



HAL
open science

L'entrée dans l'écrit en anglais au cycle 3 à travers un album de jeunesse authentique

Aurélie Debeaumont

► To cite this version:

Aurélie Debeaumont. L'entrée dans l'écrit en anglais au cycle 3 à travers un album de jeunesse authentique. Education. 2018. dumas-01832104

HAL Id: dumas-01832104

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01832104>

Submitted on 22 Nov 2018

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

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

Écrit de recherche à visée professionnalisante

*En vue de l'obtention de la deuxième année du master
« Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »
Mention « Enseignement primaire »*

Université de Caen Normandie
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

L'entrée dans l'écrit en anglais au cycle 3 à travers un album de jeunesse authentique.

Debeaumorel Aurélie

20801972

Année universitaire 2017-2018

*Axe : Atelier 1.4. Didactiques de la langue à l'école - Approche
transdisciplinaire*

*Responsables de l'axe : Sonia Castagnet-Caignec et Sonia Clouet
Centre de Saint-Lô*

Directrice de l'ERVIP : Sonia Clouet

SOMMAIRE

De l'ERCAPP vers l'ERVIP	p.1
Introduction	p.2
I. Cadre théorique	p.4
1. La place de l'écrit en classe d'anglais	p.4
1.1 La compréhension de l'écrit – la lecture	p.4
1.2 La production d'écrit	p.5
1.3 Les différents types d'écrits	p.5
1.4 L'écrit dans les enquêtes	p.6
2. Les albums de jeunesse	p.7
2.1 Qu'est-ce qu'un album de jeunesse authentique ?	p.7
2.2 Un support au service des apprentissages	p.7
3. Utilisation de méthodes transversales avec le français	p.8
3.1 La littérature comme support d'engagement dans l'écrit	p.9
3.2 La question du vocabulaire	p.10
II. Méthodologie de recherche	p.10
1. Enquête : recueil de questionnaires	p.10
2. Recueil de données	p.11
2.1 Choix du recueil	p.11
2.2 <i>Go away big green monster</i>	p.12
2.3 Construction de la séquence	p.13
3. Grille d'analyse	p.14
3.1 Convocation des auteurs	p.14
3.1.1 Comment l'élève apprend-t-il ?	p.14
3.1.2 La mobilisation de stratégies en production d'écrits?	p.15
3.2 Construction de la grille d'analyse	p.17
III. Analyse des données	p.18
1. Première production	p.19
2. Deuxième production	p.21
3. Troisième production	p.25
IV. Perspectives professionnelles	p.27
Conclusion	p.29
Bibliographie	p.30
Annexes	

De l'ERCAPP vers l'ERVIP

Ayant débuté ma recherche sur le lien qui pouvait exister entre l'apprentissage de l'anglais et l'apport d'un album de jeunesse authentique, je souhaite poursuivre ma recherche sur cette voie. Cette première partie de la recherche s'est effectuée en binôme et nos lectures communes nous ont conduites, en fin d'ERCAPP, à la problématique suivante : En quoi les albums de jeunesse authentiques, comme support, et l'interdisciplinarité favorisent-ils l'apprentissage de la langue orale anglaise aux cycles 2 et 3, alors que les élèves n'en sont encore qu'aux prémices de leurs apprentissages ? Cependant, cette problématique n'étant pas en adéquation avec le cycle 3, il m'est nécessaire de cibler un cycle en particulier pour la suite de la recherche. En effet, les élèves n'en sont pas aux prémices de leurs apprentissages au cycle 3 en anglais. De plus, la question de l'oral ayant déjà été traitée à de nombreuses reprises dans des travaux de recherche, il m'est indispensable d'affiner la problématique et de trouver un angle nouveau à exploiter. Lors de mes premiers écrits de recherche, j'ai pu noter que l'oral était la pratique dominante en classe d'anglais aux cycles 2 et 3 puisque les programmes encouragent vivement les enseignants sur cette voie. Mais après relecture des instructions officielles, le cycle 3 a la particularité de voir entrer l'écrit dans la pratique de l'anglais. Je me suis donc interrogée sur cette question de l'écrit et il s'avère que celle-ci est relativement peu abordée par les chercheurs.

De nouvelles questions sont alors nées de cette réflexion, à savoir : Comment les élèves entrent-ils dans l'écrit ? Comment s'y prennent-ils pour comprendre une consigne donnée à l'écrit ? Comment essaient-ils de traduire un mot ? Quels sont leurs appuis pour écrire en anglais ? Usent-ils par exemple de la transcription orale ? Font-ils des liens avec le français ? Pour écrire une phrase par exemple se réfèrent-ils au français pour l'ordre des mots ? Mes premières hypothèses font état d'un lien fort entre le français et l'anglais. Les élèves s'appuieraient sur les stratégies qu'ils utilisent en français en compréhension et production d'écrit. Pour comprendre et traduire des mots, ils s'aideraient du contexte. Comme lorsqu'ils apprennent à écrire dans leur langue maternelle, ils écriraient comme ils entendent.

Cette nouvelle réflexion m'a permis de cheminer vers la piste du pôle élève pour la suite de l'ERVIP, d'autant plus que j'ai pu mener une séquence sur le sujet lors d'un stage de pratique professionnelle, facilitant ainsi le regard du point de vue de l'élève. Grâce aux lectures complémentaires effectuées, ma problématique s'oriente désormais de la manière

suivante : En quoi l'album de jeunesse authentique en anglais favorise-t-il l'apprentissage de l'écrit au cycle 3 alors qu'il est d'usage de l'utiliser à l'oral ?

Dans un premier temps le cadre théorique sera posé, accompagné de la définition des mots-clés de la problématique. Puis, la méthodologie de recherche sera expliquée dans un second temps, suivie de la présentation du recueil de données et d'une analyse de ces données recueillies sur le terrain.

Introduction

L'anglais est un outil de communication universel. Tout le monde a, ou aura, besoin un jour d'avoir recours à cette langue pour échanger avec une personne, comprendre un écrit. C'est pourquoi l'anglais occupe désormais une place à part entière dans les programmes de l'école élémentaire et que son apprentissage commence dès l'entrée au cycle 2. L'apprentissage correspond à l' « initiation par l'expérience à une activité »¹ et à l'« ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience »². C'est pourquoi les programmes placent l'élève au centre de ses apprentissages.

Différents textes permettent de cadrer les besoins d'apprentissage en langues. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) définit le niveau de compétence que tout apprenant doit maîtriser d'une langue et fixe un niveau minimum à atteindre : il s'agit du niveau A1 pour la fin de l'école primaire. Ce niveau doit être atteint dans trois domaines, à savoir la compréhension orale et écrite, qui recoupe l'écoute et la lecture, la production orale, qui correspond au fait de prendre part à une conversation et de s'exprimer oralement en continu, et enfin la production écrite qui nécessite donc le savoir écrire. Ce premier palier correspond au niveau introductif de l'utilisateur élémentaire. Toutefois, certains élèves seront à même d'atteindre le niveau A2 dans certains domaines. Cela concerne le nouveau cycle 3 qui inclut la 6ème. Dans le domaine 1, « les langages pour penser et communiquer » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, un des objectifs est de « comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère », où l'élève doit être capable de « comprendre des messages oraux et écrits, s'exprimer et communiquer à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace »³. Cet objectif se place dans la continuité des recommandations du CECRL. Les Instructions

1 Larousse [en ligne] <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apprentissage/4748?q=apprentissage#4722>, dernière consultation le 21.04.2018

2 Ibid.

3 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture B.O.EN n°17 du 23 avril 2015. (p.3)

Officielles reprennent les objectifs du CECRL qui fixent l'apprentissage d'une langue vivante à travers cinq activités langagières que sont « écouter et comprendre », « lire », « parler en continu », « écrire » et « réagir et dialoguer » et qui devront être développées au cours de cet enseignement.

L'oral occupe aujourd'hui une place primordiale dans l'apprentissage d'une langue vivante à l'école car, dès leur plus jeune âge et notamment à l'école maternelle, l'apprentissage linguistique du français est exclusivement basé sur l'oral. C'est la raison pour laquelle les programmes de cycles 2 et 3 font du langage oral une priorité de l'apprentissage des langues vivantes. En effet, cette priorité repose sur la nécessité de maîtriser une langue à l'oral pour répondre aux besoins communicationnels et qui passent principalement par l'interaction orale. Passer par l'oral avant l'écrit permet notamment de repérer les phonèmes qui peuvent poser problème au moment de la transcription, de travailler cette correspondance grapho-phonologique. De plus, les élèves se seront confrontés aux structures langagières et au lexique qu'ils seront alors plus à même de réinvestir à l'écrit. L'écrit nécessite une attention particulière de l'élève puisqu'il « doit rester attentif à la fois au sens (ce qu'il veut dire), au langage (comment il va le dire) et à la langue (comment ça s'écrit) »⁴. Il sert alors généralement à réinvestir les connaissances acquises à l'oral, les structures de phrases ayant été travaillées et répétées pour une meilleure maîtrise de leur syntaxe. Les traces écrites diverses (cahier élève, affichages...), réalisées au cours d'un travail oral, serviront aux élèves pour entrer dans l'écrit en les mobilisant à souhait.

