septembre 2001 qui spécifie les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire²⁰. De plus, d'autres écoles, plus minoritaires encore, proposent des enseignements associatifs bilingues en immersion.

L'enseignement bilingue dispensé selon la méthode dite de l'immersion se caractérise par l'utilisation de la langue régionale comme langue véhiculaire pour les autres apprentissages et enseignements ainsi que pour la vie scolaire²¹.

Dans le cas de la langue occitane, cet enseignement en immersion est effectué dans des *Calandretas* dont la première a ouvert en 1980. Ces écoles possèdent, depuis 1994, le même statut que les écoles confessionnelles leur permettant de pouvoir proposer un concours de recrutement spécifique mais également un institut de formation²².

Par ailleurs, l'enseignement des langues vivantes à l'école doit mener les élèves à communiquer dans deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire.

Pour atteindre cet objectif, l'enseignement des langues s'inscrit dans une perspective européenne commune forte. Les élèves sont sensibilisés à une langue

¹⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissements « langues régionales »* [en ligne]. Circulaire du 05.09.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encarte.htm>>

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* [en ligne]. Circulaire du 05.09.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm>>

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissements « langues régionales »* [en ligne]. Circulaire du 05.09.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encarte.htm>>

²² TORREILLES, Claire *et alii*. *L'occitan...* [en ligne]. 2017 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/>>

étrangère dès le CP et la pratique de l'oral est prioritaire à tous les niveaux de l'école au lycée. L'amélioration des compétences des élèves français en langues vivantes est une priorité. L'apprentissage des langues tient une place fondamentale dans la construction de la citoyenneté, dans l'enrichissement de la personnalité et dans l'ouverture au monde²³[...]

De ce fait, nous étudierons par la suite la place accordée à l'occitan dans les programmes scolaires et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

1.2.1. Programmes scolaires et socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Au regard du programme de l'école maternelle, l'enseignement des langues et cultures régionales apparaît dans le cadre de l'éveil à la diversité linguistique.

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF)²⁴.

De plus, lorsque l'on s'intéresse aux programmes scolaires relatifs au cycle 2 et au cycle 3, l'enseignement des langues régionales apparaît sous la dénomination de « langues vivantes (étrangères ou régionales) » dans le volet 3 consacré aux divers enseignements relatifs à chaque cycle. Concernant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dans le cadre des cycles 2 et 3,

²³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les langues vivantes étrangères et régionales* [en ligne]. Mis à jour en 23 février 2020 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales.html>>

²⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. Arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>>

l'enseignement des langues régionales est cité dans quatre domaines composant ce socle (domaines 1, 2, 3 et 5).

Nous pouvons ainsi constater que la langue occitane n'est pas citée en tant que telle dans les programmes scolaires et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture mais sous la dénomination de « langues vivantes régionales ». Cet enseignement étant reconnu dans les textes institutionnels, nous poursuivrons notre analyse autour de la place qui lui est accordée dans le milieu scolaire en nous intéressant aux ressources proposées par le ministère de l'Éducation nationale.

1.2.2. Les ressources proposées par le ministère de l'Éducation nationale

Lorsque l'on s'intéresse aux ressources proposées par le ministère de l'Éducation nationale autour de l'enseignement de l'occitan, le moteur de recherche du portail Éduscol nous renvoie tout d'abord sur divers sites internet. Parmi ces derniers, certains, tels que « media lingua » et « audio lingua », proposent divers documents vidéo et audio en langue occitane. Ces documents vont du niveau A1 au niveau B2 définis par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Par la suite, des dossiers pédagogiques en occitan sont également disponibles sur le site « Espace académique des langues et cultures régionales de Montpellier ». Ces dossiers se composent de documents authentiques, de dossiers documentaires (littérature et civilisation) mais également de diverses réflexions et analyses didactiques. Le portail Éduscol permet également d'accéder à une rubrique consacrée à la semaine des langues vivantes à travers laquelle un guide académique est notamment proposé mais aussi quelques exemples de réalisations et de ressources pouvant être utilisées durant cette semaine. Afin d'apporter un complément à cette rubrique, l'académie de Montpellier a mis en ligne un dossier regroupant les actions menées dans le premier et le second degré durant cette semaine au cours de laquelle certaines activités ont été effectuées en occitan. Par ailleurs, une

brochure intitulée « Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'École de la République », publiée en novembre 2013 par le ministère de l'Éducation nationale, est également consultable sur le portail Éduscol. Enfin, de nombreuses ressources permettant aux enseignants de se former sont également disponibles, tels que des séminaires autour de l'enseignement des langues vivantes et régionales à l'école.

À travers cette présentation des principales ressources disponibles autour de l'enseignement de l'occitan, nous pouvons remarquer qu'elles sont à la fois nombreuses et de natures variées.

Nous avons donc pu constater jusqu'ici que l'enseignement des langues et cultures régionales possède son propre cadre réglementaire et des ressources spécifiques, tout en ayant sa place dans les programmes scolaires et le socle commun. La langue qui sera découverte par les élèves relève ainsi du propre choix de l'enseignant, l'occitan n'étant pas imposé mais seulement suggéré parmi d'autres exemples. Cela démontre qu'une place est tout de même accordée à la découverte des langues régionales à l'école et ce quelles qu'elles soient. Ces constats semblent montrer une réelle intention de conserver et de diffuser le patrimoine culturel occitan.

De ce fait, nous analyserons par la suite l'impact de ces moyens visant à conserver l'occitan à l'école à travers un cas concret : l'enseignement de la langue occitane dans le département de l'Ariège.

1.2.3. L'enseignement de l'occitan en Ariège

Tout d'abord, le choix de traiter l'enseignement de l'occitan dans le département de l'Ariège repose sur le fait que dans le cadre du présent mémoire, nos données seront recueillies dans une école publique située dans ce même département. De manière plus précise, il s'agira dans cette partie d'analyser le nombre d'écoles et de collèges proposant un enseignement en langue occitane

en Ariège.

Le département de l'Ariège compte 161 écoles primaires publiques et 8 écoles primaires privées²⁵. Parmi ces 161 écoles publiques, seulement une école propose un enseignement bilingue français-occitan. De plus, l'Ariège compte également deux écoles associatives proposant un enseignement en immersion dans des *Calandretas*, dont l'une se trouve à Pamiers (*Calandreta del País de Pàmias*, 09100) et l'autre à Saint-Girons (*Calandreta deth Coserans*, 09200).

Concernant les collèges, l'Ariège compte 14 collèges publics et 3 privés. Parmi ces 17 établissements, aucun ne propose d'enseignement en langue occitane. Cependant, il est intéressant de préciser que, dans l'académie de Toulouse, l'Ariège apparaît comme le département pour lequel la part des sites proposant un enseignement en langue occitane est la plus faible. En effet, lorsque l'on s'intéresse par exemple aux sites bilingues français-occitan dans le premier degré, l'Aveyron en compte 18, le Tarn-et-Garonne et le Tarn en comptent 15, le département de la Haute-Garonne 11, tandis que le Gers, les Hautes-Pyrénées et le Lot proposent respectivement 8, 7 et 4 sites bilingues.

Ainsi, lorsque l'on observe la classification de ces départements, nous pouvons observer une réelle disparité entre ces derniers. À travers cette présentation de l'enseignement de l'occitan au regard d'un cas concret, nous pouvons remarquer que cette langue est mise en valeur sur de nombreux points (elle possède notamment son propre cadre réglementaire, elle est également présente dans les programmes scolaires et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de nombreuses ressources relatives à cette langue sont disponibles) mais reste néanmoins peu représentée. Nous pouvons ainsi nous demander : pourquoi cette langue pour laquelle nous trouvons autant de ressources et qui est réellement mise en valeur par

²⁵ RECTORAT DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE. *Ac-toulouse* [en ligne]. Mis à jour en avril 2020 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <http://www.ac-toulouse.fr/dsden09/cid108135/ecoles.html>

l'Éducation nationale n'est-elle pas plus enseignée ? En dépit d'une réelle volonté de diffusion et de transmission de la langue occitane dans le milieu scolaire, cette dernière semble souffrir de son statut de langue minoritaire faute de locuteurs et de « [...] l'anéantissement de la transmission familiale de la langue en quelques décennies²⁶ ». Pourtant, l'enseignement de cette langue présente un réel intérêt. Ce point sera le sujet de notre prochaine partie.

1.3. De l'intérêt d'enseigner cette langue

Dans cette partie, nous étudierons tout d'abord l'enseignement bilingue de manière générale, puis nous nous focaliserons plus spécifiquement sur le bilinguisme français-occitan.

1.3.1. L'enseignement bilingue

Tout d'abord, compte tenu de la polysémie du terme « bilinguisme », notons que la thématique de ce mémoire s'articulera autour du bilinguisme dit « scolaire » qui fait référence aux enseignements bilingues, à l'apprentissage dans le milieu scolaire d'une seconde langue simultanément avec la langue maternelle. De plus, l'enseignement bilingue peut être défini comme :

[...] des modes de scolarisation dans lesquels tout ou partie des contenus disciplinaires sont dispensés dans au moins deux langues. Il ne s'agit donc pas seulement d'enseigner plusieurs langues mais d'enseigner dans plusieurs langues : c'est le cas par exemple des classes bilingues francophones dans un certain nombre de pays, des classes européennes en France, des classes bilingues à horaire partagé en langues régionales, de l'enseignement interculturel bilingue en Amérique latine, etc.²⁷

²⁶ CHORIN, Emilie. *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*. Doctorat. Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse-Jean Jaurès, 2017.

²⁷ CANDELIER, Michel et CASTELLOTTI, Véronique. Didactiques(s) du/des plurilinguisme(s). In SIMONIN Jacky et WHARTON Sylvie. *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS éditions, 2013, chapitre 7, p. 179-221.

De ce fait, le bilinguisme scolaire se distingue de l'enseignement traditionnel monolingue pour lequel :

tout se passe comme si les langues s'apprenaient de façon compartimentée (sur le plan cognitif) et devaient s'enseigner en totale indépendance²⁸.

Cependant, cet enseignement monolingue est celui que nous retrouvons principalement dans les écoles au détriment de l'enseignement bilingue qui est souvent perçu comme un facteur de difficultés pour l'enfant. Cette croyance s'explique notamment par la crainte que la langue première ait un impact négatif sur l'apprentissage de la seconde langue :

Une perspective fondamentalement monolingue a en effet conduit linguistes de l'acquisition et didacticiens, dans un premier temps, à penser les relations entre L1 et L2 comme essentiellement parasites et à considérer l'apprenant comme un monolingue de L1 à qui l'on demanderait de devenir (aussi) monolingue en L2²⁹.

Ainsi, bien que l'enseignement bilingue soit souvent perçu comme un facteur de difficultés, il est néanmoins reconnu comme contribuant favorablement au développement de l'enfant. En effet, il fait tout d'abord appel « [...] à la réflexivité de l'apprenant, c'est-à-dire la capacité de prendre du recul par rapport à la langue qu'il apprend, voire sa langue maternelle³⁰ ». Il existe de ce fait un rapport mutuel entre les deux langues enseignées, rapport fondé sur un transfert de compétences puisque

comme le résume Hawkins (1992, p.41) : le développement de la compétence en langue étrangère est conditionné par le développement atteint en langue maternelle en même temps que l'introduction d'une langue étrangère a un effet bénéfique sur le développement de la langue maternelle³¹.

²⁸ CHORIN, Emilie. *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*. Doctorat. Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse-Jean Jaurès, 2017.

²⁹ MOORE, Danièle. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre. *Ela. Études de linguistique appliquée* [en ligne], 2001 [consulté le 07.06.2020], vol. n° 121, n° 1, pp. 71-78. Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>>

³⁰ CHORIN, Emilie. *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*. Doctorat. Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse-Jean Jaurès, 2017.

³¹ Ibidem p. 33.

Enfin, cette transférabilité d'une langue comme de l'autre impacte également sur le développement des compétences métalinguistiques puisqu'il a été démontré que ce dernier « diffère en fonction du profil langagier des sujets et qu'il est plus élevé chez les enfants bilingues³²» qui possèdent ainsi une

« conscience métalinguistique accrue aux niveaux phonologique et syntaxique » assortie d'« une meilleure perception de l'arbitraire du signe linguistique et d'une plus grande flexibilité cognitive³³ »

Ainsi, le bilinguisme scolaire impacte positivement le développement de l'enfant faisant de son enseignement un réel atout. Néanmoins, nous pouvons nous demander en quoi le bilinguisme français-occitan est-il intéressant par rapport aux autres formes de bilinguisme. Nous tenterons de répondre à ce questionnement dans le point suivant.

1.3.2. Le bilinguisme français-occitan

Selon l'Éducation Nationale, le bilinguisme français-langue régionale contribue au « développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles des élèves³⁴ ». Concernant plus particulièrement le bilinguisme français-occitan, ce dernier a tout d'abord pour avantage de mettre en corrélation deux langues proches. En effet, la langue occitane fait partie de la famille des langues romanes et possède ainsi de nombreuses similitudes avec d'autres langues issues de cette même famille telles que le français. Cette proximité confère une certaine richesse à cet enseignement bilingue qui « [...] se révèle un terrain particulièrement propice au développement de compétences en intercompréhension³⁵ ». De ce fait, l'occitan peut être considéré « comme une

³² Ibidem p. 34.

³³ Ibidem.

³⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Langues et cultures régionales*. [en ligne]. Circulaire du 12.04.2017, Bulletin Officiel, n°15, 13.04.2017 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115565 >

³⁵ CHORIN, Emilie. *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*.

langue d'appui pour l'acquisition d'autres langues romanes³⁶ » puisque « la connaissance d'une langue permet l'intercompréhension avec les autres langues de la même famille [...]»³⁷ ». Cette intercompréhension entre langues romanes permet à la fois de travailler les liens existant entre le français et l'occitan tout en offrant aux élèves la possibilité de découvrir de nouvelles réalités linguistiques³⁸.

Par ailleurs, dans l'école dans laquelle nos données seront recueillies, l'enseignement bilingue se caractérise par une parité horaire en langue française et en langue occitane. Dans ce type d'école et ce selon Jean Duverger, inspecteur de l'éducation nationale, chargé de mission au ministère des affaires étrangères et responsable du suivi des classes bilingues dans le monde en 1996, lorsque les deux langues sont articulées ensemble, les résultats de tests annuels dans le domaine de la maîtrise de la langue française démontrent que les élèves suivant un enseignement bilingue sont plus performants en lecture et en écriture que les élèves monolingues³⁹. Ce constat s'appuie sur des évaluations réalisées dans les Inspections Académiques en Alsace (D. MORGEN), en Bretagne (J.D. ROBIN) et au Pays basque (G. HACALA, M. GARMENDIA, Y. HARAN)⁴⁰. Loin d'être un inconvénient, la fréquentation de deux langues engendrerait ainsi, selon ses dires, « des améliorations de comportements de lecteur et de producteur d'écrits⁴¹ ». Elle serait bénéfique au développement de la conscience graphique permettant à l'élève d'y accéder naturellement et progressivement engendrant par-là « les compétences spécifiques de la maîtrise de l'écrit que l'on connaît bien chez le lecteur expert⁴² ». De manière plus précise, la fréquentation de deux

Doctorat. Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse-Jean Jaurès, 2017.

³⁶ Ibidem. p.115.

³⁷ Ibidem. p.112.

³⁸ Ibidem. p.115.

³⁹ DUVERGER, Jean. Lire, écrire, apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture* [en ligne], mars 2004 [consulté le 07.06.2020], n° 85, p. 1-10. Disponible sur le Web :

<<https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>>

⁴⁰ Ibidem. p.1.

⁴¹ Ibidem. p.2.

⁴² Ibidem. p. 4-6.

langues écrites permettrait aux élèves de se rendre compte des différences et des points communs existant entre ces langues mais également de

considérer les écrits pour ce qu'ils sont, ouvrant la perspective de découvrir des manières particulières pour les appréhender, les lire, les écrire, avec le développement de stratégies⁴³ [...].

Ainsi, tout en conférant un statut particulier au français écrit, la mise en relation répétée et régulière de deux langues favoriserait la compréhension du

fonctionnement de sa langue maternelle écrite, sa syntaxe, sa morphologie mais aussi celui de la langue seconde, cette dernière jouant ainsi un rôle de miroir, d'analyseur, de révélateur⁴⁴.

Autrement dit, ces deux langues entretiennent un rapport mutuel par le fait que la connaissance de l'occitan qui fait office de langue miroir permet de renforcer « [...] celle du français (et vice-versa), dans la perspective de la maîtrise de chacune⁴⁵ ». Ces constats sont également pointés par Calvetti Franco selon lequel la compréhension et l'utilisation d'une seconde langue « veut dire élargir les stratégies linguistiques chez l'enfant et étoffer sa conscience métalinguistique », engendrant ainsi un accroissement des compétences relatives à la langue maternelle⁴⁶.

De ce fait, le bilinguisme français-occitan possède de nombreux atouts et ce notamment dans le domaine langagier, son enseignement présentant un réel intérêt. Rappelons qu'à travers la problématique relative à notre mémoire nous nous demanderons si le passage par la langue occitane permet d'enrichir les productions des élèves au niveau lexical. Autrement dit, lorsque l'on s'intéresse au lexique, les productions des élèves bilingues sont-elles plus riches que celles des élèves monolingues ? Afin de répondre à ce questionnement, nous avons besoin de supports de travail. De ce fait, nous verrons dans les parties suivantes

⁴³ Ibidem. p. 4.

⁴⁴ Ibidem. p. 5.

⁴⁵ Ibidem. p.114.

⁴⁶ CALVETTI, Franco. Le bilinguisme à l'école primaire. *Le bilinguisme et l'enfance Problèmes quotidiens* [en ligne], 1991 [consulté le 07.06.2020], tome 45, n°4, p. 329-334. Disponible sur le Web : <https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988 >

en quoi l'album de jeunesse et l'album sans texte semblent être des outils privilégiés.