Toutefois, l'oral n'est plus l'unique préoccupation du cycle 3 puisque l'écrit entre dans les apprentissages dès le début de ce cycle. Notons que les instructions officielles de ce cycle, dans son volet 1 « Les spécificités du cycle de consolidation » nous informent qu'« au cycle 3, cet apprentissage [d'une LVE] se poursuit de manière à atteindre un niveau de compétences homogènes dans toutes les activités langagières »⁵. Pour les raisons évoquées précédemment, l'oral reste néanmoins prioritaire avec l'introduction de l'écrit, autant en compréhension écrite qu'en expression écrite.

4 https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/leblanc/Animations_p%C3%A9dagogiques/Lecrit_formation_du_Blanc.pdf [Page Web] dernière consultation le 05.05.2018

5 Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Programmes d'enseignement pour les cycles 2, 3, 4, n°11, 26 novembre 2015. (p.91)

I. Cadre théorique

1. La place de l'écrit en classe d'anglais

Bien que les programmes aient longtemps délaissé l'écrit dans leurs recommandations, celui-ci retrouve une place relative au sein des instructions officielles depuis quelques années. Au cycle 2, l'écrit n'entre pas dans les objectifs d'apprentissage puisque la priorité est donnée à l'oral et à sa maîtrise. Les seules traces données aux élèves sont alors à envisager sous forme d'images pour ne pas altérer la relation phonie-graphie que procurerait une trace écrite. La seule forme de contact envisagée avec l'écrit pourrait être la recopie de mots simples (date, mots...). Au cycle 3, l'écrit devient un objectif d'apprentissage. De ce fait, les compétences écrites que sont la compréhension et la production doivent être évaluées. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves et de leur proposer des tâches finales de production d'écrit.

1.1 La compréhension de l'écrit – la lecture

La compréhension de l'écrit, la lecture en particulier, est la première forme d'écrit que rencontrent les élèves à l'école. La raison pour laquelle la compréhension doit être abordée en premier dans les apprentissages d'une langue vivante, est qu'elle pose déjà de nombreux problèmes qu'il faut résoudre avec les élèves avant d'engager la production. En effet, la lecture pose le problème de la relation phonie-graphie, du fait qu'en anglais, un phonème peut correspondre à plusieurs graphies et inversement. D'où la nécessité en début de cycle de se limiter à de la lecture de mots isolés avant de passer progressivement à la lecture de phrases puis de textes courts. Quoi qu'il en soit, l'écrit n'intervient qu'après une longue phase d'oralisation qui permettra aux élèves de comprendre ce lien phonie-graphie, de fixer la prononciation et ainsi d'en faciliter la lecture. En effet, bien que les élèves soient au cycle 3 des lecteurs en français, ces derniers auront d'autant plus tendance à appliquer le code phonie-graphique de leur langue maternelle sur celui de la langue vivante en question. Les activités de lecture peuvent varier et leur niveau de difficulté sera croissante en fonction du niveau des élèves. Ces derniers peuvent lire au départ des questions / réponse qu'ils ont l'habitude d'entendre à l'oral comme « *What's the date today? Today, it's Monday...* » ou bien encore « *What's the weather like? Today, it's sunny* », avant de passer à de la lecture de consignes plus complexes pour effectuer des tâches.

Le vocabulaire doit être travaillé régulièrement en contexte pour fournir aux élèves une banque de mots qu'ils seront à même de retrouver dans leurs lectures. Interviendront

ensuite seulement des textes simples avec des mots connus par les élèves. Puis, une complexification relative au fil du cycle sera nécessaire pour que les élèves parviennent à la compréhension globale d'un texte. Les élèves pourront alors s'appuyer sur des mots transparents qui faciliteront la compréhension. L'enseignant doit veiller à ce que ces mots transparents aient effectivement le même sens en anglais et en français, au risque de mettre les élèves en difficulté s'il s'agit de faux amis. Toutefois, il est important de noter que pour que les élèves entrent dans la lecture d'un texte, ce dernier aura été lu au préalable par l'enseignant.

1.2 La production d'écrit

Cette étape d'apprentissage de l'écrit arrive en dernier lieu dans les apprentissages, le plus souvent lors d'une tâche finale. Elle permet à l'élève de tendre progressivement vers ce qui sera attendu de lui dès la classe de 6ème. La première phase à envisager est la dictée à l'adulte à partir de mots connus par les élèves pour les faire se questionner sur la relation phonie-graphie. Après cela, il est concevable de faire de la copie de phrases simples afin de poursuivre ce travail de réflexion. Comme pour la compréhension écrite, le vocabulaire ainsi que les structures grammaticales doivent être travaillés en amont pour permettre à l'élève d'entrer dans la production sans se retrouver en situation d'échec. Un travail sur la remise en ordre de phrases peut permettre de vérifier la bonne compréhension des mots lus. Enfin, seulement en dernier lieu, l'expression écrite devient possible, avec ou sans modèle d'accroche.

Tout comme pour la compréhension écrite, l'expression écrite n'intervient qu'après une longue phase orale avec les élèves. Néanmoins, cette dernière étant plus libre que la production, les élèves n'auront évidemment pas tout le lexique adéquat. Il sera alors indispensable de passer par des moments de recherche, comme l'utilisation d'un dictionnaire ou tout autre support susceptibles de leur fournir des réponses, favorisant ainsi le développement de leur autonomie.

1.3 Les différentes formes d'écrits

Les écrits se présentent sous des formes multiples en classe de langue. On peut les distinguer selon la compétence qu'ils représentent, à savoir : lire et comprendre pour la partie compréhension puis s'exprimer à l'écrit pour la partie production écrite. Dans cette dernière partie, l'élève peut être confronté à différents degrés de guidage de l'écrit. En effet, si l'on prend l'exemple de la trace écrite ou des mots à recopier, la production relève d'un

fort guidage. En revanche, si l'on considère l'expression écrite comme permettant plus de créativité, de liberté, ce guidage sera alors moins prononcé. La production et l'expression sont nécessaires selon Gail Ellis et Jean Brewster car « pour maintenir la motivation des élèves de cycle 3, il faut que les activités écrites ne se limitent pas à la copie mais qu'elles incluent des occasions d'expression plus libre »⁶. Elles sont donc liées à ce que l'élève a envie de dire, à son vécu.

L'écrit peut être abordé de plusieurs manières, notamment par la lecture d'albums de jeunesse, de consignes, de mots isolés, de paroles de chansons, de questionnaires, de textes à trous, mais aussi par l'intermédiaire de l'écriture de courts textes comme une carte postale, une description, une trace écrite, le remplissage d'un questionnaire, etc. Ces écrits se retrouvent aussi bien sous forme de traces écrites dans le cahier d'élève, d'affichages dans la classe, de traces écrites au tableau, dans des textes. Nombreuses sont donc les possibilités d'aborder l'écrit avec des élèves de cycle 3.

1.4 L'écrit dans les enquêtes

Selon une estimation de Note Évaluation, les compétences en anglais des élèves en fin d'école primaire sont telles que « lorsque l'on envisage les capacités séparément [compréhension orale, compréhension écrite et production écrite], 2,8 % d'élèves ont une maîtrise très réduite des compétences en compréhension de l'oral, 15 % en compréhension de l'écrit et 70,4 % en production écrite. [...] Cela s'explique par l'inégale importance qui leur est accordée dans le programme, donnant la priorité à l'oral »⁷. En effet, l'écrit apparaît dès le début du cycle 3 avec pour objectif de développer des compétences écrites. C'est pourquoi, en attendu de fin de cycle dans l'activité langagière « écrire » et au niveau A1, l'élève doit être « capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple »⁸. L'ambition de cet attendu peut paraître minime mais sa maîtrise permettrait à l'élève de pouvoir utiliser des formules simples, réutilisables en situation. Certains élèves seront en mesure d'atteindre le niveau A2 dans cette activité langagière puisque à ce niveau, l'élève doit être « capable de produire des énoncés simples et brefs »⁹. Ce niveau est envisageable si l'écrit est engagé dès le début du cycle 3 et de manière à ce que l'élève soit confronté à cette activité de manière régulière.