1.4. Présentation d'un support : l'album

Dans le cadre de cette partie, nous présenterons notre support de travail. Ainsi, notre première sous-partie sera relative à l'album de jeunesse tandis que dans une seconde sous-partie nous aborderons l'album sans texte.

1.4.1. L'album de jeunesse

Dans le cadre du présent mémoire de recherche, plusieurs albums de jeunesse seront exploités. Il nous paraît ainsi essentiel de définir dans un premier temps le terme « album ». Dans cette optique et ce selon le trésor de la langue française informatisé (TLFi), ce nom masculin peut tout d'abord être défini de la manière suivante : « [À usage de lecture, de divertissement...] Livre où prédominent les illustrations ». Selon le dictionnaire Larousse, ce dernier apparaît comme un « recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations ». Nous pouvons cependant constater que ces deux premières définitions sont très générales et confuses. À partir de là, il semble nécessaire de mener une réflexion plus aboutie autour de ce terme au-delà de ces sources. Ainsi, les albums étant relativement diversifiés, la principale distinction se base sur la relation entre le texte et l'image. À ce sujet, nous pouvons constater une opposition entre le terme « illustration » et celui « d'image ». En effet, comme évoqué précédemment, l'album est souvent défini comme étant composé d'illustrations. Néanmoins, lorsque nous nous intéressons au terme « illustration » ce dernier peut être défini, selon le trésor de la langue française informatisé (TLFi), de la manière suivante : « Action d'adjoindre une représentation graphique à quelque chose, généralement un texte, ou de représenter quelque chose sous une forme graphique afin de la compléter, de la rendre plus claire ou plus attrayante. Illustration d'un poème par des dessins ; illustration d'un livre [...] ». Le verbe « illustrer » est un verbe transitif, nous

illustrons forcément quelque chose, ce qui sous-entend que l'illustration ne peut pas exister seule, sans le texte. Cependant, il existe par exemple des albums sans texte, ce qui témoigne des limites du terme « illustration ». De ce fait, nous emploierons dès à présent le terme « image » afin de désigner l'une des caractéristiques de l'album. Par ailleurs, ce terme permet d'inclure une partie consacrée à l'imagination mais également d'aborder l'album comme un objet nécessitant une lecture visuelle.

L'album de jeunesse est également un médium possédant ses propres spécificités. Il s'agit en effet d'une :

forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes), au sein d'un support caractérisé par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page.⁴⁷

De ce fait, les principales caractéristiques de l'album résident dans le fait qu'il s'agit d'une forme d'expression spécifique construite autour d'une variété de présentation matérielle et d'une organisation interne bien particulière. Au-delà de ces caractéristiques, cette citation nous permet également de mettre en lumière la première particularité de l'album à savoir l'importance accordée à l'image. En effet, l'image est prépondérante dans l'album et elle entretient avec le texte une relation d'interdépendance puisque

la lecture d'album demande l'appréhension combinée de ce que dit le texte et de ce que montre l'image. [...] Il ne s'agit donc pas d'une simple co-présence mais d'une interaction du texte et des images, le sens émergeant de leurs rapports réciproques. Le message global n'est ni celui du texte ni seulement celui de l'image mais bien un message émergeant de leur mise en relation⁴⁸.

Les spécificités des albums de jeunesse leur confèrent une certaine légitimité dans les écoles dans lesquelles ils possèdent une place importante. La

⁴⁷ VAN DER LINDEN, Sophie. « Lire l'album », L'atelier du poisson soluble, 2007.

⁴⁸ VAN DER LINDEN, Sophie. « *L'album entre texte, image et support* » [en ligne]. 2003 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5005.pdf >

littérature de jeunesse est en effet citée dans les programmes scolaires relatifs aux trois cycles et apparaît notamment dans le programme de l'école maternelle comme ayant « une grande place⁴⁹ ». De même, les listes de référence des ouvrages de littérature de jeunesse édités par le ministère de l'Éducation nationale pour les trois cycles témoignent également de sa valeur au sein des recommandations ministérielles. À cela s'ajoute le fait que l'album participe au développement psychologique, social, culturel et langagier de l'enfant⁵⁰. Étant donné que notre problématique de recherche est centrée sur le lexique, nous nous intéresserons particulièrement à ce dernier point relatif à l'aspect langagier. De ce fait, la lecture d'un album permet de confronter les élèves à :

[...] un nouveau lexique, des structures syntaxiques et des formes linguistiques. Parfois, il les a déjà vus ; il doit alors y faire appel, se les remémorer, ce qui facilite leur assimilation⁵¹.

De ce fait, la littérature de jeunesse contribue à enrichir et à développer le langage tout en permettant aux élèves de s'approprier le lexique.

Ainsi, au regard de ses spécificités, de sa place importante au sein de l'école et de son rôle dans le développement langagier, l'album de jeunesse nous semble être un support adéquat afin de répondre à notre problématique. Cet outil n'étant pas le seul utilisé dans le cadre de cette recherche, la partie suivante sera consacrée à la présentation de l'album sans texte.

⁴⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. Arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel, spécial n°2, 26.03.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

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

⁵⁰ LANCEL, Nolwenn. *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers les pratiques scolaires et familiales de lecture*. Mémoire de recherche. Littérature de jeunesse. Orléans : IUFM Centre Val de Loire , 2012.

⁵¹ LANCEL, Nolwenn. *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers les pratiques scolaires et familiales de lecture*. Mémoire de recherche. Littérature de jeunesse. Orléans : IUFM Centre Val de Loire , 2012.

1.4.2. L'album sans texte

Il existe une pluralité d'albums parmi lesquels certains vont se distinguer par leur modalité de lecture. En effet, tandis que la narration est majoritairement transmise à travers un texte, dans le cas des albums sans texte, cette dernière s'effectue par le biais de la lecture d'images. De ce fait, la lecture de ce type d'album en fait sa spécificité puisqu'elle

[...] implique de comprendre le sens qui se dégage de l'image et de l'articulation entre les images et non plus d'interpréter les rapports texte/image⁵².

Cette caractéristique représente un premier atout et permet d'envisager différentes modalités d'exploitation des albums sans texte à savoir : le travail sur les images, le développement du langage oral, la mise en scène ou encore les productions artistiques et écrites⁵³. Concernant ce dernier point relatif à la production d'écrit, il est intéressant de noter que par la force de ces images, l'album sans texte suscite des représentations mentales et provoque une réaction positive chez l'enfant puisque :

demander à un élève de produire le récit correspondant à un album sans texte permet de mettre en avant le sujet lecteur-scripteur puisqu'il va devoir s'appuyer sur sa lecture, partagée, interprétée, enrichie par des éléments personnels, pour produire un récit⁵⁴.

De ce fait, la lecture et l'écriture s'articulent, faisant des élèves confrontés à ce type d'album « des lecteurs réels qui lisent une narration en images⁵⁵ ».

Afin de répondre à notre problématique de recherche, des productions

⁵² VAN DER LINDEN, Sophie. "Albums sans texte : la preuve par l'image". [en ligne]. 2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_830130/fr/les-albums-sans-texte-sophie-van-der-linden-mars-2010 >

⁵³ CARRER, Alexia et CHABERT, Léa. L'album sans texte : un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit. 2011-2012. P 9-12.

⁵⁴ CORONET Christelle. *Dans quelle mesure l'album sans texte permet-il à l'élève de cycle 3 de produire un écrit d'invention ?* Mémoire de recherche. Didactique du français, langage et littérature. Grenoble : Université Stendhal, 2013-2014.

⁵⁵ Ibidem.

écrites rédigées par des élèves seront recueillies. Dans cette optique et selon les atouts de l'album sans texte évoqués précédemment, ce dernier apparaît comme un support pertinent.

2. Cadre méthodologique : enrichissement lexical et production écrite à partir d'un corpus d'albums

Dans cette partie, nous présenterons et analyserons tout d'abord nos supports de travail, à savoir l'album de jeunesse *La forêt blanche*, son adaptation *La selva blanca* ainsi que l'album sans texte *Loup Noir*. Puis, la partie suivante sera relative à notre protocole de recherche. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord l'école dans laquelle nos données ont été recueillies. Nous détaillerons ensuite notre protocole de recherche qui s'articule autour de trois séances. Enfin, nous exposerons nos critères d'observation des données recueillies.

2.1. Présentation et analyse des supports de travail

Dans le cadre de cette partie, nous analyserons nos supports de travail. Ainsi, la première sous-partie sera relative à l'album de jeunesse *La forêt blanche* et à son adaptation *La selva blanca* tandis que dans une seconde sous-partie nous analyserons l'album sans texte *Loup Noir*.

2.1.1. Analyse de l'album de jeunesse *La forêt blanche* et de son adaptation *La selva blanca*

L'album de jeunesse *La forêt blanche* a été écrit et illustré par Rashin Kheirieh. Cet album, dont le format est de 30,5 cm par 24 cm, a été édité par Grandir le 1er janvier 2008. L'adaptation en occitan de ce même album (*La selva blanca*) a quant à elle été réalisée par Gilles Arbousset et Claire Torreilles. Cette adaptation, parue en décembre 2009, a été éditée par le CRDP Languedoc-

Roussillon et fait partie de la collection Langues En Pratiques Occitan. L'histoire de cet album se déroule dans une forêt enneigée et relate les aventures de Sarah, future mariée.

La selva blanca n'étant pas une simple traduction de *La forêt blanche* mais une adaptation, nous analyserons les similitudes et les différences résidant entre ces deux albums. Concernant les similitudes, nous pouvons tout d'abord observer que les images sont identiques et exclusivement en noir et blanc dans les deux cas. De plus, l'organisation interne relative à ces deux albums ne cloisonne pas nécessairement les textes et les images sur des pages différentes puisque l'espace qui est privilégié est celui de la double page. En effet, seules les pages 15 et 16 ne sont pas organisées selon ce principe. Par ailleurs, concernant la relation texte-image, dans certains cas le texte et l'image renvoient à la même chose et sont ainsi redondants tandis que dans d'autres cas ils sont complémentaires. De plus, d'un album à l'autre, le texte est majoritairement organisé de la même manière par rapport à l'image à l'exception de la première et deuxième page. En effet, dans la version en français le texte se trouve exclusivement sur la première page tandis que dans l'adaptation en occitan une partie du texte est placée à l'identique mais une phrase a cependant été déplacée sur la seconde page. Concernant par la suite la police d'écriture, cette dernière varie d'un album à l'autre. Dans *La forêt blanche* elle revêt un aspect poétique et est particulièrement travaillée. En effet, certaines lettres sont par exemple remplies rappelant les flocons de neige et procurant ainsi l'effet que le texte se fond dans le paysage enneigé de cet album. De plus, la taille des lettres est également travaillée dans cet album puisque certaines lettres sont plus grandes que les autres (c'est par exemple le cas de la lettre « v » dans le mot « village » en page 1). De même, certaines phrases se succèdent de telle sorte que la première utilise une taille plus importante que la dernière phrase (c'est par exemple le cas du texte relatif à la page 8). Globalement, la taille de chaque texte diffère d'un paragraphe à l'autre et d'une page à l'autre. Au contraire, dans *La selva blanca* la police utilisée ainsi que la taille des lettres sont identiques dans l'intégralité de l'album. Il s'agit d'une police de caractère sans empattement,

semblable à la police nommée « Comic Sans MS ». De ce fait, dans cette adaptation la lisibilité du texte semble primer.

2.1.2. Analyse de l'album sans texte *Loup noir*

L'album sans texte *Loup noir* a été écrit et illustré par Antoine Guilloppé. Cet album, paru en janvier 2004, a été édité par Casterman et fait partie de la collection Albums Duculot. Avec un format à l'italienne de 24 cm par 29 cm cet album cartonné met en scène deux antagonistes évoluant à travers les 32 pages le composant. Nous pouvons en effet observer un jeune garçon traversant une forêt enneigée sans se douter qu'un loup le suit. Ce loup qui apparaît comme une menace au fil des pages, il montre par exemple les crocs en page 13, semble vouloir attaquer le jeune garçon pour n'en faire qu'une bouchée. Cette hypothèse paraît se confirmer lorsque quelques pages plus tard (page 18) le loup bondit soudain sur l'enfant. En réalité, le lecteur a été trompé par les apparences puisque le dénouement final présente une scène tout à fait contraire. En effet, le loup bondit non pas pour dévorer l'enfant mais afin de le sauver d'un arbre qui allait s'écraser sur lui. La première de couverture s'inscrit d'ailleurs dans cette volonté de tromper le spectateur en représentant les deux yeux menaçants du loup. Ainsi, loin de l'image du loup comme dévoreur d'enfant, que l'on retrouve dans de nombreuses histoires comme par exemple dans *Le Petit Chaperon rouge*, ce dernier apparaît ici comme protecteur et bienveillant.

Par ailleurs, au-delà du fait que cet album ne possède pas de texte, il a également la particularité de présenter des images exclusivement en noir et blanc. Le blanc peut être désigné comme une couleur qui

« [...] donne leur équilibre, leur valeur et leur beauté à toutes les autres. Aucune autre couleur n'est aussi unie dans la nature⁵⁶. »

Il est également symbole de pureté et de sérénité. Le noir revêt quant à lui « une

⁵⁶ PASTOUREAU Michel, SIMONET Dominique. *Le petit livre des couleurs*. Editions du Panama, 2005, p. 45.

symbolique particulièrement duelle, aussi matricielle que mortifère ⁵⁷ ». L'utilisation de ces deux couleurs plonge ainsi le lecteur dans une ambiance paradoxale, à la fois inquiétante et paisible. Elle semble également témoigner d'une volonté de manipuler le lecteur puisqu'au fil des pages nous pouvons observer que les couleurs sont inversées. De ce fait, les arbres sont tantôt noirs tantôt blancs, de même pour le ciel. Cette inversion se retrouve également chez les deux personnages qui passent du noir au blanc au fil des pages. Cela impacte indéniablement l'interprétation du lecteur « [...] au point de lui faire prendre un chien blanc pour un loup noir ⁵⁸ ! » et multiplie ainsi les hypothèses de lecture.

De plus, cet album se caractérise également par :

une habile distribution des cadrages en plongée, contre-plongée, insertion de gros plans et contre-champs qui relève là encore d'une écriture cinématographique.⁵⁹

À cela s'ajoute l'utilisation de la double page qui prédomine et qui renvoie à des instants clefs de l'histoire avec :

- le loup au premier plan qui guette l'enfant marchant au loin dans la forêt (pages 5-6) ;
- la neige commençant à tomber dans la forêt (pages 7-8) ;
- le loup, représenté en gros plan, menaçant et montrant les crocs (pages 13-14) ;
- l'enfant se rendant compte de la présence du loup (pages 15-16) ;
- le loup qui bondit sur l'enfant (pages 17-18) ;
- le retournement de situation mettant en scène le loup qui sauve l'enfant de la chute d'un arbre (pages 19-20) ;
- et enfin, le jeune garçon reconnaissant enlace son sauveur (pages 21-22).

L'emploi prépondérant des doubles pages permet d'accentuer ces moments clés

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ VAN DER LINDEN, Sophie. *Les albums « sans »* [en ligne]. 2006 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<https://books.openedition.org/pur/41354?lang=fr&fbclid=IwAR2aMAOzHyTEQ3Wn3hUQ_EYhmVvXXuwBDRlguB0Bu-obCKTYB07P8JSMDrc>

⁵⁹ Ibidem.

tout en leur conférant un certain effet de profondeur permis notamment par la diversité des plans.

2.2. Protocole de recherche

Cette partie sera relative à notre protocole de recherche que nous présenterons à travers trois sous-parties. Ainsi, dans une première nous présenterons l'école dans laquelle nos données ont été recueillies tandis que dans une seconde partie nous détaillerons les trois séances composant notre protocole de recherche. Enfin, nous exposerons dans une dernière sous-partie nos critères d'observation des données recueillies.

2.2.1. Présentation de l'école dans laquelle les données ont été recueillies

Afin de mener une réflexion autour de la thématique de notre mémoire, des données seront recueillies dans une école publique, dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale, qui est située en Ariège. Cette école a été créée le 17 décembre 1968 et propose un enseignement traditionnel monolingue et un enseignement bilingue français-occitan depuis la rentrée scolaire de septembre 2006. Elle compte 209 écoliers et 11 personnels du premier degré en poste de titulaire.

2.2.2. Présentation du protocole de recherche

Dans le but d'apporter des réponses à notre problématique de recherche et ainsi de vérifier – ou non – notre hypothèse de départ, un protocole de recherche a été mis en place lors de trois séances, à deux jours d'intervalle au mois de janvier, dans une école située en Ariège. Ce dernier est destiné à des élèves de cycle 3 (CM1/CM2) et s'appuie sur les trois albums présentés précédemment. Ce travail autour d'albums a été mis en place dans deux classes distinctes : l'une composée des élèves issus de la section occitane et l'autre des

élèves suivant l'enseignement traditionnel (français uniquement). Cette classe est composée de vingt-deux élèves, dont treize CM2 et neuf CM1 tandis que la classe bilingue est composée de seize élèves dont huit CM1 et huit CM2. Notre protocole de recherche se compose de trois séances décrites ci-après.

2.2.2.1. Séance 1 : découverte d'un album

La première séance s'inscrit dans le cadre du français, dans le domaine « comprendre et s'exprimer à l'oral » en lien avec la compétence « écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte⁶⁰ ». Cette séance vise à faire découvrir aux élèves un album de jeunesse. Pour ce faire, cette séance débute par une lecture à voix haute de l'enseignant. Dans le cas des élèves suivant l'enseignement monolingue, il s'agit de l'album *La forêt blanche* (2008) de Kheirieh Rashin tandis que pour les élèves issus de la section occitane, il s'agit de l'adaptation de ce même album en langue occitane (*La selva blanca*). Un travail autour du lexique est ensuite effectué. À travers ce dernier les élèves doivent produire une banque de mots regroupant les mots-clés relatifs à l'album. Pour cela, ils recherchent dans un premier temps ces mots de manière individuelle puis une phase de mise en commun est effectuée. Dans le cadre de l'enseignement bilingue, cette banque de mots se compose de termes en occitan. Une fois la phase de mise en commun terminée, les mots trouvés sont classés par thématique.