6 Ellis, G. et Brewster, J. (2007). *Tell it again ! Enseigner par la storytelling* théorie et pratique. Paris : Pearson Education. (p.35)

7 <http://cache.media.education.gouv.fr/file/23/9/5239.pdf> (p.1) (dernière consultation le 03.01.2018)

8 Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Programmes d'enseignement pour les cycles 2, 3, 4, n°11, 26 novembre 2015. (p.131)

9 Ibid.

Après la diffusion d'un questionnaire auprès d'enseignants du cycle 3, nous pouvons affirmer que les enseignants accordent une place moins importante à l'écrit qu'à l'oral. (cf.annexe : questionnaires enseignants - question 6) Parmi les 23 enseignants ayant répondu, quinze d'entre eux attribuent moins d'importance à l'enseignement de l'écrit en anglais au cycle 3, alors que les huit autres accordent autant d'importance à l'écrit qu'à l'oral. Ce constat confirme donc le monopole accordé à l'oral sur l'écrit dans les préconisations officielles. Bien qu'occupant une place relative au sein des programmes, l'écrit ne doit néanmoins pas être mis de côté dans les apprentissages puisqu'il s'agit d'une compétence attendue en fin de cycle.

2. Les albums de jeunesse

Les termes « histoires », « textes » et « albums de jeunesse » sont très présents dans les nouveaux programmes du cycle 3, et ce pour encourager l'apprentissage d'une langue vivante en contexte avec une entrée culturelle.

2.1 Qu'est-ce qu'un album de jeunesse authentique ?

Entendons par « album de jeunesse » tous livres comportant des images et qui s'adressent à un large public. Les images contenues dans ce type d'ouvrage sont attrayantes pour permettre à l'enfant d'accéder au texte avec lequel elles sont mises en résonance la plupart du temps. En effet, selon Hubert Dupart, « l'image dans cette perspective montre, incite à parler »¹⁰. L'image occupe alors une place centrale dans les albums de jeunesse.

Un album de jeunesse dit « authentique » est écrit pour la jeunesse native, non conçu à l'origine par l'auteur à des fins pédagogiques, c'est-à-dire qu'il n'a pas pour objectif de traiter un aspect particulier de la langue visée. Sa fin est donc communicative. Un album de jeunesse authentique peut être utilisé comme support pour favoriser l'implication et les apprentissages. L'enseignant prendra soin de le sélectionner pour créer les conditions nécessaires pour encourager l'élève à entrer dans l'écrit, entre autres.

2.2. Un support au service des apprentissages

Ce support que représente l'album de jeunesse authentique est apprécié des élèves de par son aspect ludique. Il s'agit d'une forme nouvelle pour entrer dans la langue, d'apprendre sans véritablement s'en rendre compte. De plus en plus d'enseignants font donc le choix de les utiliser en classe, dans diverses disciplines dont l'anglais, pour les multiples avantages qu'ils présentent. Les activités langagières peuvent être développées à travers ce

10 Dupart, H. (2003). Entrer dans la littérature à l'école. Lyon : Chronique sociale. (p.153)

support qu'est l'album authentique. De ce fait, les élèves vont pouvoir développer et enrichir leur langage grâce notamment au lexique que contient l'album et aux structures de phrases rencontrées tout au long de l'album. C'est pourquoi il est indispensable de la part de l'enseignant de bien sélectionner l'album à étudier. Ce choix doit se faire en fonction du profil des élèves mais aussi selon le niveau de compréhension qu'offre l'album. Les structures répétitives seront à privilégier pour faciliter le repérage des structures grammaticales de la langue en question. La qualité des illustrations de l'album est également un critère de sélection important. Elles vont en effet offrir la possibilité aux élèves d'entrer dans l'histoire en prenant des indices sur leur lecture, notamment pour en déduire certains mots du texte et qu'ils pourront rencontrer ultérieurement à l'écrit. Les images, la gestuelle, les onomatopées, permettent aux élèves de comprendre le sens général d'une histoire sans pour autant comprendre tous les mots de celle-ci. L'élève fonctionne alors par déduction, à partir d'indices lui permettant de formuler des hypothèses. C'est en effet en faisant des hypothèses à partir d'images, de bruits sonores, de gestes et de mots ressemblant à sa langue maternelle ou de mots dont il dispose au préalable, que l'élève peut s'appropriier et anticiper le déroulement d'une histoire.

S'il est intéressant de s'attarder sur ce type d'ouvrage c'est que, selon Gail Ellis et Jean Brewster, la littérature a de nombreuses valeurs éducatives. En effet, depuis l'école maternelle où les enfants ont pu écouter fréquemment des histoires, on peut s'intéresser à leur capacité, en classe de langue, à transposer leurs connaissances acquises en littérature pour favoriser la compréhension d'un album authentique en classe d'anglais. De fait, les enfants en tant qu'individus formés au métier d'élève usent de stratégies différentes et variées pour forger leurs apprentissages selon les capacités de chacun.

3. Utilisation de méthodes transversales avec le français

Pour entrer dans l'écrit, les élèves peuvent user des stratégies littéraires acquises en français, comme ils peuvent le faire pour l'oral. Les activités d'apprentissage d'une langue vivante étrangère sont l'occasion de comparer celle-ci avec le français du point de vue de la construction grammaticale, du fonctionnement de la langue. Cela permet la comparaison de phénomènes simples notamment grâce à l'utilisation d'un album de jeunesse authentique pour replacer la question en contexte.

3.1 La littérature comme support d'engagement dans l'écrit

Les activités d'apprentissage d'une L.V.E sont l'occasion de les comparer avec celle du français notamment du point de vue de la construction grammaticale et du fonctionnement de la langue. Cela permet la comparaison de phénomènes simples autour, entre autre, de l'utilisation d'album de jeunesse. Catherine Tauveron analyse la façon dont les élèves procèdent en matière de compréhension littéraire. Ils sont en mesure d'être attentifs à la fabrication et au fonctionnement du texte.

La littérature de jeunesse est, pour elle, un bon moyen d'engagement en ce que l'élève fait généralement appel à ses connaissances antérieures pour la comprendre, d'où la nécessité pour l'enseignant de bien sélectionner l'album sur lequel il veut faire travailler ses élèves. Il ne serait pas raisonnable, selon l'auteure, de faire le choix d'un ouvrage dit « simple » dans l'unique but de ne poser aucun problème à ses lecteurs. Au contraire, pour Tauveron, il est « nécessaire d'apprendre à comprendre et [qu']on ne peut apprendre à comprendre que sur des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation »¹¹. Il est alors nécessaire que tous les élèves puissent s'exprimer sur l'album selon leur propre ressenti et leur propre compréhension. Il est du ressort de l'enseignant de recueillir ces premières représentations pour engager les élèves dans les apprentissages.

Pour faire le choix de l'album de jeunesse à étudier, Tauveron nous dit que l'enseignant doit le faire en fonction des élèves mais aussi en fonction du texte en lui-même. Ce dernier doit avoir du sens et doit permettre un apprentissage des mots dans leur contexte, dans la globalité du texte. De cette manière, l'élève doit pouvoir s'appropriier le texte pour être en mesure d'en discuter avec ses pairs. Toujours selon l'auteure, comprendre un texte littéraire, « c'est [...] pouvoir reformuler les grandes lignes de l'intrigue »¹² et donc accepter de ne pas comprendre tous les mots du texte. Pour permettre cet engagement dans les apprentissages, il nous est recommandé de choisir un texte selon 3 critères :

- le choix cognitif qui se rapporte à la lisibilité du texte, à son degré de compréhension
- le choix culturel
- le choix par type de compréhension : la compréhension est-elle immédiate ou non.

Autre recommandation importante, la sélection d'un album de jeunesse ne doit pas exclusivement s'appuyer sur le subjectif de l'enseignant, ni sur les goûts des élèves. Cela irait à l'encontre des apprentissages. Il doit se faire en fonction des objectifs

11 Lire la littérature à l'école, Catherine Tauveron (2002), Hatier, Paris. (p.9)

12 Ibid (p.22)

d'apprentissage. Certes celui-ci se fait selon l'âge et le niveau des élèves mais nous nous devons aussi de faire ce choix « en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser »¹³. Ces textes doivent à la fois être à la portée des élèves mais aussi poser quelques problèmes de compréhension. C'est ce que Tauveron appelle des « textes résistants ».

3.2 La question du vocabulaire

Dans leur ouvrage, Kathleen Julié et Laurent Perrot abordent, entre autres, la question du vocabulaire et l'on remarque tout comme en français, que l'élève disposera en anglais d'un vocabulaire actif et d'un vocabulaire passif, ce qui permet de faire la différence entre production (vocabulaire actif) et réception (vocabulaire passif). En effet, « pour produire, l'élève doit obligatoirement posséder un bagage lexical minimum, mais que, pour comprendre, il doit en plus mobiliser des stratégies appropriées pour repérer l'essentiel et inférer avec succès »¹⁴. Ainsi, à la lecture d'un album de jeunesse authentique, même si l'élève ne dispose pas de tout le vocabulaire, il pourra, comme en français, inférer le sens en contexte et notamment en s'appuyant sur les images proposées dans l'album. Outre cette question du vocabulaire, les auteurs s'attardent sur le *process writing*, qui trouve son équivalence en français avec la planification, la mise en écriture, la révision et la réécriture. Avec ce procédé, il est important à l'école que les élèves passent du "vouloir dire" à "avoir quelque chose à dire" puisqu'en langue étrangère, tout ne peut être traduit mot pour mot, notamment quand on ne dispose pas de tout le vocabulaire nécessaire. L'essentiel étant de donner sens à sa production. Pour faire prendre conscience aux élèves des corrections à apporter dans leur premier jet, il est nécessaire de leur faire remarquer les erreurs au travers d'un écrit autre que le leur (ex. le « s » du pluriel, les accords sujet-verbe, la place des adjectifs, etc). Ils seront alors plus à même de corriger par la suite leur propre production grâce à cette prise de distance sur leur texte. En effet, corriger son propre écrit n'est pas chose aisée, comme c'est le cas en production écrite en français.

II. Méthodologie de recherche

1. Enquête : recueil de questionnaires

Un questionnaire a été créé et diffusé en ligne (cf. annexe Questionnaire brut enseignants) au cours de mes recherches lors du 1^{er} semestre du M2 et ce pour effectuer une prise d'indices sur la pratique des enseignants concernant l'utilisation des albums de

13 Ibid (p.36)

14 Enseigner l'anglais, Kathleen Julié et Laurent Perrot (2009), Hachette Education, Paris. (p.170)

jeunesse authentiques en classe d'anglais. Utilisaient-ils les albums ? L'utilisaient-ils à l'oral et à l'écrit ? S'en servaient-ils lors de tâches finales ? Concernant cette tâche, se faisait-elle à l'oral ou à l'écrit ? Telles étaient les principales questions que je me posais à ce sujet. Malgré un retour relativement faible de 23 questionnaires, je peux faire un premier retour de la pratique des enseignants en matière d'albums en classe d'anglais.

Les albums de jeunesse authentiques sont majoritairement utilisés en classe de langue. En effet, sur les 23 personnes interrogées, 16 enseignent l'anglais à partir d'albums de jeunesse (cf. annexe question 12). Parmi les personnes utilisant les albums comme support aux apprentissages, 13 les utilisent pour l'enseignement de l'oral et de l'écrit, 4 uniquement pour l'enseignement de l'oral, 1 pour l'enseignement de l'écrit (cf. annexe question 14). Toutefois, si l'on recoupe ces résultats avec les résultats de la question « Quelle importance attribuez-vous à l'enseignement de l'écrit en anglais au cycle 3? » (cf. annexe question 6), la réponse étant à 65% « moins important que l'oral », nous pouvons en déduire que les albums de jeunesse authentiques sont majoritairement utilisés pour l'apprentissage de l'oral. Ce constat s'appuie sur la place prépondérante accordée à l'oral dans les programmes.

Toutefois, je ne pousserai pas l'analyse de ce questionnaire plus loin que cette question de l'utilisation de l'album de jeunesse en classe de langue puisque ma recherche se tourne désormais du point de vue de l'élève et non de l'enseignant (questionnaire pensé à l'origine pour une recherche du point de vue de l'enseignant).

2. Recueil de données

2.1 Choix du recueil de données

Pour mener cette recherche à bien, il a fallu envisager un recueil de données afin de collecter des informations relatives à la problématique de départ. Un questionnaire a bien été diffusé dans un premier temps pour collecter les pratiques des enseignants sans que cela ne se révèle suffisant pour analyser la pratique des élèves. Le choix de mener une séquence est alors rapidement apparu comme la solution la plus efficace pour recueillir concrètement des données sur le terrain du point de vue des élèves. Cette séquence permettra également à une autre étudiante de s'appuyer sur ces données pour sa recherche mais du point de vue de la pratique de l'enseignant cette fois-ci. Il semblait difficile au départ de mettre en place un tel dispositif car n'ayant pas ma propre classe, il paraissait compliqué de trouver un.e enseignant.e qui accepte de mener ma séquence en anglais. Néanmoins, lors de mon troisième stage de mise en pratique professionnelle, j'ai été affectée dans une classe de

CM1-CM2. J'ai donc pu mener cette séquence s'appuyant sur l'écrit en cycle 3, cycle retenu pour ma recherche. Le recueil s'appuiera donc sur un effectif de 18 élèves. Mais tout en commençant à penser au cheminement de la séquence, je devais trouver un album de jeunesse authentique capable de répondre aux critères que j'allais me fixer au cours de cette séquence et puisque mon sujet de recherche traite de la question de l'entrée dans l'écrit à l'aide d'un album de jeunesse authentique.

2.2 *Go away big green monster*

En première année de master j'avais envisagé de travailler sur l'album *The very hungry caterpillar* d'Eric Carle. Mais voulant mener une tâche finale à l'écrit, cet album ne semblait plus me convenir. De plus, il s'agissait d'un album fréquemment exploité au cours de recherches en anglais. Je voulais donc partir d'un album moins souvent utilisé dans des recherches. J'ai alors pensé à l'album *Go away big green monster* d'Ed Emberley que j'ai eu l'occasion de découvrir lors d'un précédent stage. Celui-ci était retenu dans un projet d'anglais sur l'ensemble de l'école. En le relisant, en me questionnant sur son potentiel et en tenant compte du fait que les élèves n'avaient jamais travaillé à partir d'un album de jeunesse authentique en anglais, celui-ci m'a paru abordable tout en ayant l'avantage de présenter quelques points pouvant se révéler être résistants (comme les adjectifs par exemple ou encore des mots de vocabulaire qui leurs seraient inconnus). De plus, voulant travailler l'écrit au cours de la séquence, l'album s'est révélé être un bon support puisqu'il a l'avantage de proposer une structure répétitive permettant une bonne imprégnation de la structure langagière descriptive *he has + adjectif(s) + nom*.

Un autre point ayant retenu mon attention quant au choix de l'album, est le fait que les images qui se rattachent au texte permettant une mise en résonance. En effet, celles-ci fonctionnent sur un système d'apparition et de disparition en fonction de la description progressive du personnage. Bien qu'une première lecture soit envisagée sans montrer les images aux élèves, celles-ci permettront dans un second temps d'affirmer ou non les hypothèses émises par les élèves quant à leur compréhension du texte. Nombreux ont été les élèves ayant compris qu'un nouvel élément apparaissait dans le texte dès lors que l'image s'enrichissait également d'un nouvel élément, les guidant un peu plus dans la compréhension.

Enfin, le temps qui m'était imparti pour effectuer cette séquence a été le dernier critère ayant fait basculer mon choix pour cet album. Disposant de 15 jours pour le travailler et permettre aux élèves d'entrer dans l'écrit, l'ensemble des critères mis en avant

précédemment m'ont semblé abordable pour une courte période de mise en pratique. Le choix de l'album s'est donc fait par rapport à ses possibilités d'exploitation en classe et aux moyens qu'il offre pour mener les élèves vers la tâche finale envisagée : la description d'un monstre à la manière d'Ed Emberley et qui se trouvera inclus dans un jeu de cartes. Les élèves pourront alors réinvestir les connaissances acquises au cours de ce travail.

2.3 Construction de la séquence

La séquence a été pensée dès lors que j'ai eu l'accord de mener une séquence en anglais sur mon lieu de stage. Après échanges avec l'enseignante, il s'est avéré que les élèves avaient déjà travaillé une structure descriptive *he has got* mais que la tâche finale consistait en une production orale : la description d'un camarade. Les élèves avaient donc déjà travaillé les nombres, les couleurs ainsi que des parties du corps à l'oral. Une trace écrite photocopiée correspondant à la séquence leur avait été donnée sans que les élèves n'aient utilisé ces mots à l'écrit (uniquement en lecture lorsqu'ils avaient à relire leur leçon). En revanche, les élèves n'ont jamais eu l'occasion de travailler à partir d'un album de jeunesse authentique en anglais. Je me suis donc appuyée sur ces données pour choisir l'album sur lequel je voulais faire travailler les élèves mais également pour penser l'ensemble de ma séquence et la manière dont je voulais les amener à la question de l'écrit.