2.2.2.2. Séance 2 : travail autour de l'album *Loup Noir*

La deuxième séance s'inscrit quant à elle dans le domaine « écrire », relatif

⁶⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

au français, en lien avec la compétence : « produire des écrits variés⁶¹ ». Elle est construite autour de l'album sans texte *Loup noir* (2014) d'Antoine Guilloppé. Dans un premier temps, trois images issues de cet album sont distribuées aux élèves. Ces images sont choisies pour leur importance, apparaissant comme trois instants clés du récit. En effet, la première⁶² (pages 11 et 12) permet de présenter les deux protagonistes de l'histoire, à savoir le loup et le petit garçon. Par la suite, sur la seconde image⁶³ (pages 17 et 18) le loup bondit soudainement sur le jeune garçon, probablement pour n'en faire qu'une bouchée. Enfin, la dernière image⁶⁴ (pages 19 et 20) permet de découvrir que le loup a sauté sur le petit garçon non pas pour le manger mais pour le sauver d'un arbre qui s'écroulait sur lui. À partir de ces trois images, les élèves doivent réaliser un travail de production écrite autour de la consigne suivante : « écrivez l'histoire correspondant à ces trois images ». Ce travail s'effectue individuellement et en langue française pour les deux classes. Enfin, cette séance se clôture par la présentation aux élèves de l'album *Loup Noir*.

2.2.2.3. Séance 3 : révision du premier jet

La troisième séance s'inscrit dans le domaine « écrire », relatif au français, en lien avec la compétence « réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte⁶⁵ ». Durant cette séance, les productions écrites réalisées

⁶¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

⁶² Cf. Annexe 1

⁶³ Cf. Annexe 2

⁶⁴ Cf. Annexe 3

⁶⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

durant la deuxième séance sont révisées. Pour cela, les élèves ont la possibilité de s'aider de la banque de mots construite durant la première séance.

2.2.3. Critères d'observation des données recueillies

Comme évoqué précédemment, le bilinguisme français-occitan possède de nombreux atouts et ce principalement dans le domaine langagier en engendrant notamment des améliorations de comportements de producteur d'écrits⁶⁶. De ce fait, une fois le protocole de recherche mis en place, les productions écrites réalisées par les élèves ont été recueillies. À partir de là, l'objectif est de comparer les productions effectuées par les élèves suivant l'enseignement monolingue avec celles des élèves suivant l'enseignement bilingue français-occitan. Afin de répondre à notre problématique, nous avons effectué une analyse quantitative et qualitative.

Concernant tout d'abord l'analyse quantitative, nous avons observé si le lexique relatif à la banque de mots produite durant la première séance a été réinvesti dans les productions écrites. Puis, nous avons comparé l'enrichissement lexical des productions écrites des élèves bilingues par rapport à celles des élèves monolingues. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés, en lien avec les programmes relatifs au cycle 3, sur la notion d'amplification qui désigne « un phénomène d'enrichissement de la phrase⁶⁷ ». En effet, dans les exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève proposés dans ces programmes nous trouvons « construction de phrases : amplification et réduction d'une phrase⁶⁸ » pour la compétence « identifier les constituants d'une phrase

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

⁶⁶ DUVERGER, Jean. Lire, écrire, apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture* [en ligne], mars 2004 [consulté le 07.06.2020], n° 85, p. 1-10. Disponible sur le Web :

<<https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>>

⁶⁷ PAGANI-NAUDET Cendrine. L'amplification dans le discours des grammairiens (XVI^e-XVII^e siècles). *Exercices de rhétorique* [en ligne], 2014 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web: <<http://journals.openedition.org/rhetorique/362>>

⁶⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des*

simple, se repérer dans la phrase complexe⁶⁹ ». Les élèves de cycle 3 doivent ainsi acquérir cette compétence qui est explicitée dans les programmes de 2008 :

Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (*et, ni, ou* mais entre des mots ou des phrases simples ; *car, donc* entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux⁷⁰.

Ces notions sont reprises dans les programmes en vigueur (conjonctions de coordination⁷¹, adverbes⁷², compléments circonstanciels⁷³) dans lesquels il est précisé que les groupes nominaux sont analysés au regard des « notions d'épithète et de complément du nom⁷⁴ ». L'analyse des compléments du nom se restreint aux noms précédés par une préposition tandis que celle des compléments circonstanciels se limite aux compléments circonstanciels de lieu⁷⁵,

apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cycle des approfondissements – Progression pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen* [en ligne]. Bulletin Officiel, hors-série n°3, 19.06.2008 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approfondissements.htm>>

⁷¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

⁷² Ibidem p. 19.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

⁷⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11,

de temps⁷⁶ et de cause⁷⁷ en lien avec les programmes du cycle 3.

Nous faisons l'hypothèse que les productions des élèves bilingues sont, en lien avec le lexique, plus enrichies que celles des élèves monolingues. Afin d'évaluer cet enrichissement lexical, les notions évoquées ci-dessus constituent nos critères d'observation (conjonctions de coordination, adverbes, compléments circonstanciels, épithètes, compléments du nom et mots issus de la banque de mots).

3. Analyse des données recueillies

Dans cette partie, nous présenterons tout d'abord les productions rédigées par les élèves issus de l'enseignement monolingue et celles rédigées par les élèves issus de l'enseignement bilingue. Puis, nous exposerons dans la partie suivante les résultats et comparatifs obtenus à partir de ces productions. Ces derniers seront traités selon trois phases : en fonction des groupes créés, en fonction des moyennes obtenues et selon la différence d'ajouts obtenus entre le premier jet et sa révision. Enfin, nous proposerons une analyse de type quantitative et qualitative de ces résultats et comparatifs à travers laquelle nous répondrons à nos hypothèses de recherche.

3.1. Présentation des productions rédigées par les élèves

Dans cette partie, les premiers jets rédigés par les élèves issus de l'enseignement monolingue ainsi que la révision de cette première production sont présentés. Nous avons fait de même pour les productions rédigées par les élèves issus de l'enseignement bilingue français-occitan.

26.11.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

⁷⁶ Ibidem, p. 19.

⁷⁷ Ibidem.

Pour chaque production, nous avons relevé le nombre d'épithètes, de compléments du nom, de compléments circonstanciels (de lieu, de temps et de cause), de conjonctions de coordination, d'adverbes (ou locutions adverbiales) ainsi que les mots issus de la banque de mot. Pour ce faire, nous avons utilisé le code couleur suivant :

- les épithètes sont surlignées en **jaune** ;
- les compléments du nom sont surlignés en **rouge** ;
- les compléments circonstanciels de lieu sont surlignés en **saumon** ;
- les compléments circonstanciels de temps sont surlignés en **vert** ;
- les compléments circonstanciels de cause sont surlignés en **gris** ;
- les conjonctions de coordination sont surlignées en **bleu** ;
- les adverbes (ou locutions adverbiales) sont soulignés ;
- les mots issus de la banque de mots apparaissent en **gras**.

Un exemple d'analyse de productions réalisées par un élève ayant suivi l'enseignement monolingue (élève 2) et bilingue (élève 22) est présenté ci-dessous. Les autres productions analysées se trouvent en annexe⁷⁸.

⁷⁸ Cf. Annexes 4 et 5.

Élève 2	
Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il été une fois une jeune alpiniste alla en foret est dit – Il fait un froid de foret et dit – Il fait un froids de canard il canarde il faut que je me fasse un abris ou un iglou. mais penden se temp un loup la regarda du coin de l'oeuil et dit – enfin de la viande fraiche, miam miam !!!!!!!</p> <p>l'alpiniste s'aventure <u>de plus en plus</u> dans la foret et enten des bruit de pat. le loup avence <u>de plus en plus</u> et saute sur la fille.</p> <p>Le loup amena la fille à sa grotte. Et la devora. Fin :)</p>	<p>Il été une fois une jeune alpiniste en foret et dit – Il fait un froids de canard il faut que je fasse un abris pour survivre. mais pendent se temp un loup cacher par l'ombre la fixa de l'oeuil et dit – enfin de la viande fraiche miam mame</p> <p>La jeune fille s'aventura dans la foret et elle entend des bruit de pas. La bette avence <u>de plus en plus</u> ver la fille et surgi sur elle</p> <p>Le loup l'amena dans sa grotte, et la devora. Fin :)</p>

Élève 22

Premier jet	Révision du premier jet
<p>jose rouge</p> <p>le petit chaperons rouge grandit e mit au monde jose, ils c'etait installé dans la maison de la grand – mère. un jour le chaperons rouge demenda à son fils jose d'alle amener 3 mandarine chez sa mère alor il y alla. Mais sur le chemin un louns se jetta sur lui, pas mimporte quel loup, le fils du loup qui avé mange le chaperon rouge et sa grand mère. Il senti qu'il allai finir en patter pour louns. Mais a s'on grand étonement le louns ne le mangea pas, derrière lui un arbre s'éfondrai pour remercier le loup, il lui donna une mandarine et il reparti.</p>	<p>Jose le rouge</p> <p>Le petit chaperons rouge grandit et mit au monde Jose. tous les deux s'etait instalé chai la grand - mère du chaperons rouge. Un jour le chaperons rouge demanda a son fils jose, d'aller amener 3 mandarine chez la mère du chaperon. Il négai beaucoup ce jour la dans la forêt, sur le chemin un loup l'espioner.</p> <p>Le loup se jeta sur lui é pas n'importe quel loup le fils de celui qui avai mange le chaperon rouge. jose senti qu'il allai finir en patai pour louns.</p> <p>mai a son grand étonement le loup ne le mangea pas, derierre lui un arbre s'éfondra pour remercier le loup de l'avoir sauvé il lui donna les mandarine, il se que sa grand-mère pouvait atendre. fin</p>

3.2. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif des productions rédigées par les élèves issus de l'enseignement monolingue et bilingue

À partir des données que nous avons recueillies, nous avons effectué un premier traitement de type quantitatif et qualitatif. Pour ce faire, nous avons relevé et comparé les épithètes, les compléments du nom, les compléments circonstanciels (de lieu, de temps et de cause), les conjonctions de coordination, les adverbes (ou locutions adverbiales) ainsi que les mots issus de la banque de mots utilisés entre le premier jet et sa révision. Ce traitement vise à rendre compte de l'enrichissement lexical des productions monolingues par rapport aux productions bilingues. Il a ainsi pour but d'analyser si les élèves suivant un enseignement bilingue sont plus performants en écriture que les élèves monolingues⁷⁹. Nous souhaitons également à travers ce traitement des données en déduire la validation – ou non - de notre hypothèse de recherche, à savoir que les productions des élèves bilingues contiennent un lexique plus riche que celles des élèves monolingues.

Pour ce faire, à partir du nombre total de critères d'observation identifiables dans le premier puis dans le second jet, nous avons tout d'abord classé les élèves selon trois groupes et avons comparé leur évolution – ou non – d'un groupe à l'autre. Ensuite, nous avons confronté les moyennes obtenues par les élèves monolingues à celles obtenues par les élèves bilingues au premier jet puis à la révision de ce jet. Enfin, nous avons comparé la différence d'ajouts entre le premier jet et sa révision.

⁷⁹ DUVERGER, Jean. Lire, écrire, apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture* [en ligne], mars 2004 [consulté le 07.06.2020], n° 85, p. 1-10. Disponible sur le Web : <https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>

3.2.1. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des groupes

Dans le cadre de cette sous partie nous avons classé les élèves selon trois groupes et avons comparé leur évolution – ou non – d'un groupe à l'autre entre le premier et le second jet. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur le nombre total de critères d'observation utilisé par les élèves dans le premier jet puis dans le second. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Premier jet

Élèves monolingues	Épithète	Complément nom	Complément circonstanciel	Conjonction coordination	Adverbe	Banque de mots	Total
1	8	0	3	4	6	17	38
2	2	2	4	7	3	6	24
3	0	0	3	4	3	11	21
4	3	0	6	3	7	10	29
5	9	1	16	7	19	29	81
6	0	0	2	1	1	3	7
7	0	0	4	2	3	7	16
8	3	0	2	4	4	13	26
9	0	0	3	4	1	15	23
10	0	3	10	6	11	10	40
11	5	1	7	2	6	11	32
12	2	0	6	3	4	14	29
13	3	0	5	5	6	7	26
14	6	1	16	14	23	15	75
15	8	9	15	7	14	11	64
16	7	1	18	15	15	16	72
17	4	3	9	6	4	14	40
18	3	2	8	4	8	10	35
19	2	1	8	3	12	16	42
20	3	0	5	1	5	9	23
Moyenne	3,40	1,20	7,50	5,10	7,75	12,20	37,15

Second jet

Élèves monolingues	Épithète	Complément nom	Complément circonstanciel	Conjonction coordinatio n	Adverbe	Banque de mots	Total
1	16	0	4	5	7	26	58
2	4	2	6	6	2	5	25
3	1	0	3	3	3	12	22
4	3	1	5	3	8	9	29
5	8	1	21	8	28	33	99
6	0	0	2	1	1	3	7
7	0	0	4	3	3	7	17
8	2	0	2	0	5	17	26
9	0	0	5	4	2	27	38
10	3	2	10	9	5	7	36
11	5	1	7	4	8	10	35
12	0	0	1	0	3	8	12
13	2	0	6	4	6	8	26
14	8	4	17	7	16	18	70
15	1	8	17	12	17	20	75
16	4	2	12	13	13	12	56
17	4	0	10	10	11	15	50
18	3	1	8	5	8	10	35
19	2	1	7	6	10	19	45
20	2	1	8	2	4	8	25
Moyenne	3,40	1,20	7,75	5,25	8,00	13,70	39,30

Premier jet

Élèves bilingues	Épithète	Complément nom	Complément circonstanciel	Conjonction coordinative	Adverbe	Banque de mots	Total
21	2	1	4	3	2	5	17
22	6	3	4	5	3	2	23
23	3	3	5	2	13	12	38
24	3	2	5	8	6	7	31
25	3	2	4	4	5	3	21
26	3	2	7	4	10	3	29
27	1	1	0	2	2	3	9
28	6	7	10	6	13	20	62
29	0	1	4	1	3	5	14
30	7	2	5	6	3	13	36
31	5	0	5	2	3	9	24
32	5	1	7	7	8	3	31
33	5	2	12	9	11	8	47
34	4	3	14	3	24	20	68
Moyenne	3,79	2,14	6,14	4,43	7,57	8,07	32,14

Second jet

Élèves bilingues	Épithète	Complément nom	Complément circonstanciel	Conjonction coordinative	Adverbe	Banque de mots	Total
21	7	1	4	5	2	10	29
22	6	4	6	3	4	2	25
23	2	4	6	2	12	13	39
24	4	2	5	7	8	8	34
25	3	2	7	5	5	5	27
26	3	2	7	5	10	3	30
27	2	1	0	2	2	5	12
28	6	7	10	6	13	21	63
29	0	0	7	2	8	10	27
30	9	2	6	7	3	14	41
31	5	0	5	1	3	9	23
32	5	1	7	8	8	3	32
33	6	2	16	11	15	12	62
34	3	4	15	3	26	21	72
Moyenne	4,36	2,29	7,21	4,79	8,50	9,71	36,86

Afin de classer les élèves, nous nous sommes basés sur la colonne « total » des tableaux précédents et nous avons procédé de la sorte :

Premier jet	Base	Monolingues	Bilingues
Groupes	Sur 10	Sur 37	Sur 32
G 1	De 0 à 4	≤ 15	≤ 13
G 2	De 4,1 à 7	De 16 à 26	De 14 à 22
G 3	De 7,1 à 10	≥ 27	≥ 23
Deuxième jet	Base	Monolingues	Bilingues
Groupes	Sur 10	Sur 39	Sur 37
G 1	De 0 à 4	≤ 16	≤ 15
G 2	De 4,1 à 7	De 17 à 27	De 16 à 26
G 3	De 7,1 à 10	≥ 28	≥ 27

Nous avons obtenu le classement suivant :

Premier jet	Base	Monolingues	Bilingues
Groupes	Sur 10	Sur 37	Sur 32
G 1	De 0 à 4	≤ 15	≤ 13
- Élève 6 - Élève 27			
G 2	De 4,1 à 7	De 16 à 26	De 14 à 22
- Élèves 2, 3, 7, 8, 9, 13, 20 - Élèves 21, 25, 29			
G 3	De 7,1 à 10	≥ 27	≥ 23
- Élèves 1, 4, 5, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19 - Élèves 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34			
Deuxième jet	Base	Monolingues	Bilingues
Groupes	Sur 10	Sur 39	Sur 37
G 1	De 0 à 4	≤ 16	≤ 15
- Élèves 6, 12 - Élève 27			
G 2	De 4,1 à 7	De 17 à 27	De 16 à 26
- Élèves 2, 3, 7, 8, 13, 20 - Élèves 22, 31			
G 3	De 7,1 à 10	≥ 28	≥ 27
- Élèves 1, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19 - Élèves 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34			

Groupes	Premier jet - Monolingues	Premier jet - Bilingues
Groupe 1	5 %	Env. 7 %
Groupe 2	35 %	Env. 21 %
Groupe 3	60 %	Env. 72 %
Groupes	Deuxième jet - Monolingues	Deuxième jet - Bilingues
Groupe 1	10 %	Env. 7 %
Groupe 2	30 %	Env. 14 %
Groupe 3	60 %	Env. 79 %

À partir de ce classement, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- Concernant le premier jet, un élève monolingue appartient au groupe 1, sept appartiennent au groupe 2 et douze appartiennent au groupe 3. Cela correspondant à 5 % des élèves pour le groupe 1, 35 % pour le groupe 2 et 60 % pour le groupe 3 ;
- Concernant le premier jet, un élève bilingue appartient au groupe 1, trois appartiennent au groupe 2 et dix appartiennent au groupe 3. Cela correspondant à environ 7 % des élèves pour le groupe 1, environ 21 % pour le groupe 2 et environ 72 % pour le groupe 3 ;
- Concernant le second jet, deux élèves monolingues appartiennent au groupe 1, six appartiennent au groupe 2 et douze appartiennent au groupe 3. Cela correspondant à 10 % des élèves pour le groupe 1, 30 % pour le groupe 2 et 60 % pour le groupe 3 ;
- Concernant le second jet, un élève bilingue appartient au groupe 1, deux appartiennent au groupe 2 et onze appartiennent au groupe 3. Cela correspondant à environ 7 % des élèves pour le groupe 1, environ 14 % pour le groupe 2 et environ 79 % pour le groupe 3 ;
- Concernant l'évolution entre le premier et le second jet pour les monolingues, l'élève n° 9 appartenant au groupe 2 pour le premier jet est passé au groupe 3 pour le second jet tandis que l'élève n° 12 est passé du groupe 3 au groupe 1. Les autres élèves appartiennent au même groupe pour les deux jets ;
- Concernant l'évolution entre le premier et le second jet pour les bilingues,

les élèves n° 21, 25 et 29 appartenant au groupe 2 pour le premier jet sont passés au groupe 3 pour le second jet tandis que les élèves n° 22 et 31 sont passés du groupe 3 au groupe 2. Les autres élèves appartiennent au même groupe pour les deux jets.

3.2.2. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des moyennes obtenues

Dans le cadre de cette sous partie, nous avons confronté les moyennes obtenues par les élèves monolingues à celles obtenues par les élèves bilingues au premier jet puis à la révision de ce jet. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les données obtenues dans les cellules de la ligne « moyenne » des tableaux précédents.

Élèves monolingues	Épithète	Complément nom	Complément circonstanciel	Conjonctions coordination	Adverbe	Banque de mots	Total
Moyenne 1	3,40	1,20	7,50	5,10	7,75	12,20	37,15
Moyenne 2	3,40	1,20	7,75	5,25	8,00	13,70	39,30
Différence	0,00	0,00	0,25	0,15	0,25	1,50	2,15
Élèves bilingues	Épithète	Complément nom	Complément circonstanciel	Conjonctions coordination	Adverbe	Banque de mots	Total
Moyenne 1	3,79	2,14	6,14	4,43	7,57	8,07	32,14
Moyenne 2	4,36	2,29	7,21	4,79	8,50	9,72	36,86
Différence	0,57	0,14	1,07	0,36	0,93	1,65	4,72

Différence des moyennes entre monolingues et bilingues

	Épithète	Cpt nom	Cpt C	Ct C	Adverbe	Banque de mots	Total
Différence jet 1	-0,39	-0,94	1,36	0,67	0,18	4,13	5,01
Différence jet 2	-0,96	-1,09	0,54	0,46	-0,50	3,98	2,44

À partir de ces données concernant le premier jet, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- La moyenne obtenue par les élèves monolingues au premier jet est supérieure à celle obtenue par les élèves bilingues pour les compléments

circonstanciels, les conjonctions de coordination, les adverbes et les mots issus de la banque de mots (respectivement de 1,36 pour les compléments circonstanciels, de 0,67 pour les conjonctions de coordination, de 0,18 pour les adverbes et de 4,13 pour les mots issus de la banque de mots) ;

- La moyenne obtenue par les élèves bilingues au premier jet est supérieure à celle obtenue par les élèves bilingues pour les épithètes et les compléments du nom (respectivement de 0,39 pour les épithètes et de 0,94 pour les compléments du nom).

Concernant le second jet, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- La moyenne obtenue par les élèves monolingues au second jet est supérieure à celle obtenue par les élèves bilingues pour les compléments circonstanciels, les conjonctions de coordination et les mots issus de la banque de mots (respectivement de 0,54 pour les compléments circonstanciels, de 0,46 pour les conjonctions de coordination et de 3,99 pour les mots issus de la banque de mots) ;
- La moyenne obtenue par les élèves bilingues au second jet est supérieure à celle obtenue par les élèves bilingues pour les épithètes, les compléments du nom et les adverbes (respectivement de 0,96 pour les épithètes, de 1,09 pour les compléments du nom et de 0,50 pour les adverbes).

3.2.3. Résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction de la différence d'ajouts

Dans le cadre de cette sous partie, nous avons comparé la différence d'ajouts entre le premier jet et la révision de ce jet. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Différentiel

Élèves mono-lingues	Épithète	Complément nom	Complément circonstanciel	Conjonction coordination	Adverbe	Banque de mots	Total
1	8	0	1	1	1	9	20
2	2	0	2	-1	-1	-1	1
3	1	0	0	-1	0	1	1
4	0	1	-1	0	1	-1	0
5	-1	0	5	1	9	4	18
6	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	1	0	0	1
8	-1	0	0	-4	1	4	0
9	0	0	2	0	1	12	15
10	3	-1	0	3	-6	-3	-4
11	0	0	0	2	2	-1	3
12	-2	0	-5	-3	-1	-6	-17
13	-1	0	1	-1	0	1	0
14	2	3	1	-7	-7	3	-5
15	-7	-1	2	5	3	9	11
16	-3	1	-6	-2	-2	-4	-16
17	0	-3	1	4	7	1	10
18	0	-1	0	1	0	0	0
19	0	0	-1	3	-2	3	3
20	-1	1	3	1	-1	-1	2
Moyenne	0,00	0,00	0,25	0,15	0,25	1,50	2,15

Différentiel

Élèves bilingues	Épithètes	Compléments nom	Compléments circonstanciels	Conjonctions coordination	Adverbes	Banque de mots	Total
21	5	0	0	2	0	5	12
22	0	1	2	-2	1	0	2
23	-1	1	1	0	-1	1	1
24	1	0	0	-1	2	1	3
25	0	0	3	1	0	2	6
26	0	0	0	1	0	0	1
27	1	0	0	0	0	2	3
28	0	0	0	0	0	1	1
29	0	-1	3	1	5	5	13
30	2	0	1	1	0	1	5
31	0	0	0	-1	0	0	-1
32	0	0	0	1	0	0	1
33	1	0	4	2	4	4	15
34	-1	1	1	0	2	1	4
Moyenne	0,57	0,14	1,07	0,36	0,93	1,64	4,71

À partir de ces résultats, nous pouvons faire les remarques suivantes :

- La moyenne des élèves monolingues entre le premier jet et le second jet est inchangée pour les épithètes et pour les compléments du nom. Concernant les compléments circonstanciels, les conjonctions de coordination, les adverbes et les mots issus de la banque de mots, elle a augmenté (respectivement de 0,25 pour les compléments circonstanciels, de 0,15 pour les conjonctions de coordination, de 0,25 pour les adverbes et de 1,50 pour les mots issus de la banque de mots). Ensuite, la moyenne des ajouts sans considération du type d'ajout a également augmenté entre le premier et le second jet de 2,15 ;
- La moyenne des élèves bilingues entre le premier et le second jet a augmenté pour tous les critères d'observation (respectivement de 0,57

pour les épithètes, de 0,14 pour les compléments du nom, de 1,07 pour les compléments circonstanciels, de 0,36 pour les conjonctions de coordination, de 0,93 pour les adverbes et de 1,64 pour les mots issus de la banque de mots). Concernant la moyenne des ajouts sans considération du type d'ajout elle a également augmenté de 4,71 entre le premier et le second jet.

Ensuite, nous avons comparé les productions de la sorte :

- élèves ayant obtenu un nombre d'ajouts négatif entre le premier et le second jet ;
- élèves ayant obtenu un nombre d'ajouts inchangé (égal à 0) entre le premier et le second jet ;
- élèves ayant obtenu un nombre d'ajouts supérieur ou égal à 1 entre le premier et le second jet.

Nous avons obtenu les résultats suivants :

Elèves	Elèves monolingues			Ajouts		
	Premier jet	Second jet	Différentiel	-	=	+
1	38	58	20			X
2	24	25	1			X
3	21	22	1			X
4	29	29	0		X	
5	81	99	18			X
6	7	7	0		X	
7	16	17	1			X
8	26	26	0		X	
9	23	38	15			X
10	40	36	-4	X		
11	32	35	3			X
12	29	12	-17	X		
13	26	26	0		X	
14	75	70	-5	X		
15	64	75	11			X
16	72	56	-16	X		
17	40	50	10			X
18	35	35	0		X	
19	42	45	3			X
20	23	25	2			X
Nombre d'élèves				4	5	11
Pourcentage				20%	25%	55%

Elèves bilingues				Ajouts		
Elèves	Premier jet	Second jet	Différentiel	-	=	+
21	18	28	10			X
22	23	25	2			X
23	38	39	1			X
24	31	34	3			X
25	21	27	6			X
26	29	30	1			X
27	9	12	3			X
28	62	63	1			X
29	14	27	13			X
30	36	41	5			X
31	24	23	-1	X		
32	31	32	1			X
33	47	62	15			X
34	68	72	4			X
Nombre d'élèves				1	0	13
Pourcentage				Env. 7%	0%	Env. 93%

Au regard des résultats présentés précédemment, nous pouvons ainsi remarquer que :

- 20% des élèves issus de l'enseignement monolingue ont produit un deuxième jet révisé moins enrichi que le premier contre environ 7% pour les élèves suivant l'enseignement bilingue. Ces pourcentages ont été calculés à partir du nombre d'élèves ayant obtenu un nombre négatif dans la colonne « différentiel » du tableau précédent ;
- 25% des élèves issus de l'enseignement monolingue ont produit un deuxième jet révisé autant enrichi que le premier contre 0% pour les élèves suivant l'enseignement bilingue. Ces pourcentages correspondent aux élèves ayant obtenu le nombre zéro dans la colonne « différentiel » du tableau précédent ;

- 55% des élèves issus de l'enseignement monolingue ont produit un deuxième jet révisé plus enrichi que le premier contre environ 93% pour les élèves suivant l'enseignement bilingue. Ces pourcentages correspondent aux élèves ayant obtenu un nombre supérieur ou égal à un dans la colonne « différentiel » du tableau précédent.

3. 3. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif

Dans cette partie, nous analyserons les résultats obtenus précédemment en fonction des groupes, des moyennes obtenues et de la différence d'ajouts. Nous proposerons également un autre point d'analyse qualitative relatif à la qualité orthographique des productions rédigées et au respect de la consigne.

3.3.1. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des groupes

Au regard des résultats précédents, nous avons pu constater que pour le premier jet la proportion d'élèves se trouvant dans le groupe le moins performant (groupe 1) est minime pour les élèves monolingues et bilingues en ne concernant pour chaque cohorte qu'un seul élève. Néanmoins et ce toujours pour le premier jet, nous avons également pu remarquer que la cohorte dans laquelle se trouve la proportion d'élèves les plus performants (groupe 3) est celle des élèves bilingues.

Le second jet fait quant à lui apparaître des évolutions relativement intéressantes. En effet, concernant les monolingues, la proportion des élèves les plus performants n'a pas évolué. Cependant, la proportion de ces élèves appartenant au groupe 2 a diminué tandis que celle des élèves les moins performants (groupe 1) a augmenté. Au contraire, il est possible d'observer une toute autre évolution dans le cas des élèves bilingues. Effectivement, tandis que la proportion des élèves les moins performants ne compte toujours qu'un seul

élève, on observe un passage de certains élèves se trouvant dans le groupe 2 vers le groupe 3 dont la proportion a de ce fait augmenté.

Ainsi, ces résultats semblent corroborer les travaux précédents selon lesquels la fréquentation de deux langues engendrerait « des améliorations de comportements de lecteur et de producteur d'écrits⁸⁰ » ainsi que « les compétences spécifiques de la maîtrise de l'écrit que l'on connaît bien chez le lecteur expert⁸¹ ». Ces constats sont également pointés par Calvetti Franco selon lequel la compréhension et l'utilisation d'une seconde langue « veut dire élargir les stratégies linguistiques chez l'enfant et étoffer sa conscience métalinguistique », engendrant ainsi un accroissement des compétences relatives à la langue maternelle⁸².

3.3.2. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction des moyennes obtenues

Au regard des résultats obtenus précédemment, nous pouvons constater que les élèves issus de l'enseignement monolingue ont produit des premiers jets plus enrichis que ceux des bilingues en obtenant une moyenne plus élevée pour quatre critères d'observation contre deux pour les bilingues.

Concernant la révision de ce premier jet, rappelons que la moyenne obtenue par les élèves monolingues est supérieure à celle obtenue par les bilingues pour les compléments circonstanciels, les conjonctions de coordination

⁸⁰ DUVERGER, Jean. Lire, écrire, apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture* [en ligne], mars 2004 [consulté le 07.06.2020], n° 85, p. 1-10. Disponible sur le Web : <<https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>>

⁸¹ Ibidem. p. 4-6.

⁸² CALVETTI, Franco. Le bilinguisme à l'école primaire. *Le bilinguisme et l'enfance Problèmes quotidiens* [en ligne], 1991 [consulté le 07.06.2020], tome 45, n°4, p. 329-334. Disponible sur le Web : <https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988>

et les mots issus de la banque de mots tandis que celle obtenue par les élèves bilingues est supérieure pour les épithètes, les compléments du nom et les adverbes. De ce fait, les deux cohortes ont été plus performantes pour trois critères d'observation chacune.

Ainsi, les élèves monolingues ont fourni des premiers jets lexicalement plus enrichis que ceux des bilingues tandis que cet enrichissement est égalitaire concernant la révision de ce premier jet. Au contraire de la partie précédente, ces résultats semblent ainsi infirmer les travaux précédents.

3.3.3. Analyse des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif en fonction de la différence d'ajouts

Les résultats obtenus précédemment permettent de constater que les élèves issus de l'enseignement bilingue ont produit un deuxième jet révisé plus enrichi que celui des élèves monolingues.

Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que le passage par l'enseignement bilingue français-occitan a permis aux élèves d'amplifier leurs productions qui contiennent un lexique plus riche que celles des élèves monolingues. Cela semble corroborer les travaux précédents selon lesquels le français et l'occitan entretiennent un rapport mutuel par le fait que la connaissance de l'occitan, qui fait office de langue miroir, permet de renforcer « [...] celle du français (et vice-versa), dans la perspective de la maîtrise de chacune⁸³ ». Selon ces travaux, les élèves suivants un enseignement bilingue sont ainsi plus performants en lecture et en écriture que les élèves monolingues⁸⁴.

⁸³ ibidem. p.114.

⁸⁴ DUVERGER, Jean. Lire, écrire, apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture* [en ligne], mars 2004 [consulté le 07.06.2020], n° 85, p. 1-10. Disponible sur le Web : <<https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>>

3.3.4. Autres points d'analyse qualitative

Dans cette partie, nous analyserons les points suivants : la qualité orthographique des productions rédigées et le respect de la consigne.

Concernant tout d'abord la qualité orthographique des productions rédigées, nous constatons une hétérogénéité des niveaux dans les deux cohortes. Néanmoins les productions des élèves bilingues témoignent globalement d'une meilleure maîtrise orthographique. Ensuite, concernant la consigne, cette dernière a été respectée par l'ensemble des élèves. Cependant ceux ayant suivi l'enseignement bilingue ont une meilleure maîtrise de l'opération de révision. En effet plusieurs élèves monolingues ont proposé une réécriture plutôt qu'une révision de leur premier jet, ce qui n'est pas observable chez les bilingues.

3.4. Hypothèse et protocole de recherche

Dans cette partie nous proposerons tout d'abord de répondre à notre hypothèse de recherche, à travers laquelle nous nous attendions à ce que les productions des élèves bilingues contiennent un lexique plus riche que celles des élèves monolingues. Puis, nous analyserons notre protocole de recherche en termes d'intérêts et de limites.

3.4.1. Réponses à notre hypothèse et question de recherche

À travers ce travail de recherche, nous nous sommes demandé si le passage par la langue occitane permet d'enrichir les productions des élèves au niveau lexical. Autrement dit, lorsque l'on s'intéresse au lexique, les productions des élèves bilingues sont-elles plus riches que celles des élèves monolingues ? Nous avons ainsi recherché, en lien avec notre cadre théorique, si les élèves suivant un enseignement bilingue sont plus performants en écriture que les

élèves monolingues⁸⁵. Nous avons fait l'hypothèse que les productions des élèves bilingues contiendraient un lexique plus riche que celles des élèves monolingues.

Les analyses des résultats et comparatifs quantitatif et qualitatif effectuées précédemment nous ont permis d'aboutir aux réponses suivantes :

- En lien avec notre hypothèse de recherche et notre cadre théorique, les élèves bilingues ont été plus performants que les monolingues en fonction des groupes et de la différence d'ajouts entre le premier et le second jet. Ils ont produit des seconds jets plus amplifiés que ceux des monolingues et sont ainsi plus performants quand il s'agit de réviser ;
- Cependant, les monolingues ont produit un premier jet plus amplifié que celui des bilingues.

De ce fait, bien que les bilingues aient été performants sur plus de points d'analyse que les monolingues, cela ne nous permet pas de valider notre hypothèse de recherche dans son intégralité.

3.4.2. Retour réflexif sur notre protocole de recherche

Dans cette partie, nous analyserons notre protocole de recherche en termes d'intérêts et de limites.