La séquence a été envisagée pour la totalité de la classe (un double niveau CM1/CM2) et pensée au regard des programmes de 2015 selon la compétence « Écrire : mobiliser une structure simple pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue ». Cette séquence a ensuite été construite de manière à ce que les élèves puissent être confrontés aussi souvent que possible à l'écrit. Le cœur de mon recueil porte donc sur la production d'écrit mais les élèves ont également pu se confronter à de la compréhension, notamment à travers la projection des pages de l'album au tableau et à sa lecture répétée. L'album a effectivement été projeté en séance 3 pour permettre de travailler, en français, la grammaire anglaise et permettre aux élèves de repérer visuellement la place des mots dans la phrase en anglais. Confronter les élèves à de la production me permettra de constater a posteriori comment ils sont effectivement entrés dans l'écrit. Les activités annexes de compréhension de l'écrit et de pratique orale joueront néanmoins un rôle dans ce processus d'écriture.

Mes objectifs de séances avaient également pour ambition de permettre aux élèves de constater leurs progrès entre leur premier, leur deuxième et enfin leur dernier écrit. Les consignes données aux élèves en amont de leurs productions ont d'abord été données à

l'oral puis ils pouvaient les retrouver sur leur feuille à l'écrit. Les consignes étaient données en anglais et des mots étaient rajoutés à chaque évaluation, apportant ainsi de nouveaux mots à l'écrit.

Il était nécessaire de penser la séquence dans la continuité des apprentissages que les élèves avaient entrepris avec leur enseignante puisqu'ils avaient abordé la structure langagière *he/she has got*. Certains mobiliseront certainement cette structure dans leur production d'écrit. Il est à noter que sur cette période de deux semaines qu'a duré la séquence, la réactivation du vocabulaire n'a pas pu être représentative car elle est intervenue trop tardivement dans le déroulement du travail. De plus, pour une mémorisation à long terme, l'élève doit réactiver régulièrement ce vocabulaire, et ce dans diverses situations. Cela serait donc plus représentatif sur plus d'une séquence, où l'élève pourrait utiliser les nouveaux mots dans des contextes différents.

3. Grille d'analyse

Pour être en mesure d'analyser mes données recueillies sur le terrain, il m'a fallu construire une grille d'analyse. Pour ce faire et pour ne pas avoir recours à une simple description des résultats, je suis allée rechercher de nouveaux auteurs permettant à la fois de traiter ma problématique et de croiser mes données. Ces auteurs sont mobilisés dans la partie méthodologie puisqu'ils n'avaient pas été répertoriés au moment de la séquence, alors que les auteurs de la partie théorie m'ont effectivement permis de concevoir la séquence. Ce nouvel apport théorique sera alors indispensable pour la construction de la grille d'analyse.

3.1 Convocation des auteurs

3.1.1 Comment l'élève apprend-t-il ?

Pour savoir si il y a eu apprentissage au cours de la séquence, il a été nécessaire de se questionner sur les activités menant à un apprentissage. En effet, comment un élève apprend-t-il ? Pour répondre à cette question, Philippe Perrenoud, dans son article « Qu'est-ce qu'apprendre », nous dit qu'apprendre relève avant tout de l'élève et que l'enseignant est là pour le guider sur cette voie. L'élève est maître de ses apprentissages mais que pour qu'il y ait apprentissage, « il faut laisser du temps au temps ». L'auteur définit alors huit critères indispensables à l'apprentissage :

- Le désir qui renvoie au fait qu'un élève agisse selon un certains nombres d'intérêts.

- La persévérance qui fait que face à un échec, l'élève ne se contente pas de baisser les bras et d'abandonner la tâche. Cet échec temporaire peut entraîner une frustration mais l'élève doit alors faire preuve de volonté pour pouvoir constater le bénéfice de son action. La notion de persévérance est liée à celle du plaisir.
- La construction correspond au fait que les apprentissages se font par l'écoute, la mémorisation, la réactivation de connaissances permettant ainsi l'acquisition de nouveaux savoirs. Il est question pour l'élève de prendre ses distances avec ses représentations pour cheminer vers une nouvelle réflexion.
- L'interaction est quant à elle indispensable car l'élève ne peut apprendre seul. Cette interaction avec autrui permet à un moment ou un autre de construire ses connaissances ou simplement d'exprimer sa façon de voir les choses, de se mettre d'accord. Perrenoud parle alors de coopération et de « la dimension sociale de l'apprentissage ».
- La prise de risques se caractérise par le fait que l'élève s'engage dans une tâche sans aucun support d'appui, par exemple lors d'une expression écrite libre. L'élève s'expose alors à un plus fort taux d'erreurs possibles mais cette posture est normale.
- Le changement, c'est accepter les transformations de ses représentations entre autres. Ceux qui n'acceptent pas le changement font de la résistance.
- L'exercice d'un drôle de métier puisque le métier de l'« apprenant » est un rôle social qui se rattache au « métier d'élève ». L'élève adopte alors des postures, des stratégies pour apprendre, pour « s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens ».
- La mobilisation et l'évolution d'un rapport au savoir, c'est la prise en compte de connaissances antérieures et l'acceptation de leur évolution pour favoriser les nouveaux apprentissages.

Lorsque l'élève apprend, il est donc dans une activité constante qui nécessite de sa part de l'implication. Pour parler d'apprentissage, cette activité doit tout de même lui être résistante tout en étant à sa portée. Cela doit garantir une certaine sécurité de l'engagement de la part de l'élève. C'est à l'enseignant de faire en sorte que toutes ces conditions soient réunies pour qu'il y ait apprentissage.

3.1.2 La mobilisation de stratégies en production d'écrits

Pour une première approche à la question des stratégies d'élèves, je me suis appuyée sur l'ouvrage *L'élève et la production d'écrits* de Claudine Garcia-Debanc. Pour entrer dans la production d'écrit, les élèves sont maîtres de la méthode qu'ils emploient, ils

la construisent en fonction de leurs besoins réels tout en étant soutenus par l'enseignant et leurs pairs. Mais pour être en mesure de progresser, l'élève doit pouvoir se situer aussi bien en fonction de ses réussites que de ses échecs et trouver une aide adaptée. Comme nous le précise Garcia-Debanc « les "erreurs" seront utiles en ce qu'elles révéleront la nature des représentations ou stratégies élaborées par l'élève ». L'auteure nous confirme cet intérêt du travail de groupe à travers 3 points :

- « Favoriser une distanciation critique par rapport à l'écrit produit [pour] empêcher le découragement ».
- « [Le] partage des tâches pour alléger la surcharge cognitive de certains »
- « Veiller à la taille, au mode de constitution du groupe et aux outils pour que le travail de groupe soit "rentable" en termes d'apprentissage pour chacun ».

Il n'est pas sans rappeler que l'apport de matériaux linguistiques, de mots ou de structures syntaxiques doit toujours se faire en contexte de la production et non en détaché au risque que l'élève ne sache pas les réutiliser. L'élève perçoit ainsi clairement l'utilité de ces éléments dans la situation de communication.

Des outils de remédiation peuvent être mis à disposition et investis par les élèves mais il faut veiller à ce que ceux-ci ne soient pas néfastes, contre productifs au point que les élèves soient incapables d'écrire sans eux. Ces outils doivent intervenir « plutôt comme aide à la régulation après une première production textuelle [qu'en] préalable à l'écriture ». Les élèves s'appuient en effet sur ces outils dans leurs stratégies de production puisqu'ils sont vus comme une compensation à la surcharge cognitive présente à un moment de la tâche. Cette surcharge apparaît le plus souvent au moment où l'élève doit gérer simultanément les diverses opérations de l'activité rédactionnelle proposée par Hayes et Flower et que Garcia-Debanc reprend dans son ouvrage pour analyser les interactions dans un groupe au cours d'une tâche collective. Cela se traduit alors par une graphie lente, un effort important de la part de l'élève qui pourra se trouver allégé avec l'aide de ses semblables. Ces échanges permettent en effet de fournir une aide à l'élève qui en ressent le besoin lorsque la stratégie qu'il emploie ne lui permet plus de progresser mais aussi grâce au métalangage en ayant connaissance des caractéristiques du produit à fournir. Le groupe d'écriture constitue donc d'une certaine manière une instance de « facilitation procédurale ». Il faut entendre par là les « conditions dans lesquelles une tâche d'écriture complexe est réalisée ».

En définitive, pour être en mesure d'analyser les procédures utilisées et le produit fourni, « on cherche à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche

proposée. Les données d'intérêt prioritaires seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulées par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat ». Ces stratégies étant propres à chacun, il existe donc autant de stratégies que d'élèves.