Tout d'abord, les albums utilisés dans la mise en place de notre protocole de recherche, à savoir les deux albums de jeunesse et l'album sans texte, semblent avoir constitué des supports adéquats afin de mener à bien notre travail de recherche. En effet, les élèves ont manifesté un attrait particulier pour ces

⁸⁵ DUVERGER, Jean. Lire, écrire, apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture* [en ligne], mars 2004 [consulté le 07.06.2020], n° 85, p. 1-10. Disponible sur le Web : <<https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>>

supports qui ont ainsi contribué à leur motivation et leur implication tout au long de l'activité d'écriture. De même, la lecture de l'album de jeunesse et de son adaptation durant la première séance ont permis d'aboutir comme prévu à la création d'une banque de mots relativement riche. De plus, l'album utilisé dans le cadre de l'enseignement occitan étant une adaptation de celui utilisé pour l'enseignement monolingue, ils possèdent des différences que nous avons explicitées au préalable. Parmi ces distinctions, nous avons pu remarquer que l'album destiné aux élèves monolingues revêtait un aspect poétique et était particulièrement travaillé tandis que pour son adaptation c'est la lisibilité du texte qui semble avoir primé. Il est probable que ces différences notables entre les deux supports aient impacté les productions rédigées par les élèves. De ce fait, il aurait pu être pertinent de choisir deux albums possédant moins de différences afin de réduire l'influence possible de ces supports d'un enseignement à l'autre.

Concernant la banque de mots, le travail d'extraction des mots de l'album a été effectué par les élèves et constitue une modalité intéressante de notre protocole de recherche. Les résultats obtenus témoignent en effet d'une utilisation et une appropriation de cet outil par les élèves. Néanmoins, en lien avec les travaux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe pour la constitution de l'ouvrage didactique *Narramus*, ce travail aurait pu être enrichi par un double encodage phonétique (en faisant prononcer aux élèves les mots issus de la banque de mots) et sémantique (en associant à chacun des mots une image) qui aurait permis notamment d'améliorer la mémorisation à long terme et la compréhension des mots.

Enfin, les résultats obtenus ont également permis de mettre en lumière la difficulté que constitue la révision pour les élèves. De ce fait, il aurait pu être pertinent d'envisager d'ajouter une séance consacrée à cette activité au terme de laquelle une grille de relecture aurait pu être élaborée avec les élèves.

CONCLUSION

Ce mémoire a pour thématique de recherche le développement des compétences en production écrite dans le cadre d'un enseignement bilingue (français-occitan) et monolingue (français uniquement) à partir de deux albums de jeunesse et d'un album sans texte. Au regard de cette thématique nous nous sommes demandé si le passage par la langue occitane permettait d'enrichir les productions des élèves au niveau lexical.

À travers l'historique de la langue occitane et de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, nous avons pu démontrer que malgré un usage de nos jours restreint, cette langue est tout de même reconnue depuis 2008 comme une « langue régionale ». Elle est également reconnue dans le milieu scolaire grâce à la loi Deixonne du 11 janvier 1951 qui a autorisé l'enseignement facultatif des langues régionales de la maternelle à l'université. Aujourd'hui, l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école est réellement mis en valeur par l'Éducation nationale qui propose de nombreuses ressources. Bien que cet enseignement reste néanmoins minoritaire, nous avons pu démontrer qu'il présente un réel intérêt en possédant de nombreux atouts et ce notamment dans le domaine langagier.

Afin de répondre à notre problématique de recherche, nous avons mis en place une séquence disciplinaire au cours de laquelle les élèves ont été amenés à construire une banque de mots à partir des albums de jeunesse lus au préalable. Puis, une première production a été rédigée à partir de trois images issues de l'album sans texte. Ce premier jet a ensuite été révisé dans une dernière séance. Les premiers jets produits par les élèves bilingues et monolingues ainsi que la révision de ces premiers jets ont été recueillies et ont constitué nos supports d'analyse. Une fois les critères d'observation établis, nous avons analysé ces productions selon trois phases.

L'analyse des résultats obtenus nous a permis de démontrer que les élèves issus de l'enseignement bilingue ont produit des seconds jets plus amplifiés que ceux des élèves issus de l'enseignement monolingue et qu'ils sont ainsi plus performants quand il s'agit de réviser. Cependant, cette analyse nous a également permis de rendre compte que les monolingues ont produit un premier jet plus amplifié que les bilingues. De ce fait, nous n'avons pas pu en déduire la validation de notre hypothèse de recherche dans son intégralité.

En complément de ce travail, il pourrait être intéressant d'analyser les données recueillies selon le découpage en phrases des textes produits par les élèves mais également selon les emplois des signes de ponctuation et des connecteurs en lien avec les travaux de Paolacci Véronique et Rossi-Gensane Nathalie⁸⁶.

⁸⁶ PAOLACCI Véronique, ROSSI-GENSANE Nathalie. La question de la progressivité des apprentissages en production écrite à l'école élémentaire française : le cas de la segmentation en phrases. *Linguistique et Didactique (français langue première, français langue seconde)* [en ligne], 2016 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web: <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cmlf2016_07011/shsconf_cmlf2016_07011.html>

BIBLIOGRAPHIE

► OUVRAGES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

CALVETTI, Franco. Le bilinguisme à l'école primaire. *Le bilinguisme et l'enfance Problèmes quotidiens* [en ligne], 1991 [consulté le 07.06.2020], tome 45, n°4, p. 329-334. Disponible sur le Web : <https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988 >

CANDELIER, Michel et CASTELLOTTI, Véronique. Didactiques(s) du/des plurilinguisme(s). In SIMONIN Jacky et WHARTON Sylvie. *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS éditions, 2013, chapitre 7, p. 179-221.

CARRER, Alexia et CHABERT, Léa. *L'album sans texte : un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit*. 2011-2012. p9-12.

CHORIN, Emilie. *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*. Doctorat. Sciences du langage. Toulouse : Université Toulouse-Jean Jaurès, 2017.

CORONET Christelle. *Dans quelle mesure l'album sans texte permet-il à l'élève de cycle 3 de produire un écrit d'invention ?* Mémoire de recherche. Didactique du français, langage et littérature. Grenoble : Université Stendhal, 2013-2014.

DABÈNE, Louise. Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage. *Le Français dans le Monde*. 1991, numéro spécial août-sept, p. 61-83.

DUVERGER, Jean. Lire, écrire, apprendre en deux langues. *Les Actes de Lecture* [en ligne], mars 2004 [consulté le 07.06.2020], n° 85, p. 1-10. Disponible sur le Web : <<https://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL85p47.PDF>>

GUILLOPPÉ, Antoine. *Loup Noir*. Casterman, janvier 2014. Albums Duculot.

LANCEL, Nolwenn. *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers les pratiques scolaires et familiales de lecture*. Mémoire de recherche. Littérature de jeunesse. Orléans : IUFM Centre Val de Loire , 2012.

MOORE, Danièle. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre. *Ela. Études de linguistique appliquée* [en ligne], 2001 [consulté le 07.06.2020], vol. n° 121, n° 1, pp. 71-78. Disponible sur le Web : <<https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>>

PAGANI-NAUDET Cendrine. L'amplification dans le discours des grammairiens (XVI^e-XVII^e siècles). *Exercices de rhétorique* [en ligne], 2014 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://journals.openedition.org/rhetorique/362>>

PAOLACCI Véronique, ROSSI-GENSANE Nathalie. La question de la progressivité des apprentissages en production écrite à l'école élémentaire française : le cas de la segmentation en phrases. *Linguistique et Didactique (français langue première, français langue seconde)* [en ligne], 2016 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cm1f2016_07011/shsconf_cm1f2016_07011.html>

PASTOUREAU Michel, SIMONET Dominique. *Le petit livre des couleurs*. Editions du Panama, 2005, p. 45.

RASHIN, Kheirieh. *La forêt blanche*. Grandir, 1 janvier 2008. Kamishibaï.

RASHIN, Kheirieh. *La selva blanca*. CRDP de l'académie de Montpellier, décembre 2009. Langues en pratiques Occitan.

RECTORAT DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE. *Ac-toulouse* [en ligne]. Mis à jour en avril 2020 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.ac-toulouse.fr/dsden09/cid108135/ecoles.html>>

TORREILLES, Claire *et alii*. *L'occitan...* [en ligne]. 2017 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<https://www.univ-montp3.fr/uoh/occitan/>>

VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble, 2007.

VAN DER LINDEN, Sophie. "*Albums sans texte : la preuve par l'image*". [en ligne]. 2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_830130/fr/les-albums-sans-texte-sophie-van-der-linden-mars-2010 >

VAN DER LINDEN, Sophie. « *L'album entre texte, image et support* » [en ligne]. 2003 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5005.pdf >

VAN DER LINDEN, Sophie. *Les albums « sans »* [en ligne]. 2006 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <https://books.openedition.org/pur/41354?lang=fr&fbclid=IwAR2aMAOzHyTEQ3Wn3hUQ_EYhmVvXXuwBDRlguB0Bu-obCKTYB07P8JSMDrc>

► SOURCES INSTITUTIONNELLES

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Académies dans lesquelles est créé un conseil académique des langues régionales* [en ligne]. Arrêté du 19.04.2002, Bulletin Officiel, n°19, 09.05.2002 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :
<<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0200892A.htm>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* [en ligne]. Mis à jour le 22 juillet 2019 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :
<<http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Création d'un conseil académique des langues régionales* [en ligne]. Décret du 31.07.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encarta.htm>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Cycle des approfondissements – Progression pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen* [en ligne]. Bulletin Officiel, hors-série n°3, 19.06.2008 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :
<<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/approfondissements.htm>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Expérimentation contrôlée d'une langue étrangère à l'école élémentaire*. Circulaire n°89-065, Bulletin Officiel, n° 11, 16.03.1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Langues et cultures régionales*. [en ligne]. Circulaire du 12.04.2017, Bulletin Officiel, n°15, 13.04.2017 [consulté

le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115565 >

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les langues vivantes étrangères et régionales* [en ligne]. Mis à jour en 23 février 2020 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* [en ligne]. Loi du 23.04.2005, Bulletin Officiel, n°18, 05.05.2005 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm#top>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissements « langues régionales »* [en ligne]. Circulaire du 05.09.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encarte.htm>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* [en ligne]. Circulaire du 05.09.2001, Bulletin Officiel, n°33, 13.09.2001 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartd.htm>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Présentation des ressources pour les langues vivantes* [en ligne]. Mis à jour le 22 juillet 2019 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web : <<http://eduscol.education.fr/cid48109/textes-referenc.html>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle* [en ligne]. Arrêté du 18.02.2015, Bulletin Officiel, spécial n°2,

26.03.2015 [consulté le 07.06.2020]. Disponible sur le Web :

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [en ligne]. Arrêté du 09.11.2015, Bulletin Officiel, spécial n°11, 26.11.2015 [consulté le 07.06.2020].

Disponible sur le Web :

<https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400>

Table des annexes

Annexe 1 : extraits de l'album <i>Loup Noir</i> (page 11 et 12).....	70
Annexe 2 : extraits de l'album <i>Loup Noir</i> (page 17 et 18).....	71
Annexe 3 : extraits de l'album <i>Loup Noir</i> (page 19 et 20).....	72
Annexe 4 : productions des élèves monolingues	73
Annexe 5 : productions des élèves bilingues.....	98
Annexe 6 : banque de mots produite par les élèves monolingues	114
Annexe 7 : banque de mots produite par les élèves bilingues.....	115

Annexe 1 : extraits de l'album *Loup Noir* (page 11 et 12)



Annexe 2 : extraits de l'album *Loup Noir* (page 17 et 18)



Annexe 3 : extraits de l'album *Loup Noir* (page 19 et 20)



Annexe 4 : productions des élèves monolingues

Élève 1	
Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il était une fois <u>ou</u> il neiger <u>beaucoup</u> dans une fôret.</p> <p>Il y avait un loup et un petit garçon.</p> <p>Le loup regarda le petit garçon.</p> <p>Le petit garçon marcha.</p> <p>Mais il <u>ne</u> voyé <u>pas</u> le loup.</p> <p>Tout – a cous un arbre pencha.</p> <p>Le petit garçon était dessous l'arbre.</p> <p>Le loup sota sur le petit garçon.</p> <p>Parce que il <u>ne</u> voyé <u>pas</u> l'arbre.</p> <p><u>Puis</u> le loup sauva le petit garçon.</p> <p>L'arbre tomba.</p> <p>Les racines aracher les branche coupé.</p> <p>Et le garçon est sin et sove.</p>	<p style="text-align: center;">Le loup noir et le petit garçon</p> <p>Il était une fois <u>ou</u> il neiger <u>beaucoup</u> dans une fôret.</p> <p>Il y avait un loup noir et un petit garçon.</p> <p>Le loup noir regarda le petit garçon.</p> <p>Le petit garçon marcha.</p> <p>Mais il <u>ne</u> voyé <u>pas</u> le loup noir.</p> <p>Tout – à cous un arbre blanc pencha.</p> <p>Le petit garçon était <u>dessous</u>.</p> <p>Le loup noir sota sur le petit garçon.</p> <p>Parce que il <u>ne</u> voyé <u>pas</u> l'arbre blanc.</p> <p><u>Puis</u> le loup sauva le petit garçon.</p> <p>L'arbre blanc tomba.</p> <p>Les racines aracher les branches coupés.</p> <p>Et le garçon est sin et sofe.</p>

Élève 2

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il été une fois une jeune alpiniste alla en foret est dit – Il fait un froid de foret et dit – Il fait un froids de canard il canarde il faut que je me fasse un abris ou un iglou. mais penden se temp un loup la regarda du coin de l'oeuil et dit – enfin de la viande fraiche, miam miam !!!!!!!</p> <p>l'alpiniste s'aventure <u>de plus en plus</u> dans la foret et enten des bruit de pat. le loup avence <u>de plus en plus</u> et saute sur la fille.</p> <p>Le loup amena la fille à sa grotte. Et la devora. Fin :)</p>	<p>Il été une fois une jeune alpiniste en foret et dit – Il fait un froids de canard il faut que je fasse un abris pour survivre. mais pendent se temp un loup cacher par l'ombre la fixa de l'oeuil et dit – enfin de la viande fraiche miam mame</p> <p>La jeune fille s'aventura dans la foret et elle entend des bruit de pas. La bette avence <u>de plus en plus</u> ver la fille et surgi sur elle</p> <p>Le loup l'amena dans sa grotte, et la devora. Fin :)</p>

Élève 3

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">Le loup l'enfant</p> <p>Une carçon ce promena dans la forêt. Et un loup que recarde le carçon.</p> <p>Le carçon ce fait ataccé par le loup. Et le carçon tonbe part. Et il a y un arbre qui tombe partere.</p> <p>Et le loup <u>n</u>atac <u>par</u> le carçon il liu sove la vie.</p>	<p>Une carçon ce promena dans la forêt. Et un loup qui recarde le carçon. Qui et soula nege blanc.</p> <p>Le carçon ce fait ataccé par le loup. Et le carçon tonbe parte. Et il a y un arbre qui tobe partere.</p> <p>En le loup <u>n</u>atac <u>pas</u> le carçon il liu sove la vie.</p> <p>FIN</p>

Élève 4

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">Ma forêt</p> <p>Tous les jour avec mon chien on va a la fôret. On samuse a sote mouton, au baton et a se soter desut il y a un loup dans le parage. Il est <u>très</u> féros. avec mon chien on coupe de arbre pour fère une cabane. quand on regarde les étoile on voi des étoile filante. Et tout d'un cou il neige. Il y a une grosse tampete qui a casser des arbre sa a fêt <u>bogeout</u> de déga. ils sont trampe tous est blanc de neige. il y a <u>pas</u> un bruit. on va chercher une luge pour samuser une ombre aparer un chasseur <u>non</u> un chien noire ses seluis de mon frère enzo. Et on rantre tou ansamble a la maison.</p>	<p>Tous les jour avec mon chien on va a la fôret. On samuse a sote mouton, au baton et a se soter desut il y a un loup dans le parage. Il est <u>très</u> féros. Il est noir des yeu rouge. avec mon chien on coupe des arbre pour fère une cabane. quand on regarde les étoile on voi <u>aussi</u> des étoil filante de toute les couleur. Et tout d'un cou il neige. Il y a une grosse tampete qui aproche. Elle a fait <u>bocou</u> de déga. ils sont trampe. tout est blanc de neige il y a <u>peu</u> de bruit on va chercher une luge pour samuser. une ombre aparer un chasser – un dinosore <u>non</u> un chien. ses selui de mon frère enzo. Et on rantre tout ansemble a la maison pour manger.</p>

Élève 5

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il était une fois, un petit garçon nommé Icare qui courait sur la neige molle et sous les gros flocon. Il avait froid et il était épuisé. « Je <u>ne</u> <u>pourrai</u> <u>jamais</u> <u>semmé</u> ce loup affamé » murmura t'il. Derrière lui, le loup s'approche <u>de plus en plus</u>. La nuit commançai à tombé. Oh <u>non</u> ! s'écria t'il je <u>ne</u> <u>pourrai</u> <u>jamais</u> rentré à la maison à tent.</p> <p>Derrière lui le loup se raprochai <u>encore</u>. Mais un arbre craqué sous le poids de la neige. Icare était épuisé il <u>ne</u> <u>pouv</u> <u>plus</u> bougé. Il s'allongea par terre et commençai à ce jeuler. Il voyer la silhouette du loup arriver vers lui.</p> <p>Quand il monta la tête et voya l'arbre lui tombé dessus. Il dit à voi basse : ma vie doit s'arrété ... Le Loup lui sauta dessus.</p> <p>Le garçon ouvra les yeus il était <u>encore</u> en vie, le loup le tenai dans sa gueule. Il entendi un grand bruit derriere lui l'arbre était tombé. Le loup avait senti que l'arbre allait lui tombé dessus. Le garçon lui dit : <u>Alors</u> depuis le début</p>	<p>Il était une fois, un petit garçon nommé Icare qui courait sur la neige molle et sous les gros flocon. Il avait <u>très</u> froid et il était épuisé. Ave un loup qui le poursuivait. Je <u>ne</u> <u>pourrai</u> <u>jamais</u> le semmé murmura t'il. Derrier lui, il s'approche <u>de plus en plus</u>. La nuit commencé à tombé. Oh <u>non</u> ! s'écria le garçon. papa va me gronder si je rentre <u>pas</u> tout de suite, mais je <u>ne</u> <u>peut</u> <u>pas</u> rentré je suis <u>trop loing</u> de la maison et ya un loup qui me poursui je suis épuisé.</p> <p>Derrière lui le loup se raproché <u>encore</u>. Mais un vieille arbre craque sous le poids de la neige. Icare est épuisé il <u>ne</u> <u>peux</u> <u>plus</u> courir s'assis contre un arbre. Il l'avait <u>pas</u> vu craquer. Il parla à voie basse « Un humain viendra <u>bien</u> me chercher un jour ou l'autre. Il se jeuler par terre. Au loin, il voyer la silhouète du loup se raprocher. Quand il tourna la tête pour fuire le loup il vit l'arbre lui tombé dessus. Il dit à voit basse : ma vit doit s'arréte ... Le lous lui avait sauté dessus et l'avait sauve.</p>

<p>t'essayer de me sauver ! s'exclama t'il.</p> <p><u>Depuis</u> le garçon était ami avec les loups mais <u>encore plus</u> le loup qui avait sauvé Icare était son chien <u>fin</u> <u>presque</u> : C'était un loup domestique. Maintenant, les humains étaient amis avec les loup et les loups aimait <u>aussi</u> les humains. Un jour une personne arriva dans le village. Une personne méchante, <u>très méchante</u>. Elle tué tout les loup. Il fuyait. Et ce que ces gentils loup reviendrai ?</p>	<p>Derrière lui il entendit l'arbre s'écraser par terre. Le garçon ouvrit les yeux. Il était <u>encore</u> en vie le loup l'avait sauvé. Le loup avait senti depuis le début que l'arbre allait lui tomber dessus. Le garçon lui glissa à l'oreille : <u>Alors</u> depuis le début tu essayé de me sauvé ! <u>Depuis</u> Icare était ami avec tout les loups mais <u>encore plus</u> le loup qui l'avait sauvé était son chien <u>enfin</u> <u>presque</u> : c'était son loup domestique. Depuis ce jour, les humains étaient amis avec les loups et les loup les aimait <u>aussi</u> un jour une personne arriva dans le village, une personne méchante <u>très méchante</u> une personne venue chasser les loup (il les tué). Il voulait que les humains quittes les loups. Tout les loup était part <u>même</u> le loup domestique reviendrai t'il un jour</p>
---	---

Élève 6	
Premier jet	Révision du premier jet
<p><i>Afin de rédiger sa production écrite cet élève a bénéficié de l'aide de son AVS.</i></p> <p>Le loup surveille la fille, la fille marche, marche, marche et d'un coup le loup fonce sur la fille pour la sauver de l'arbre qui tombe sur elle.</p>	<p>Le loup surveille la fille, elle marche et d'un coup le loup fonce sur la fille pour la sauver de l'arbre qui tombe sur elle.</p>

Élève 7	
Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le loup quivouller manger loms</p> <p>Le loup dans la forêts regarde lom com silvouller le mangé et l'homme macha <u>trancuilMans</u> il fait une balade <u>tranquilment</u> dans la neige</p> <p>Le loup lui sotadesu pour le mangé un abre tomba. le loup le prant dans sa bouche et pata (fin)</p>	<p>Le loup et lom</p> <p>Le loup dans la forêt regarde l'omme comme s'il voulait le mangé et l'homme macha <u>trancuilmans</u>. ils fait une balade <u>tranquilment</u> dans la neige</p> <p>Le loup luiissodesu pour le mangé un abre tomba. le loup le prant dans sa bouche et pata (fin)</p>

Élève 8

Premier jet	Révision du premier jet
<p>La forêt blanche</p> <p>une fille se dirige ses sa grand mère. Dans la forêt blanche plein de mistère si cache. <u>Plein</u> de loup et d'oiseau et de serpan de renard et d'ours.</p> <p>Un loup sourji aou aou la fille se fesa atrapé par le loup. La fille urla un loup un loup il vas me tuer. La fille se fesa atraper par le loup.</p> <p>Le loup la tuas. Et parti dans la forêt. le loup la manga. fin pour la mamie <u>ossi</u> elle et <u>tros</u> vielle pour socupe d'elle etant selle.</p>	<p>La forêt blanche</p> <p>Un facteur amène le courrier chez sa gand-mère. Une forêt qui fait peur très peur avec ses loup noir. Il rancontra des loup. Un loup sourgie aou aou.</p> <p>Le facteur se fesa atrapé par le loup. Le facteur a <u>très</u> peur un loup un loup un loup. Il va me tuer. Le garçon panse sè la fin.</p> <p>Le loup le prans dans la geule il courie. Le garçon vie <u>encore</u>. Le loup le mais <u>au solle</u>. Le loup le prend luis fais un calin. Le loup <u>ne</u> vouler <u>pas</u> le mange.</p>

Élève 9

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il était une fois un loup et une garçon. Le loup regarder tout le temp le garçon marchais dans la forêt. Le loup le suivé.</p> <p>Le garçon ce retourne et l'arbre tombe et le loup saute sur le garçon pour le sauvé. Le garçon a peur.</p> <p>L'arbre tombe, le loup sauve le garçon, c'est comme si il voulait lui faire un calin. Et il était amie pour la vie.</p> <p style="text-align: center;">FIN</p>	<p style="text-align: center;">Le loup et le garçon</p> <p>Il était une fois un loup et un garçon. Le garçon était grand il avait un sac. Le loup était noir. Le loup regarder tout le temp le garçon marchais dans la forêt. Le loup le suivé. La fôret était sombre. L'histoire est en hiver.</p> <p>Sur cette image on voit <u>beaucoup</u> d'arbres.</p> <p>Le garçon ce retourne, l'arbre tombe et le loup saute sur le garçon pour le sauvé. Le garçon a peur. Sur cette image le loup est blanc.</p> <p>L'arbre tombe, le loup sauve le garçon.</p> <p>Les branche ce casse. Il neige. C'est comme si il voulait lui faire un calin. Et il était amie pour la vie.</p> <p style="text-align: center;">FIN</p>

Élève 10

Premier jet	Révision du premier jet
Macha	Macha
<p>Je vais vous raconter mon histoire. Je m'appelle Meïne et j'abite en Russie. Un jour, alors que j'allais chez ma grand-mère pour mes 14 ans il mes arrivais qu'elque chose de bizarre. Pour allais chez elle on doit passez par le bois que je <u>n'avais j'ammais</u> pris. <u>Alors</u> je mis aventura mais seque je <u>ne</u> savais <u>pas</u> c'est que un loup me guettais.</p> <p>Alors que je marché en sifflotant, c'est la que ça se passat. Je marcher en siflotant le loup qui m'observer se mis a hurler <u>puis</u> à sauter sur moi. <u>Après</u> j'ais du me conniais contre un rocher je <u>ne</u> me souvient de rien.</p> <p>Je me reivellat, me croyant dans mon lit, je sentit le froid de la neige. Je me levat et le vit. Il était <u>la</u> le chien-loup. Celui que j'avait adpoter alors que j'avais 8 ans. Je le reconnais a ça ciquatrice sur la patte. Lui <u>aussi</u> il me reconaissez. <u>Puis</u> je sentis des feuilles a mes pied Je relevas la tête et je vis</p>	<p>chapitre 1 : drole d'anniversaire</p> <p>Je vais vous racontez mon histoire. Je m'appelle Meïne et j'abite en Russie, j'ai 14 ans. J'allais chez ma grand-mère. Pour allez chez elle, on doit passer par le bois, dangereux et blanc de neige. Je mis aventura, mais ce que j'hignorer c'est que quelque chose me guettais.</p> <p>chapitre 2 : le mistère</p> <p>Ma crainte c'étais envoler. Je marcher en sifflotant quand ça se mis a hurler et a sauter sur moi. <u>Après</u> j'ai dû me conniais contre un rocher je me suis endormie.</p> <p>chapitre 3: la retrouvaille</p> <p>Je me reveillat me croyant dans mon lit mais je sentis le froid de la neige. J'ouvrit les yeux et le vit. Il était <u>la</u>, le chien-loup que j'avais adpoter alors que j'avais 8 ans. Je le reconnaisser a ça ciquatrice a la patte. Luis <u>aussis</u> me</p>

<p>l'arbre, l'arbre qui allais s'écrasais sur moi. Il ma sauvais la vie ! <u>Alors</u> je lui sauta au coup, mais je me rendit conte que je m'étais tordue la cheville. <u>Alors</u> le chien-loup me pris sur son dos et mamena chez ma grand-mère. En route il me dit « Bonne anniversaire Meïne »</p> <p style="text-align: center;">Te end</p>	<p>reconaissez. <u>Puis</u> je sentis des feuilles au pied et vis je vis l'arbres qui allais s'écraser sur moi. Il ma sauver la vie. Je luis sauta au cou, mais je m'étais tordue la cheville. <u>Alors</u>, il me pris sur son dos et mammena chez ma grand-mère. En route il me dit « Bonne anniversaire, Meïne »</p> <p style="text-align: center;">The end</p>
---	--

Élève 11

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il était une fois un petit garçon nommé virgil on était en hivert il avais neigé la veille, il avais un loup dans les bois. s'aité la pleine lune s'est yeux au loup froncer ça fourure noir, <u>même pas</u> un bruit.</p> <p>et toutaquou dans la nuis sombre le loup sauta sur l'enfant les arbres qui fesait des ombre de famtôme le vent qui soufé, les branche qui craquer, les feuilles qui voller, tout est silencie.</p> <p>il avait <u>pas</u> manger il avais sover, il y avais un arbre qui alais tonber sur l'enfant l'arbre aitals casser, les branche casser, la poussière dans levent, l'arbre aplatie, l'enfant révéyer le loup lédait</p> <p>est on entendu <u>plus jamais</u> parlais deux</p>	<p>Il était un fois un petit garçon nommé virgil on était en hivert il neigé il y avais un loup qui rodé dans le bois. Aujourd'hui s'aité la plein lune. s'est yeu froncer ça fourure noire, <u>maime pas</u> un brui.</p> <p>Et tout-a-cou dans la nuit sombre le loup oscare sauta sur virgil les arbres qui fesait des ombre de famtôme le vent qui soufflé, les branche qui craquer, les feuilles qui voller, tout etait silencie.</p> <p>il avait <u>pas</u> manger il l'avais sauver, il y avais un arbre qui aller tomber sur virgil l'arbre était casser, les branche était casser, la poussière dans le vent et l'enfant et le loup oscar devine amie quoi qui se passe quoi qui se fond leur amitié <u>ne</u> ce brisera <u>jamais</u></p> <p>Est on entendut <u>plus jamais</u> parler deux</p>

Élève 12

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le loup et le petit garçons</p> <p>Il étais une fois un petit garçons qui par dans la forêt de pas décider, sous la neige il rentra chez lui, un loup le regarda au loin, le loup bondi sur le garçons pour pas que l'arbre lui tombe de seu, le garçon a eu peur du loup mais il a compri que le loup ne le mangerais pas le loup la sover, est devenére amie.</p> <p>fin</p>	<p>Un garçon allé en ville rejoindre s'est Amie il était tous content. Un loup survins a jeun qui cherchais l'aventure. Le loup sous la neige le regardais.</p> <p>Un arbre tombe le loup le sauve il a peur de lui faire mal.</p> <p>après ils ne se quite plus ils sont meilleur Amie pour la vie.</p> <p>fin</p>

Élève 13

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le lous afamé</p> <p>Un garçon nommé Nahdji aité <u>bien</u> conten d'allai fair une balade, le problème s'est qu'il <u>ne</u> satandai <u>pas</u> à se qu'il y ai un lou ou un ourse ou autre. mais un lou affamé le vi est le regada d'in regard noir.</p> <p>Soudin le lou lui sauta dessus le fit tonbé dans la nege est l'anporta au loin dans la foré. Nahdji été <u>télemen</u> inatandu qui résta immobile.</p>	<p>Le loup affamé</p> <p>Un garçon nommé Nahdji aitté <u>bien</u> conten dallai fair une balade dans la forée. Le problème c'est qu'il <u>ne</u> s'atandai <u>pas</u> a se qu'il y ai un loup ou un ourse ou autre. Mais un loup le regarda d'un regar noir.</p> <p>Soudin le lou lui sauta desue le fit tonbé dans la nége est l'anporta au loin dans la forée. Nahdji été <u>télemen</u> inatandu qu'il résta immobile.</p>

Élève 14

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le grand et gentil loup</p> <p>C'est ici que mon histoire commence. Je m'appelle Maëva j'ai 12 ans et j'habite en Norvège. Nous sommes en décembre, et c'est bientôt Noël. Je me dirige chez mon amie pour l'inviter à fêter Noël chez moi. Pour aller chez mon amie, il faut traverser la forêt, je n'ai pas peur. Mais j'ai vu dans les journaux qu'un loup vivait dans la région. On le nomme « Cro blanc » c'est bizarre car il est noir, mais bon. Je vais quand même faire attention. « Crac !! » Je m'arrête. Je regarde autour de moi, mais il n'y a rien. D'un coup, le loup me saute dessus. Je l'évite et je part en courant. Il me poursuit. Soudain, je sens une douleur au pied droit. Je m'arrête et part me cacher derrière un buisson. J'enlève ma chaussure et je vois que je suis blessé. Fatigué je m'endors.</p> <p>1h plus tard.</p> <p>Je me réveille quand tout a coup un arbre tomba sur moi. Mais le loup</p>	<p>Le grand et gentil loup</p> <p>1er chapitre : le loup</p> <p>C'est ici que mon histoire commence. Dans cette forêt blanche, ou les cerisiers n'ont plus de fleurs. Je m'appelle Nina, j'ai 12 ans et j'habite en Norvège. Nous sommes en hiver, le 20 décembre et c'est bientôt Noël. Je me dirige chez mon amie « Madisson » pour l'inviter à ouvrir les cadeaux chez moi. Pour y aller, il faut traverser la forêt, je n'ai pas peur. Mais j'ai vu dans les journaux d'Arash (mon frère) qu'un loup vivait dans la région. On le nomme « Cro blanc » du coup, je vais faire attention.</p> <p>2ème chapitre : danger</p> <p>« Crac » ! Je m'arrête. Je regarde autour de moi, mais rien. Dun coup, un arbre me tombe dessus, morte de peur, je tombe dans les pommes.</p> <p>3ème chapitre : mon sauveur.</p>

arriva **et** me sauva. Je comprends ! Le **loup** est gentil, il ma sauver la vie. En revanche, je ne comprends pas pourquoi il ma sauté **dessus tout à l'heure**, il ma blessé aussi. **Mais** bon, cela est du passé, **maintenant** je vais mieux.

2 ans plus tard.

J'ai **maintenant** 14 ans. Moi **et** Cro **blanc** on file la **parfaite** amitié. Plus de **grand méchant loup**.

1 heure plus tard, je me réveille **dans** **mon lit** **sous une douzaine de couverture**. A cotés de moi, il y a un **énorme** bol **de thé brulant**. Je me lève ouvre la porte pour aller au salon, **et là**, **devant moi** je trouve le **loup**, **couché endormit**. Je trouve ma mère **au salon** en traint de calmer mon père. **Des qu'ils me voient** ils courent me sauter **dessus** pour m'enbrasser. Alors je lers raconte **l'histoire**.

Chapitre : Ami **pour la vie**

2 ans plus tard. J'ai **maintenant** 14 ans. Moi **est** Cro **blanc** on est devenuent inséparable. On fait tout ensemble le ménage, le dîner, le dodo, il m'amene même à l'école ! Bref ! On file la **parfaite** amitié.

Fin

Élève 15

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le petit bonhomme de la nuit</p> <p>Comme toute les nuits, un petit bonhomme allait voir sa grand-mère pour lui donné de la nourriture (œufs, salade, yaourt, bouteille d'eau), car sa grand-mère vit seule et elle <u>ne</u> pouvait <u>pas</u> sortir dehors à cause de sa maladie.</p> <p>C'était le 24 décembre, la veille de Noël. Il neigeait <u>beaucoup</u>, <u>très beaucoup</u>. C'était la pleine lune, la nuit la <u>plus</u> dangereuse du mois car, des loups y sortir pour attrapper des lapins.</p> <p>- là là là là là, chantait l'enfant, joyeux de voir grand mère le jour de la veille de Noël.</p> <p>Soudain, un hurlement de loup se fait entendre dans la forêt.</p> <p>L'enfant effrayé se cacha dans un buisson. Quelques minutes plus tard, l'enfant reparti...</p> <p>L'enfant était trempait de neige. On</p>	<p>L'enfant et le loup</p> <p>Toutes les nuits, un enfant aux cheveux blonds et aux yeux bleus allé dans la forêt pour voir sa grand-mère qui vivait seule et qui avait un maladie. Sa maladie l'empêché de sortie dehors.</p> <p>Aujourd'hui, c'était le 24 décembre, le jour de la veille de Noël. Il neigeait <u>beaucoup</u>. L'enfant avait âtte de retrouver sa grand-mère, au fin fond de la forêt. Il avait <u>tellement</u> envie de l'a voir qui coupa le chemin et prena un raccourci. Mais ce raccourci était <u>très</u> dangereux car, il y avait un tanière de loup et des arbres qui tombent sans arrêts (ou presque) ...</p> <p>L'enfant chanté, insouciant du danger qui l'attendé.</p> <p>Jusque l'a, la forêt était pésible. Mais soudain, un hurlement de loup se fait entendre. L'enfant commencer à avoir peur. Il s'arrêta sur place un long moment, <u>puis</u> il reparti. Quelques minutes après, un arbre penché de plus en plus en direction de l'enfant. Le loup, s'entend le danger, suivé l'enfant.</p>

aurait dit un lapin géant !