3.2 Construction de la grille d'analyse

Pour construire la grille d'analyse, je me suis dans un premier temps appuyée sur la problématique de ma recherche pour en sélectionner les mots clefs à savoir : album de jeunesse – apprentissage – écrit. Puis je les ai croisés avec les auteurs convoqués dans ma partie théorique mais également ceux mobilisés dans la partie méthodologie, au moment de la réflexion sur cette grille. L'idée étant d'axer les critères d'analyse de la grille autour des stratégies employées par les élèves plutôt que sur le produit fini. Pour l'analyse, je m'appuierai donc sur les productions d'écrits des élèves, ce qui me permettra ainsi d'évaluer et de comprendre leurs stratégies d'écriture. Je parle de stratégies d'écriture plutôt que de procédures car à ce niveau, en anglais, les élèves écrivent davantage à la manière d'un auteur plutôt que d'une inspiration personnelle. D'où l'intérêt de s'attarder sur leurs stratégies car sur un produit fini écrit « à la manière de », puisqu'il pourra y avoir matière pour évaluer la cohérence et la cohésion textuelle.

Les auteurs convoqués dans la grille relèvent de la didactique du français puisqu'il est difficile en anglais de trouver des critères de didactique disciplinaire, on retrouve alors davantage de critères transversaux. Ma grille d'analyse se compose alors de quatre entrées :

- une entrée institutionnelle avec le CECRL qui concernera le produit fini, ce qui est attendu d'un élève puisque ma recherche est tournée vers le pôle élève.
- une entrée de didactique généraliste avec Philippe Perrenoud qui permettra de savoir comment un élève apprend.
- une entrée sur la didactique de la littérature avec Catherine Tauveron, pour valider ou non le fait qu'un album de jeunesse favorise l'entrée dans l'écrit.
- une entrée de théorie didacticienne disciplinaire avec Claudine Garcia-Debanc sur la production d'écrits et les stratégies employées par les élèves.

Dans chacune de ces entrées, les critères d'analyse retenus pour l'analyse des données sont les suivants :

- Le CECRL - la production écrite finale répond-t-elle au niveau A1, à savoir si l'élève est en « capacité à produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires ».
- P. Perrenoud - les processus d'apprentissage que sont la persévérance, la construction et l'interaction.
- C. Tauveron – l'album de jeunesse authentique comme support favorisant la compréhension et la production d'écrit : le fonctionnement du texte avec des éléments résistants ; la relation texte/image importante pour la compréhension ; la présence d'une structure répétitive.
- C. Garcia-Debanc – l'entrée dans la production d'écrit : les stratégies des élèves (le réinvestissement des connaissances ; l'appui sur le français pour l'ordre des mots notamment ; l'appui sur la dérivation) ; l'analyse des erreurs ; le travail de groupe.

III. Analyse des données

L'analyse qui va suivre repose sur un travail effectué sur une période de stage de 15 jours dans une classe de CM1/CM2. La répartition de la classe était la suivante : 8 CM1 et 10 CM2, soit un total de 18 élèves. Toutefois, n'étant pas en poste cette année, je n'ai pas pu mener de séquence comparative « production d'écrit sans album de jeunesse », d'une part pour effectuer une comparaison des stratégies d'élèves pour entrer dans l'écrit, et d'autre part pour savoir si l'album de jeunesse authentique est un support favorisant réellement l'entrée dans l'écrit comparé à une séquence sans album. N'ayant pas mobilisé de grille d'observation au cours de la séquence pour faciliter la compréhension et l'analyse des différentes stratégies de chaque élève et constater leur évolution au cours de la séquence, l'analyse s'appuiera donc exclusivement sur les productions d'élèves, sur des enregistrements que j'ai pu réaliser en classe et sur l'émission d'hypothèses de ces stratégies.

Pour être en mesure de compléter la grille d'analyse (cf. annexe 6 : Grille d'analyse des données) à l'aide des données recueillies sur le terrain, les premières productions écrites des élèves ont été regroupées en fonction de ce qu'ils ont produit lors de ce 1^{er} jet. Ces regroupements se sont effectués à la fin de l'évaluation diagnostique pour me permettre de comprendre les besoins d'apprentissage des élèves. Pour ma recherche ils me permettront de comprendre en fonction des profils d'élèves, quelles ont été leurs stratégies pour entrer dans la production d'écrit. Pour l'analyse je prendrai donc une ou deux productions saillantes correspondants à des profils d'élèves applicables à l'ensemble du

groupe auquel ils appartiennent. En plus des productions écrites, d'autres données seront mobilisées au cours de cette analyse pour étayer l'analyse de ces productions d'écrits. Les groupes de production ont donc été sélectionnés en fonction des critères suivants :

- Les élèves qui ont présenté un blocage et qui ont réalisé qu'une faible production. Les acquis antérieurs (vocabulaire et structure) n'ont pas pu être remobilisés ou bien les élèves ne savaient tout simplement pas comment les réutiliser dans cette production → Groupe A (élèves 1 – 3 – 10 – 12 – 18).
- Les élèves qui ont produit un écrit un peu plus fourni que le groupe précédent mais qui ont uniquement écrit des noms et des adjectifs, sans phrase descriptive. Ces adjectifs sont placés aussi bien avant qu'après le nom qu'ils déterminent. Ils semblent essayer de décrire toutes les parties du visage sans s'appuyer sur l'album → Groupe B (élèves 6 – 7 – 17).
- Les élèves qui essaient de réinvestir des éléments de l'album (*big et go away*) et qui s'appuient sur leurs connaissances antérieures pour décrire l'image. Les adjectifs sont bien placés avant le nom qu'ils qualifient mais, comme le groupe précédent, pas de présence de sujet ni de verbe → Groupe C (élèves 5 – 13 – 15).
- Les élèves mobilisent la structure verbale apprise lors de la séquence précédente (avec plus ou moins de succès) : *he has got* → Groupe D (élèves 4 – 8 – 9 – 11 – 14 – 16).
- Les élèves ayant réussi la tâche → Groupe E (élève 2)

Dans tous les groupes (hormis le groupe E), on retrouve des élèves qui écrivent par transcription phonique (en se référant à leur langue maternelle), stratégie fréquemment rencontrée en anglais, notamment au début de l'apprentissage de l'écrit puisque l'oral est l'exclusivité jusqu'à l'entrée au cycle 3.

Après avoir renseigné cette grille, il est désormais question de croiser les critères et les données pour en faire une analyse et tenter de répondre à mon questionnement initial : Comment les élèves entrent-ils dans l'écrit et l'album de jeunesse authentique favorise-t-il ce processus ?

1. Première production d'écrit

La première production écrite demandée aux élèves lors de cette séquence a eu lieu dès la première séance, jouant ainsi le rôle d'évaluation diagnostique. L'objectif de ce premier écrit était de faire émerger les représentations initiales des élèves à l'écrit sur une description physique. Les élèves avaient pour tâche de décrire le monstre de l'album *Go away big green monster* tout en essayant de mobiliser leurs connaissances antérieures (vocabulaire, structure langagière...). En amont de ce travail, lors de la même séance, les

élèves ont pu découvrir l'album grâce à une première écoute, uniquement orale puisque les images ne leur étaient pas montrées. De cette écoute, ils ont pu émettre quelques hypothèses de compréhension en s'exprimant en français. À la suite de cela, une seconde relecture a été proposée pour tenter d'éclaircir certaines hypothèses, les élèves pouvant relever des mots qu'ils étaient en mesure de comprendre. La tâche d'écriture est alors arrivée après ces deux premières lectures, dans le but que celles-ci aient permis une réactivation des savoirs des élèves. La consigne donnée était « *Describe the monster* » accompagnée d'une image du monstre de l'album en couleur.

D'une même consigne, on peut constater des écarts significatifs entre les productions d'élèves, bien qu'ils aient tous suivi une séquence sur la description quelques temps auparavant. Le groupe A semblait totalement bloqué par la tâche au début de la phase d'écriture, mais après mon intervention leur demandant d'écrire ce qu'ils se sentaient capables de mettre en mots, tous les élèves de ce groupe ont produit un écrit, même si celui-ci était parfois composé de très peu de mots. Les mots utilisés correspondaient néanmoins à ce qu'ils avaient pu voir sur l'image (élève 10 « *eye* » « *yeelow* » - élève 12 « *welloy eyes* » « *voiler hair* » « *face green* »). On remarque pour l'élève 12 la tentative pour écrire le mot « violet » en anglais. Le recueil d'une faible production n'est pas ici révélateur d'un manque de motivation (puisque'ils se remettent à la tâche lorsqu'une nouvelle consigne leur est fournie) mais bien d'une carence de connaissances en vocabulaire et de structure grammaticale certainement due à un défaut de réactivation ou d'entraînement en contexte. Pour les groupes B et C, on peut remarquer un réinvestissement plus prononcé des adjectifs et des noms appris en amont et ré-exploitable dans cette production (*short, pourpol, yeelow, red, green, blue, hair, eyes, nose, mouth, face, ears*). La place des adjectifs y est encore hésitante puisque ces derniers sont placés aussi bien avant qu'après le nom qu'ils déterminent. On remarque également que des élèves tentent de mobiliser des mots qu'ils ont entendus de manière répétée lors de la lecture de l'album « *big* » et « *go away* ». Le mot « *big* » trouve sa place dans la description alors que « *go away* » est utilisé par l'élève 15 comme titre de la description, sans maîtrise de sa signification. Les élèves des groupes A, B et C semblent donc s'appuyer sur le français pour mettre par écrit leur description du monstre. Bien qu'une des contraintes de la tâche d'écriture consistait à produire au minimum une phrase, aucun élève de ces trois groupes n'a su en produire une, ni même réinvestir la structure descriptive *he has got* apprise avec l'enseignante dans une séquence dont la tâche finale se faisait à l'oral. Pour ces élèves, du vocabulaire est effectivement acquis à l'oral mais ils ne savent pas

l'employer dans une structure de phrase. Ce constat confirme les résultats obtenus des évaluations menées en fin de CM2 en anglais (source : site LVE 50 – évaluations fin CM2). Les élèves du groupe D ont quant à eux utilisés cette structure avec plus ou moins de succès (élève 8 « he's got » et élève 9 « *hi's got wearing* »). On peut voir apparaître dans ce groupe des mots non utilisés jusqu'alors par les groupes précédents (« *thee* » pour « *teeth* »). Ces élèves semblent avoir vérifiés au cours de leur production si l'ensemble des traits caractéristiques du monstre ont été décrit puisque leur description est assez complète avec les éléments qu'ils pouvaient connaître. L'unique élève du groupe E a fourni une description complète s'appuyant sur la structure « *he has* » qu'il a relevé de l'écoute de l'album. Les adjectifs sont correctement placés. L'élève s'est à la fois appuyé sur la lecture de l'album et sur ses connaissances en anglais, puisque celui-ci parle couramment anglais en dehors du cadre scolaire.

L'analyse de cette première production nous révèle que pour une première entrée dans l'écrit au cours d'un projet, les élèves usent de leurs propres stratégies pour se mettre à la tâche. Les élèves réinvestissent dans un premier temps leurs connaissances, qu'ils réussissent plus ou moins à faire face à un nouveau sujet, et s'appuient beaucoup sur le français pour « traduire » ce qu'ils pensent en français. Cela a donc un impact sur l'ordre des mots dans la phrase. À ce stade de l'écriture, peu d'élèves s'appuient sur le fonctionnement du texte proposé dans l'album de jeunesse lu. Quelques élèves tentent toutefois de réinvestir quelques éléments de la structure de l'album en fonction de leur compréhension.

2. Deuxième production d'écrit

Analyser la deuxième production d'écrit va permettre de comprendre l'évolution des stratégies mises en œuvre par les élèves et d'observer si l'album de jeunesse a été davantage mobilisé au cours de cette seconde tâche. Celle-ci consistait à faire émerger les nouveaux apprentissages et avait donc le rôle d'évaluation formative. Les élèves étaient appelés, à travers la consigne « *Describe the monster with adjectives* », à faire une description de plus en plus fine et à décrire plus précisément à l'écrit en utilisant notamment plusieurs adjectifs. Pour permettre aux élèves d'acquérir de nouvelles connaissances avant cette nouvelle production écrite, lors de la séance précédente les pages de l'album ont été projetées pour permettre de dégager collectivement la structure répétitive descriptive et la place des mots dans la phrase. Ils ont également été en mesure de comprendre de l'écrit par la découverte de nouveaux mots de vocabulaire comme

« *bluish* », « *greenish* », « *sharp* » et « *scraggly* ». Les élèves ont alors déduit le sens des mots « *bluish* » et « *greenish* » à l'aide de la dérivation en trouvant le radical de chaque mot. Pour Kathleen Julié et Laurent Perrot « la dérivation [...] consiste en l'affixation de préfixes ou de suffixes à une base [ici le suffixe *-ish*]. Les préfixes et suffixes ont la plupart du temps un sens lexical ou grammatical propre, et il est utile pour l'élève d'en avoir conscience afin de faciliter le décodage des mots inconnus, mais aussi pour en retrouver la base »¹⁵. Pour tous ces nouveaux mots de vocabulaire, les élèves ont également pu prendre appui sur la relation texte/image, relation forte dans cet album (cf. retranscription vidéo séance n°3 en annexe 7.1). Ils ont donc agi comme ils l'auraient fait face à du vocabulaire inconnu en français : prendre appui sur la dérivation et les images. Ils ont ensuite été conviés à faire des descriptions de monstres à l'oral et à l'aide de la phrase descriptive repérée dans l'album. Le vocabulaire acquis antérieurement (les couleurs, les parties du visage, les nombres) a donc pu être réemployé tout comme les nouveaux adjectifs découverts lors de la phase collective : « *scraggly* », « *sharp* ». Lors de cette deuxième production d'écrit, les élèves étaient en groupe dans l'objectif de se répartir la tâche d'écriture et permettre les échanges avec les autres membres du groupes pour un partage de stratégies. Chacun devant produire au moins une phrase. Après une phase de réactivation de la structure de la phrase et de la place des adjectifs dans la phrase, la phase d'écriture a été lancée par un rappel du projet et du pourquoi de ces apprentissages. Comme tout au long de la séquence, les élèves avaient bien en tête la tâche finale et les critères de réussite pour y parvenir.

Il est à noter que pour cette production, un dispositif de différenciation est à disposition des groupes A et B pour leur apporter une aide au besoin. Celui-ci a été pensé pour répondre aux difficultés rencontrées par les élèves lors de la première production. Néanmoins, seul l'élève 10 s'en est servi dans son intégralité pour former sa phrase. Les autres élèves s'appuyant sur les cartes uniquement pour copier les mots. L'ensemble des groupes avait à disposition l'affiche construite collectivement où figurait la structure de la phrase descriptive présente dans l'album de jeunesse *Go away big green monster* mais également l'ordre des adjectifs entre eux en cas de présence multiple et du vocabulaire nouveau « *sharp* » et « *scraggly* ». On peut remarquer une évolution significative de l'emploi d'une phrase complète dans les productions. Cette évolution repose pour beaucoup sur les modalités de travail mis en œuvre à savoir le travail en groupe. Les élèves ont pu faire des échanges de stratégies au cours de la rédaction et s'appuyer sur leurs pairs pour y trouver de l'aide. En prenant appui sur la retranscription de la séance n°4 (cf.

¹⁵ Enseigner l'anglais, Kathleen Julié et Laurent Perrot (2009), Hachette Éducation, Paris. (p.174)

annexe 7.2) on peut noter que les élèves n'étant pas en train de produire apportent volontiers leur aide à l'élève qui est à la tâche d'écriture. Par exemple avec le binôme élèves 6 et 11, l'élève 6 vient en aide à l'autre élève quant à l'orthographe d'un mot en le lui épelant (élève 6 : « bah *pink* c'est P.I.N.K.). Mais celle-ci se rendant compte que l'élève scripteur se trompe sur l'ordre des mots, elle n'hésite pas un instant à lui expliquer, tout en regardant l'affiche collective, que l'adjectif se trouve avant le nom. De même dans un autre binôme lorsqu'il est question de savoir quel adjectif placer en premier, les deux élèves du binôme interagissent pour discerner l'ordre des adjectifs. Les élèves usent par stratégies en faisant des allers-retours permanent entre leur production et l'affiche collective, comme pour vérifier un résultat (élève 4 : « à la fin des adjectifs c'est la couleur non ? » (montre l'affiche à son binôme). « C'était le nombre, après la taille et après les couleurs, qu'il y avait écrit. Donc c'est la couleur. *Short purple* »). En revanche, dans un des groupes de quatre élèves (groupe élèves 1, 3, 10 et 18), l'ambiance est un peu plus conflictuelle. Alors que l'élève scripteur demande de l'aide à ses camarades, un élève s'énerve sur l'élève posant la question, un autre ne prend même pas la peine de répondre (peut-être ne connaît-il pas la réponse mais il n'essaie pas non plus), le troisième essayant vainement d'apporter une réponse. Cette tension repose certainement du fait de la composition du groupe. Les quatre élèves étaient déjà tous en difficulté lors du premier écrit. Les mettre ensemble semblait être un bon compromis pour les faire avancer ensemble mais avec du recul, insérer un élément avec plus de connaissances dans ce groupe aurait réellement permis de faire avancer les choses et apporter un vrai soutien. Enfin, dernière stratégie collective remarquée, prendre appui sur un autre camarade hors binôme. C'est le cas du binôme 5 et 13 qui ne sait pas comment dire « les dents ». Ils vont alors chercher dans un cahier d'anglais mais même en cherchant du doigt le mot, ils n'arrivent pas à se repérer et confondent « les lèvres » avec « les dents » (schéma peu précis). Un élève d'un autre binôme passant près d'eux à ce moment leur dit « on dit *teeth* ». Tout de suite les élèves prennent cette information pour la noter.