Le loup affamé voia un lapin géant (dans sa tête). Il saute dessus et...

- À l'aide ! Au secours ! Au secours..

L'enfant était mordu par le loup.

La grand-mère, surprit par le cri d'un enfant, sortit sa carabine, ouvra la fenêtre de la cuisine et elle tira sur le loup.

PAN ! PAN ! PAN !

Le loup tomba par terre, une balle dans la cuisse. Mais le loup avait sauvé l'enfant. Sans le loup, l'enfant serait écrasé par un arbre qui allait tombé !

L'enfant se releva, avec 2 égratines.

Il alla voir sa grand-mère et il lui sauta dans les bras.

- Merci, grand-mère.

- De rien, répondit la mamie.

Quelques jours plus tard, l'enfant jura de ne plus allait voir sa grand-mère, seule dans la nuit.

L'arbre penchant tomba d'un coup. Le loup bondit sur l'enfant pour pas qu'il soit écrasé par l'arbre.

L'arbre tomba est s'écrasa par terre.

Le loup l'avait sauvé ! L'enfant était sein et sauf. Le loup le posa sur la

neige. Il l'avait sauvé la vie. C'est la qu'une histoire d'amitié se faisant entre l'enfant et le loup. Ils se promettent de ne plus jamais se quitter dans la forêt.

Fin !

Élève 16

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Marie et le loup malléffique</p> <p>Il était une fois une fille agé de 15 ans qui vivait en Alasqua. Marie <u>n'</u>avait peur de rien, elle aller se promener dans la forêt la nuit toute seul. Un beaux jour sa sœur julie lui dit de faire attension au loup malléffique. Mais Marie <u>ne</u> la croiller <u>pas</u> elle penser que c'était <u>juste</u> pour lui faire peur. Se soir il y a la pleine lune et Marie ve aller se promenner. Mais Marie <u>ne</u> sait <u>pas</u> que se soir les loup sorte de leur tanière.</p> <p>La jeune fille commence à avancer dans la forêt quand tout a coup la neige commence à tombé la fille <u>n'y</u> vois <u>plus</u> rien elle s'assoit par terre contre un arbre.</p> <p>1h plus tard</p> <p>Marie c'est endormi. Tout ta coup elle entend le hurlement du loup et se reveille en sursot. Elle voit une ombre flou et tout a cout un loup Marie a le cœur qui bat elle commence à courire mes le loup la suit elle s'arête et regarde le loup. L'orage arrive et les éclaires tombent a coté d'eux, un</p>	<p>Marie et le loup</p> <p>Il était une fois dans une des forêt d'Alaska une fille âgé de 15 ans nommée Marie. Elle <u>n'</u>avait peur de rien, la nuit elle aller se promener dans la forêt tout seul. Elle <u>n'</u>écouté <u>jamais</u> sa sœur Julie <u>même</u> quand elle là préveuner du danger.</p> <p>Mais un jour Julie lui interrdit d'aller se prommer parce-qu'elle était responsable d'elle mais Marie y est <u>quand même</u> aller. Elle commence a entre dans dans la forêt quand tout à coup la neige tombé et le brouillard s'instale. La jeune fille <u>n'y</u> voit <u>plus</u> rien elle commence à paniqué, elle saçois par terre appuillé contre un arbre et commence à s'endormire.</p> <p>1h plus tard</p> <p>Marie se réveille en sur saut par le crie du loup elle voit une ombre flou. Un loup crie Marie, elle se lève et coure comme elle <u>n'a</u> <u>jamais</u> courru. Elle s'arette, se retourne le loup a disparu elle respire s'assoit <u>puis</u> elle désside de</p>

éclair tombe sur un arbre et le fait
tombé sur Marie. Le loup cour verre
elle et l'attrappe à la taille et l'emmène
plus loin. L'arbre et tombé et marie est
soyée.

3 ans plus tard

Marie a 18 ans et sa sœur 20 ans le
loup et mort car il c'est couissé la pate
sous l'arbre.

fin

repartire mais le loup saute sur elle et
la pousse sur le coté.

Le lendemain elle se retrouve dans sa
chambre elle ouvre les yeux elle voit
sa sœur et lui demande se qui c'est
passe et Julie lui raconte tout elle lui
dit que le loup est dans le carrage.
Elle déssent les escalier ouvre la porte
et va le voir elle le carèsse et lui fait
des calins, des bisou.

2 ans plus tard

Marie et sa sœur julie font tout avec le
loup nommé soveur.

Élève 17

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il était une fois un loup qui se promener dans la neige en hiver. Mais dans un moment il rencontra des traces il les suiva et il vu de <u>loin</u> un petit homme qui marchait dans la neige au milieu de la forêt morte. Il était blanc avec une sacoche. Il observer dans la nuit.</p> <p>Mais pour le protéger d'un arbre il sorti de sa cachette et lui sauta dessus. Le garçons tombas le loup les pattes en l'air la tête en avant.</p> <p>L'arbre enflamer et mort tout le monde était à terre. Au milieu de toute la forêt. Il <u>n'y</u> avait <u>plus</u> que le tron d'arbre. Mais tout a coup un autre arbre commença a tomber et a emflamer la forêt.</p>	<p>Il était une fois un loup noir et blanc qui se promener en hiver dans la neige au milieu de la forêt. Il était affamé depuis 1 ans le froid sèchait sa goge et ses pates. Mais pas très loin de la forêt, il y avait un village. Au loin on voyait une ferme riche avec <u>beaucoup</u> de nourriture, tous à coup il un bonhomme marche dans la neige en laissant des traces. Il était <u>bien</u> habillé avec une écharpe.</p> <p>Mais tous à coup un arbre aller tomber sur le garçon mais le loup lui sauta dessus pour le protéger des dégats. Le petit garçon eu peur il croyait qu'il aller être manger <u>du coup</u> il est parti et il s'enfuit mais il regarda en l'air et il s'est arrêter et reparti <u>en arrière</u>.</p> <p>Les deux tombent l'arbre en mille morceaux et les deux se réconcilière.</p>

Élève 18

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">L'histoire de la peur</p> <p>vous aver entandu de nouvau conte mai aver vous <u>déjà</u> entandu celui du loup et du facteur. ilia lontan un facteur devai aporté du courrier a un chaler delotre coté de la foré ennéjé il été seul a marcher dans la neje. seul <u>enfin préste</u> seul il y aver un loup qui le gété. il l'opservai <u>atentivemen</u>. il le suivai</p> <p>pa à pas mai aubou dinmoman</p> <p>crac crrrrr ... le lou voi audesu de l'omme un gigantésque arbre tonbé sur l'umain. <u>vite</u> le loup bondi sur l'umain et lanmena loin de l'arbre. ila <u>toujuste</u> le ten de lécarté de l'arbre qui sécrasa dan un brui de tonére Boum ! fin</p>	<p style="text-align: center;">Le loup et le facteur</p> <p>vou aver entandu de mouvau conte mai aver vous <u>déjà</u> entandu celui du loup et du facteur. ilia lon ten un facteur devai apporter du courrier a un chalet de lotre coté de la forer ennéjé. il été seul a marché dans la neje. seul <u>enfin presque</u> seule il y aver un loup qui le gété.</p> <p>il l'oppervai <u>atentivemen</u>.</p> <p>il le suivai pas à pas mai aubou dinmoman crac crrrrr ... le lou voi audesu de l'omme un jigantésque arbre tonbé sur lui. <u>vite</u> le loup bondi sur l'umain et -</p> <p>- et lan me ma loin de l'arbre. il a <u>toujuste</u> le ten de lécarté de l'arbre qui sécrasa dan un brui de tonére boum ! fin</p>

Élève 19

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Il y a le loup dans la forêt qui cherche la fille. Je pense que la fille sait que le loup le suit. Les pieds de la fille s'enfoncent dans la neige il est difficile de courir. Le loup passe entre les arbres en discrétion pour voir la fille sans se faire voir.</p> <p>Le loup est en train de sauter sur la personne comme si il vouler la mangé. La fille s'appercoie du loup qui est en train de lui sauter <u>deçu</u>. La personne ne voit pas l'arbre se pencher. Mai le loup ne veut pas mangé la fille, il veut <u>seulement</u> la sauver.</p> <p>L'arbre est tombé <u>tout d'abort</u> parce qu'il était penché. Et quil y avait <u>beaucoup</u> de neige sur l'arbre. L'arbre était <u>tout</u> déraciné. Mais quelquun sur terre avait été sauver. Le loup était <u>très</u> intelligent d'avoir sauver la petite fille. Je pense que la petite fille à <u>beaucoup</u>, <u>beaucoup</u>, <u>beaucoup</u> remercié le loup. La fin finit <u>bien</u>. FIN</p>	<p>La fille et le loup</p> <p>On est dans la forêt, le loup blanc ou noir cherche la fille. Je pense que le loup sait que le loup le suit. Les pieds de la fille s'enfoncent dans la neige, il est donc difficile de courrir. Le loup passe entre les arbres en discrèssion sans se faire voir par la fille.</p> <p>Le loup est en train de sauter sur la personne comme s'il il voulai la mangé. La fille s'appercois du loup qui est en train de lui sauté <u>deçu</u>. La personne ne voit pa l'arbre se penché. Mais le loup ne veut pas mangé la fille il veut <u>seulement</u> lui sauver la vie.</p> <p>L'arbre est tonbé <u>tout d'abord</u> parce que il était penché et que il y avait <u>beaucoup</u> de neige dessus. L'arbre était <u>tout</u> déraciné. Mai quelquun dans le monde avait été sauvé. Le loup était <u>très</u> intelligent d'avoir sauver la fille. La petite <u>beaucoup</u> remercie le loup de lui avoir sauver la vie. La fin finit <u>bien</u>.</p> <p>FIN</p>

Élève 20

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Ma forêt</p>	<p>La peur</p>
<p>il etait un fois, je marcher dans la neige blanche. j'avais fin je savais <u>pas</u> que j'avais de la nourriture dans ma sacoché. soudain je antant une bette me s'ota sur moi. une bette grise.</p> <p>Les arbres et blanc comme la neige. Le loup me sôt dessus. setait le 29 décembre. Et il y avait 160 etoil <u>Oh final</u> le loup <u>n'est pas</u> mechant il vient de me sovait la vie <u>parce que il y avait un arbre abatu</u>.</p>	<p>je marché dans la neige blanche et soudain jantan dés loups. Ou ! Ou ! ou ! ou ! . il etait <u>prés</u> Ou ! Ou ! ou ! pendans ce temp je marché dans la neige. defois je marété pour faire des bonhomme de neige pour reconêtre son chemin et les loups etais <u>derier a</u> 1 km. soudain l'enfant désside de prandre un racourci à traver les autres bois. les loup le suivre. la grand mère vois les loup Pan ! pan ! pan ! pan ! l'enfant et content Merci mamie.</p>

Annexe 5 : productions des élèves bilingues

Élève 21	
Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">le sauveur des neige</p> <p>Il été une fois, un jeune home qui se baladais dans un bois, le loup le vie, il le suivas jusqu a un arbre, le jeune home sarata, sous un arbre. Mais l'arbre été en train de tomber et le loup ariva pour le sover, il lui sote desus et le pouse pour <u>pas</u> qu'il se face ecraser.</p>	<p style="text-align: center;">Le sauveteur des neiges</p> <p>Il été une fois. Dans un boi il neiger. Un jeune garçon (Victor) si baladais mais un loup le vie est se dit « Il est en dangers » il le suivi jusqua un arbre, le jeune garçon s'arréta pour pique- niquer et pour se reposer. Mais l'arbre été en train de tomber.</p> <p>Le loup acoure a grande vitesse pour le sover le jeune garçon crie a tu-tête a lède</p> <p>le loup arive a temps pour le sover mais luis a les deux patte <u>ariere</u> coinser. le jeune garçon les sauti en cresen in trou dans la neige <u>puis</u> il le soigna.</p>

Élève 22

Premier jet	Révision du premier jet
<p>jose rouge</p> <p>le petit chaperons rouge grandit e mit au monde jose, ils c'etait installé dans la maison de la grand – mère. un jour le chaperons rouge demenda à son fils jose d'alle amener 3 mandarine chez sa mère alor il y alla. Mais sur le chemin un loups se jetta sur lui, pas mimporte quel loup, le fils du loup qui avé mange le chaperon rouge et sa grand mère. Il senti qu'il allai finir en patter pour loups. Mais a s'on grand étonement le loups ne le mangea pas, derrière lui un arbre s'éfondrai pour remercier le loup, il lui donna une mandarine et il reparti.</p>	<p>Jose le rouge</p> <p>Le petit chaperons rouge grandit et mit au monde Jose. tous les deux s'etait installé chai la grand - mère du chaperons rouge. Un jour le chaperons rouge demanda a son fils jose, d'aller amener 3 mandarine chez la mère du chaperon. Il négai beaucoup ce jour la dans la forêt, sur le chemin un loup l'espioner.</p> <p>Le loup se jeta sur lui é pas n'importe quel loup le fils de celui qui avai mange le chaperon rouge. jose sentit quil allai finir en patai pour loups.</p> <p>mai a son grand étonement le loup ne le mangea pas, derierre lui un arbre s'éfondra pour remercier le loup de l'avoir sauvé il lui donna les mandarine, il se que sa grand-mère pouvait atendre. fin</p>

Élève 23

Premier jet	Révision du premier jet
<p>la tempête de neige</p> <p>Un garçon se dépêche. Il est dans un bois sombre, il neige. Il a <u>un peu</u> peur, il a peur de la tempête mais pas que de sa des animaux sauvage. Un loup le suit derrière les arbres. Il le geute. Il a l'air affamé ! Va t'il le mangé ?</p> <p>Puis tout d'un coup le loup c'est lance sur le garçon. Celui ci fait un bon sur le côté de peur. Il <u>ne neige plus</u>, mais les étoiles brillent <u>assez</u> pour voir. nous en sommes <u>là</u> : le loup bondit sur le garçon ! Va t'il le mangé ? Et <u>non</u>, le loup <u>ne</u> voulait <u>pas</u> le manger il voulait le sauver. Le sauver d'un arbre un arbre qui tomber sur le petit garçon.</p> <p>Eh <u>oui</u> ! Les loups <u>ne</u> sont <u>pas si</u> méchant que sa. Il était <u>moin</u> une. Ouf ! Fin.</p>	<p>la tempête de neige</p> <p>Un garçon se dépêche. Il est dans un bois sombre, il neige tout est blanc. Il a peur de la tempête de neige mais pas que de ça des animaux sauvage. Un loup le suit derrière un arbre. Il geute le garçon. Il a l'air affamé ! Va t'il le mangé ?</p> <p>Puis tout d'un coup le loup c'est lance sur le garçon. Celui ci fait un bon sur le côté de peur que le loup le mange. Il <u>ne neige plus</u> les étoiles brillent <u>haut dans le ciel</u>. Nous en sommes <u>là</u> : le loup a bondit sur le garçon. Va t'il le mange ?</p> <p>Eh <u>non</u>, le loup <u>ne</u> voulait <u>pas</u> le manger, mais le sauver d'un arbre qui tombé sur lui. Eh <u>oui</u> le loup <u>ne</u> son <u>pas si</u> méchant qu'on le dit ! Ouf il était <u>moin</u> une. Fin.</p>

Élève 24

Premier jet	Révision du premier jet
<p>La rancontre entre le loup et le garçon (Nicola)</p> <p>Il etait une foix, un petit garçon qui s'appeler Nicola. Tout les weekend il alla faire sa cabanne. Et une foix il rancontra un loup il était gros, tout noir avec des yeux rouge. Donc il desidat de partir vite en courant. mes le loup le suivre.</p> <p>Une foix arrivé a la cabanne le garçon se retourner et le loup etait encore la a fenetre. Le loup sauta an fessan un grand bon sur le garçon</p> <p>Et le garçon qui n'etait toujours pas mort mes ramplit de seng cria à l'aide à l'aide mes personne arriva. Le garçon mouru. Est le loup sans alla.</p>	<p>La rancontre entre le loup et Nicola</p> <p>Il était une foix, un petit garçon qui s'appeler Nicola. Tout les weekend il alla faire sa cabanne. Et une foix il rancontra un loup il était gros, tout noir avec de yeux rouge, gaillar... Donc le garçon desida de partir vite en courant. mes le loup le suivre. Il neigait beaucoup le garçon avait trés froix.</p> <p>Une foix arriver a la cabanne le garçon se retourna et le loup etait derrière lui a 1mètre50. Le loup sauta an fessan un grand bon sur le garçon !!!</p> <p>Le garçon qui n'etait toujours pas mort mes ramplit de seng cria à l'aide à l'aide telement fort que un arbre tomba... Mes personne arriva. Nicola mouru. Est le loup sans alla. Fin</p>

Élève 25

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">Le Loup</p> <p>C'était en hivert, le 19 février 2018, je rentrer a la maison en passant pare le bois. En arrivan prés d'un gro chêne je le vis luis le loup! Ju la peur de ma vie.</p> <p><u>puis</u> il banda s'est muscle et bondit je vis une lueur dans ses yeux, il <u>ne</u> me voulait <u>pas</u> de mal, mais <u>pourquoi</u> bondir ?</p> <p>un gros craque me fit comprendre, le gro chêne tombai... et le loup me sauvait la vie ! Il fallait que j'en parle avec mes parents et <u>toujour</u> prendre au sérieu les loup</p>	<p style="text-align: center;">Le loup et moi</p> <p>C'était en hivert, le 19 février 2018, je rentrai a la maison en passant par le bois. En arrivant prés d'un gro chêne je le vis luis le loup! J'eu la peur de ma vie.</p> <p>Le loup banda s'est muscles et bondit sur moi. Je vis une lueur dans ses yeux, il <u>ne</u> me voulai <u>pas</u> de mal, mais <u>pourquoi</u> bondir? Un gro CRAKE me fit comprendre, le gros chêne tombai...</p> <p>... et le loup mas sauvai la vie ! Il falai que j'en parle avec mes parents et <u>toujours</u> respecté les loups. Depuis cet hivert dans mon village les loups sont les bienvenue</p>

Élève 26

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">Le loup sauveteur</p> <p>Je me promenai dans le bois. <u>Qui</u> moi Arthéo le plus grand photographe du monde ! Donc je me promenai dans la neige an pleine Nuit. Je savai qu'il y avait des loups ici. <u>Alors</u> je me faisai <u>très, très, très</u> discait.</p> <p>Tout allait <u>bien</u> jusca qun loup me sauta dessus. J'eu cru qu'il voulait me tuer.</p> <p>Mais je me suis rendu conte qu'il m'avai sauver car un arbre avai fai me tombait dessus. Et s'est come sa que une amitier entre nous sét lier.</p> <p>Fin</p>	<p style="text-align: center;">Le loup sauveteur</p> <p>Je me promenai dans les bois. <u>Qui</u> moi Arthéo le plus grand photographe du mond ! Donc, je me promenai dans la neige an pleine nuit. Je savai qu'il y avait des loups ici. <u>Alors</u> je me faisai <u>très, très, très</u> discait. Mais j'ignoré qu'un loup me suivé.</p> <p>Tout allait <u>bien</u> jusca que le loup me sauta dessus. J'ai cru qu'il voulait me tuer.</p> <p>Mais je me suis rendu conte qu'il m'avait sauver car un arbre avait fai me tombai dessus. Et s'est come sa que une amitier entre nous est né</p>

Élève 27

Premier jet	Révision du premier jet
<p>le loup et l'enfant</p> <p>Un loup qui Ce noma leonard voulai atraper Quelle que chouse pour mager. Il vi une chouse qui bouger. Il surgi mai il <u>ne</u> savait <u>pas</u> que sété un garçon. <u>par chance</u> i le souva dun gran tronc darbre</p>	<p>Le loup et l'enfant</p> <p>Un loup qui ce noma léonard voulai a traper quelque chause pou manger. Il vi un animal qui bouger. Il surgi mai il <u>ne</u> savai <u>pas</u> que cété un petit garçon.</p> <p><u>Par chance</u> il le souva d'un grand tronc d'arbre le garçon le remercia avec du jabon</p>

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le saut du loup</p> <p>Il était une fois, un petit garçon qui s'amusait dans la forêt. Mais, un loup le surveillait de loin. Le petit garçon s'apelait Victor, Victor s'amusait dans la poudreuse : il s'amusait, faisait des boules de neiges, des bonhomme de neige, à faire des traces dans la neige, ... De son côté, le loup le surveillait <u>toujours</u> d'un air <u>très méfiant</u>.</p> <p>Victor, lui, s'amusait <u>toujours</u> autant. Le vent commençait à souffler et le loup qui guettait <u>toujours</u> Victor, se mefiait <u>de plus en plus</u>. Les arbres avait froid et frissonnait. Victor, lui <u>aussi</u> commençait <u>sérieusement</u> à avoir <u>très</u> froid. Et au bout d'un moment, quand le calme régnait, le loup bondi sur Victor.</p> <p>Les dernières feuilles des arbres tombait. Et Victor, sous le loup avait <u>très</u> froid et il était <u>tout</u> mouillé. Un arbre venait de tombait au beau milieu de la forêt.</p>	<p>Le saut du loup.</p> <p>Il était une fois, un petit garçon qui s'amusait dans la forêt. Mais, un loup le surveiller de loin. Le petit garçon s'apellait Victor, Victor s'amusait dans la neige : il s'amusait, faisait des boules de neige, des bonhommes de neige, à faire des traces dans la neige, ... De son côté, le loup, le surveillait <u>toujours</u> d'un air <u>très méfiant</u>.</p> <p>Victor, lui, s'amusait <u>toujours</u> autant. Le vent commençait à souffler et le loup qui guettait <u>toujours</u> Victor, se méfiait <u>de plus en plus</u>. Les arbres avaient froid et frissonnaient. Victor, lui <u>aussi</u> commençait <u>sérieusement</u> à avoir <u>très</u> froid. Et au boud d'un moment, quand le calme régnait, le loup sur Victor.</p> <p>Les dernières feuilles des arbres tombait. Et Victor, sous le loup, avait <u>très</u> froid et il était <u>tout</u> mouillé. Un arbre venait de tomber au beau milieu de la forêt. Le loup avait sauvé</p>

<p>Le loup avait sauvé Victor en manquant de se faire écraser la queue par l'arbre.</p> <p>Depuis ce jour, Victor et le loup devinrent les meilleurs amis du monde.</p>	<p>Victor en manquant de se faire écraser la queue par l'arbre. Depuis ce jour, Victor et le loup devinrent les meilleurs amis du monde.</p>
---	--

Élève 29

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le sauvetaje du loup</p> <p>Le loup rode dans les paraje, et recarde un n'enfants qu'il marche. Un arbre tonbe! le loup se presipite sur le garson en fore. L'arbre tonbe si for qu'il se case an sise. Le loup l'atrape o bon momen.</p>	<p>Le loup et le garson</p> <p>Aujourd'hui un garson en vadrouille dans une fore voir sa mami. lui ausi le loup rode dans les paraje, et recarde un n'enfants qui marche.</p> <p>Un abre tonbe !!!</p> <p>Le loup se presipite sur le garson en fore. L'arbre tonbe si for qu'il se case an sise. Le loup l'atrape o bon momen. Depuis se jour la le garson fer confiance au animeau surtou au loup.</p> <p>FIN</p>

Élève 30

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le loup e le petit garçon</p> <p>Il était une fois un petit garçon qui courrait dans un bois. Un loup vu le garçon. Furtif, le loup ce concentra sur le petit comme c'il voulait le manger. Il avait pris sa position de chasse. Et le garçon courrait, courrait sans s'arrêter. Il avait une écharpe et une petite sacoche. Quand le garçon sorti du bois, (du grand bois où tout les arbres n'avait <u>plus</u> ocune feuilles. Ils étaient tous morts) le loup était derrière lui. Le petit garçon ce retourna et le loup lui sauta dessus. Dans le bois le loup l'avait dans sa gueule et ils détruisent un arbre entier. Le loup lui avait mordu l'épaule mais le garçon survécu grace à la grand-mère qui vivait à quelques mètres de là.</p> <p>fin</p>	<p>Le loup et le petit garçon</p> <p>Ils était une fois, un petit garçon qui courrait dans un bois. Un loup vu le garçon. Furtif, le loup ce concentra sur le petit comme c'il voulait le manger. Il avait pris sa position de chasse. Et le garçon courrait, courrait sous la neige sans s'arrêter. Il avait une écharpe et une petite sacoche, il avait les cheveux courts et bruns.</p> <p>Quand le garçon sorti du bois (le grand bois où tous les arbres n'avaient <u>plus</u> ocunes feuilles. Ils étaient tous morts.) le loup était derrière lui. Le petit garçon se retourna et le lui sauta dessus.</p> <p>Dans le bois le loup l'avait dans sa gueule et il détruisirent un arbre entier! Le loup lui avait mordu l'épaule mais le garçon survécu grace à la grand-mère qui vivait à quel' ques mètres de là.</p> <p>fin</p>

Élève 31

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">Ma forêt</p> <p>Il y a une montagne la ou il y a un espace pas de neige et à l'autre espace il y a de la neige et à l'espace ou il y en a il y a une bête sauvage qui s'appelle l'ours.</p> <p>Il était une fois un loup blanc dans la neige qui chasser une petite fille.</p> <p>Il était une fois un loup blanc qui avai atraper un garçon avant qu'un arbre est tombé.</p>	<p style="text-align: center;">Ma forêt</p> <p>Il y a une montagne là ou il y a un espace pas de neige et à l'autre espace il ya de la neige. A l'espace ou il y en à il y a une bête sauvage qui s'appelle l'ours.</p> <p>Il étaient une fois un loup blanc dans la neige qui sauter pour chasser une petite fille.</p> <p>Il étaits une fois un loup blanc qui avait attraper un garçon avant qu'un arbre est tombé.</p>

Élève 32

Premier jet	Révision du premier jet
<p>Le prince et le loup</p> <p>Il y avait un loup qui se promaine dans la forêt neiguse il a fait des milliers et des milliers de kilomètre pour arrivait dans cette forêt.</p> <p>Il a un petit prince qui saventure dans cette forêt neiguse et lui aussi il a fait autant de kilomètre que le loup.</p> <p>Quelque jour après le loup et le petit princese et le loup sauté sur le petit princese est le princese dit arrête arrête de me sauté dessus et le loup arrête de sauté.</p> <p>Un jour après le loup vient s'excusé auprès du princese.</p> <p>je peux te faire un calain maintenant <u>oui</u> tu peux on peut faire ami si tu veux <u>dacor</u> on fait ami.</p>	<p>Le prince et le loup</p> <p>Il est une fois un loup qui se promené dans la forêt neiguse il a fait des milliers et des milliers de kilomètre pour arrivait dans cette forêt. Il a un petit prince qui s'aventurait dans cette forêt neiguse et lui aussi il a fait autant de kilomètre que le loup.</p> <p>Quelque jour après le loup et le petit princese et le loup saute sur le petit princese est le princese est le prince dit arrête arrête de me sauté dessus et le loup arrête de sauté un jour après le loup vient s'excusé auprès du prince.</p> <p>je peux te faire un calain maintenant <u>oui</u> tu peux on peut être ami si tu veux <u>d'accord</u> on fait ami.</p>

Élève 33

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">Le loup</p> <p>Un jour un enfen , marché dans la forêt. Il marche penden des heure, et d'un seul coup il vie un loup. Il la regader puis il a continué et il c'est retourner il était plus là. Il C est dit : j'ai rêvé : Il à continuer comme si rien ne c'était passé. Et a se moment là il entendu le loup. Il c'est mi a courir de toute sé force et a la sorti du bois Il dit : ouf le loup n'est plus là je suis sové. Et a se moment là le loup lui bondit devient les piet. Il a eu la chance il a fait 0 jète brusque. Met le loup na pas réfléchit, il a fonssé sur le petit garçon . Le loup a comencé a le fouillé puis il la ammener jusque au ver du bois et il est partit chassé. Le petit garçon c'est relever et il a mit un gros cou de point sur le museau et on n'a jamais revu le loup. Une fois rentré au vilage il raconte son histoire.</p>	<p style="text-align: center;">Le loup</p> <p>Un jour un enfen marché dans la forêt. Il marche penden des heures, et d'un seul coup, il vie un loup. Le petit garçon la regardé, puis il a continué et il c'est retourné il étai plus là. Il c'est dit : j'ai rêvé. Il a continué comme si rien ne c'était passé.</p> <p>Et a se moment là il entendu le loup. Il c'est mi a courir de toute sé force et a la sorti du bois Il dit : ouf le loup n'est plus là je suis sové. Et a se moment là le loup lui bondit devient les piet. Il a eu la chance il c'est mit a courir. Met le loup na pas réfléchit, il a fonssé sur le petit garçon . Et a se moment la le loup a vue qu'un harbre aller lui tomber dessus, le loup a pousser le petit garçon avant qu'il se fasse asomé et entéré sous la neige. Le petit garçon c'est relever et il a mit un gros cou de point sur le museau et on n'a jamais revu le loup. Une fois rentré au vilage il raconte son histoire a tout les vilageois. Et depuis ce jour là il partit plus jamais seul en forêt.</p>

Premier jet	Révision du premier jet
<p style="text-align: center;">Le loup</p> <p>Une fois, dans un village, une fille se réveille : elle se dit "Je vais <u>vite</u> déjeuner et m'habiller, comme ça, je pourrais aller dehors jouer dans la neige". 1h18 plus tard, elle est <u>dehors</u>. Elle voit des enfants faire une bataille de boules de neige. Elle demande à un garçon si elle peut jouer avec eux : "<u>Non!</u>" disent tous les garçons en même temps. "<u>Très bien</u>, je vais jouer <u>toute seule !</u>" répondit la fille énervée. Elle part dans la forêt. Elle s'enfonça <u>de plus en plus dans le bois</u>. Un loup l'a repéré. Il la suit. La fille se doutant de rien, <u>n'a que</u> 8 ans. Elle se perdit. Elle a peur, elle avance <u>encore</u> à la recherche de civilisation. Il fit <u>de plus en plus froid</u>, et le temps passe <u>de plus en plus vite</u>. Les parents se font du souci quand ils ont vu la fille absente. Pendant ce temps, dans la forêt profonde, la fille se rendu compte de l'erreur qu'elle a commis.</p> <p>Le loup était <u>toujours là</u>. Elle, la fille,</p>	<p style="text-align: center;">Le loup</p> <p>Une fois, dans un village, une fille se réveille: elle se dit "Je vais <u>vite</u> déjeuner et m'habiller, comme ça, je pourrai aller dehors jouer dans la neige". 1 heure et 18 minutes plus tard, elle est <u>dehors</u>. Elle voit un groupe de garçon faire une bataille de boules de neige. Elle alla demander à un garçon si elle pouvait jouer avec eux : "<u>Non !</u>" disent tous les garçons en même temps. "<u>Très bien</u>, je vais jouer <u>toute seule !</u>" cria la fille énervée. Elle part dans la forêt, <u>toute seule</u>, sans prévenir personne.</p> <p>Elle s'enfonça <u>de plus en plus dans le bois</u>. Un loup l'avait repéré. Il la suit. La fille se doutant de rien <u>n'a que</u> 8 ans. Elle se perdit. Elle a peur. Elle avance <u>encore plus</u> à la recherche de civilisation. Il faisait <u>de plus en plus froid et</u> le temp passait <u>de plus en plus vite</u>. Les parents se son inquiétés quand ils ont vu que la fille était absente quand ils sont rentrés du travail. Pendant ce temps, dans la</p>

fit demi-tour. Elle n'avait toujours pas vu le loup. Un **gros** bruit **en dessus de la fillette** est survenu. Un **arbre** était entrain de tomber. Le loup se mit à courrir **vers la fille** ayant les bras **sur la tête**. Elle se retrouva par terre, **dans la neige**. Le loup avait disparu. **Quand elle fut rentrée**, ses parents l'embrassèrent. La **fille ne** leur a rien dit tellement elle était horrifiéé. Elle fit pleins de rêves **et** de couchemars.

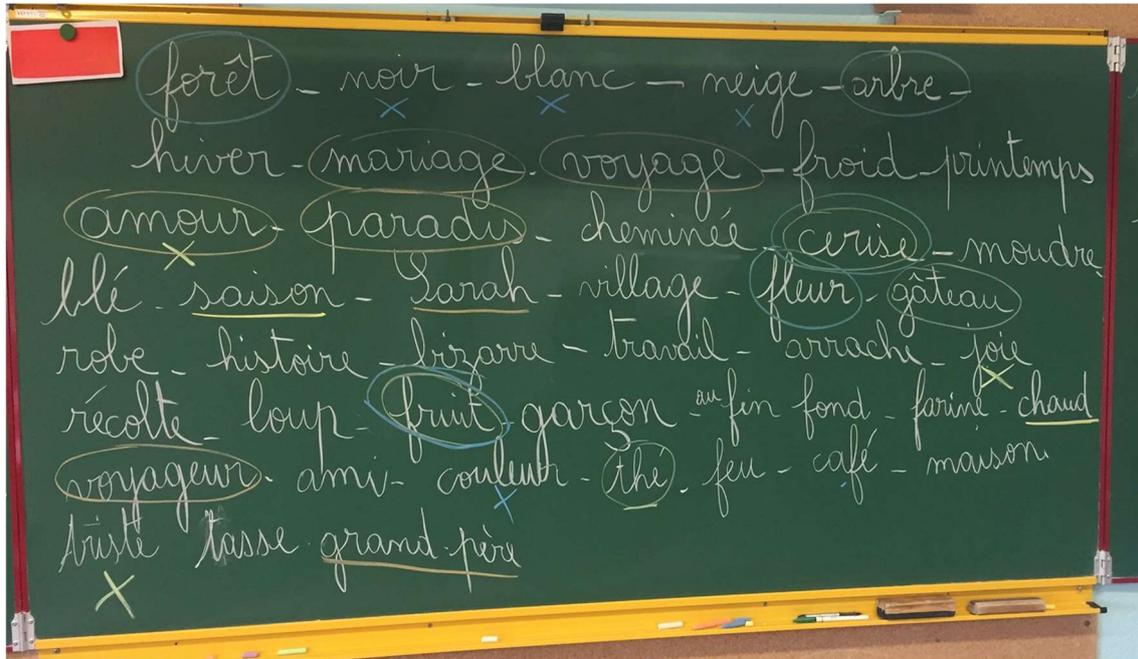
FIN

forêt profonde, la **fille** se rendu compte de l'erreur qu'elle a commis.

Le loup était toujours là. Elle, la **fille**, fit demi-tour. Elle n'avait toujours pas vu le loup. Un **gros** bruit **en dessus de la fillette** est survenu. Un **arbre** était entrain de tomber. Le loup se mit à courrir **vers la fille** ayant les bras **sur la tête**. Elle se retrouva par terre, **dans la neige**. Le loup avait disparu. **Quand elle fut rentrée**, ses parents l'embrassèrent. La **fille ne** leur a rien dit tellement elle était horrifiéé. Elle fit pleins de rêves **et** de couchemars.

FIN

Annexe 6 : banque de mots produite par les élèves
monolingues



**Annexe 7 : banque de mots produite par les élèves
bilingues**