On constate qu'avec ces stratégies de groupe, bien qu'elles aient apportées plus ou moins d'aide selon la composition des groupes, les élèves ont pu progresser entre la première et la deuxième production. À l'exception de l'élève 13, tous ont produit une phrase complète. Ceci est en parti dû au rappel des contraintes (produire au moins une phrase chacun) et au travail effectué la veille en collectif et en groupe autour de la structure de la phrase. Les élèves se lancent plus facilement dans l'écriture puisqu'ils savent qu'ils peuvent compter sur les autres membres du groupe en cas de difficulté. En effet, les constats effectués lors

de ces moments d'échanges sont l'apport de connaissances en terme de vocabulaire notamment, l'épellation d'un mot, des explications sur la structure de la phrase (principalement sur la place des adjectifs). Pour comprendre l'implication existante lors des travaux de groupe, Claudine Garcia-Debanc nous dit qu'il faut effectivement « utiliser le travail de groupe à des fins d'apprentissage »¹⁶. Cette modalité de travail est ici envisagée pour permettre aux élèves bloqués lors de leur première production de progresser mais surtout de ne pas perdre la motivation en production. Un travail réussi est en effet le fruit de la persévérance pour de nombreux élèves. Pour les binômes, l'objectif était de les amener à une production plus poussée, à visée de perfectionnement. Ainsi, quelque soit le groupe observé, les élèves se sont entraînés les uns les autres pour fournir un résultat recevable. De plus, des erreurs commises lors de la première production ont été corrigées par les élèves eux-mêmes, notamment en ce qui concerne le vocabulaire et ce grâce à l'utilisation des différents outils à leur disposition (cahier, affichage, dispositif de différenciation). Nombreux sont en effet les élèves passant d'une transcription phonique à une copie des mots. Ils semblent avoir pris conscience que savoir écrire un mot était plus compliqué qu'il n'y paraissait. Prenons quelques exemples entre les deux productions : « *bige* » et « *smolle* » deviennent « *big* » et « *small* » chez l'élève 13, « *hi* » devient « *he* » chez l'élève 9, « *welloy* » devient « *yellow* » chez l'élève 12. En ce qui concerne la construction de connaissances entre le premier et le deuxième écrit, les élèves du groupe D ont tous abandonné la structure « *he has got* » au profit de « *he has* ». De même pour la place des adjectifs, ceux-ci sont tous bien placés avant le nom qu'ils déterminent dans l'ensemble des productions. Dans la plupart de ces productions collectives, nous pouvons aussi constater un usage des nouveaux mots de vocabulaire, comme « *sharp* » et « *scraggly* ».

Bien que l'on puisse utiliser davantage d'exemples pour justifier l'analyse des productions, nous pouvons remarquer que les élèves étaient tous dans l'optique de construire de nouveaux savoirs et de persévérer malgré les premières erreurs effectuées au cours du premier jet. Entre ces deux productions, les élèves ont commencé à construire des savoirs qu'ils étaient à même de réinvestir dans la production collective. S'ils n'en étaient pas capables, certains de leurs pairs les ont aidés dans cette tâche. L'interaction élève/élève permet effectivement la construction et un réinvestissement immédiat de ces nouveaux savoirs. Même si la tâche demandée a été exécutée correctement, nous pouvons toutefois nous demander si tous les élèves ont effectivement appris au cours de ce travail. Cela

16 L'élève et la production d'écrits, Claudine Garcia-Debanc (1990), Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Metz. (p. 138)

pourra se vérifier à l'aide de la production finale en constatant s'il y a mobilisation des stratégies collectives. Enfin, la structure « *big green monster/he has* » de l'album de jeunesse étudié a été investie par la quasi totalité des élèves (hormis l'élève 13), démontrant la réutilisation partielle du travail effectué en compréhension d'écrit en amont et de l'impact de l'album sur les élèves.

3. Troisième production d'écrit

La troisième et dernière production écrite s'est tenue lors de l'avant dernière séance de la séquence et tenait le rôle d'évaluation sommative. Elle avait pour objectif que les élèves fassent une description en étant en mesure de puiser dans leurs savoirs acquis tout au long de la séquence, ainsi que dans leurs savoirs antérieurs. Les élèves devaient être capables de décrire leur monstre créé en mobilisant la structure de la phrase, la règle de l'adjectif et le vocabulaire connu. Les monstres ont été créés en séance 6 et lors de la séance 7 les élèves ont eu à chercher l'ensemble des nouveaux mots de vocabulaire. J'ai effectivement fait en sorte que tous les élèves aient le vocabulaire nécessaire pour écrire sans avoir à le demander. Il n'y a pas eu de réinvestissement direct à l'oral de ce vocabulaire avant la troisième production. La nouvelle consigne d'écriture étant « *Describe your own monster with own words* ».

D'une manière globale, tous les élèves sont entrés dans la tâche d'écriture sans problème. Ceci s'expliquant peut-être par le fait que ce sont les élèves eux-mêmes qui ont créé les monstres et qu'ils disposaient de tous les outils nécessaires pour la bonne réussite de cette production (affiche de séquence, dispositif de différenciation, cahier d'anglais avec la règle des adjectifs et la liste des nouveaux mots de vocabulaire). Malgré tous ces outils à disposition, très peu d'élèves se sont autorisés à les utiliser. Par exemple pour le dispositif de différenciation, autorisé uniquement en cas de blocage au démarrage de la production, seul l'élève 10 y a eu recours pour lancer son écrit. Il l'a ensuite mis de côté. Cette stratégie révèle d'un manque de confiance puisqu'une fois la tâche d'écriture lancée, celui-ci a réussi l'exercice au même rythme que les autres élèves. Pour les élèves du groupe A, on constate une nette progression entre le premier et le dernier écrit. Les élèves produisent une phrase, en utilisant la structure « *big green monster/he has* » qu'ils ont entendue à de nombreuses reprises lors de la lecture de l'album. Ils utilisent le nouveau vocabulaire découvert lors des séances précédentes comme par exemple « *sharp* » et « *scraggly* ». Leurs connaissances antérieures ont pu être réactivées au cours de cette séquence et les parties du visage ainsi que les couleurs sont davantage mobilisées dans cet écrit. La

transcription phonique, bien que moins présente, persiste toujours (élève 12 « *monsteur* », élève 1 « *haires* » au lieu de « *ears* »). La règle des adjectifs n'est pas non plus totalement maîtrisée à ce stade du travail. Nombreux sont les élèves les plaçant après le nom. Même si la description n'est pas totale pour les élèves de ce groupe, elle est plus complète que lors de la première production prouvant un investissement des élèves dans ce travail. Les élèves du groupe B ont également voulu réinvestir la structure « *big green monster has* » mais on déplore l'absence du verbe dans la production de l'élève 17. L'élève 6 associe « *has* » avec le sujet « *he* » mais pas avec le sujet « *big green monster* ». De nombreux adjectifs sont utilisés par tous les élèves. Et il y a une persistance des adjectifs après le nom chez l'élève 17 (« *eyes black* » et « *tooth sharp* »). Les élèves des groupes C, D et E réinvestissent correctement la structure langagière travaillée ainsi que du vocabulaire malgré quelques erreurs de transcription (« *scarggly* », « *scurgly* »). Parmi tous les groupes, on peut relever des réajustements au cours des productions notamment en ce qui concerne la place des mots. Des rayures sont visibles faisant apparaître la stratégie de ces élèves. Ceux-ci écrivent dans une première lancée, puis se ravissent lorsqu'ils veulent ajouter un adjectif par exemple (élève 6 : « *The monster three eyes red eyes* » ; élève 12 « ~~*green*~~ *big green ears* »).

Les élèves ont évolué entre la première et la troisième production. Ils ont acquis de nouveaux savoirs qu'ils ont construits à l'oral et à l'écrit aux cours des différents travaux effectués sur la séquence et qu'ils ont voulu réinvestir lors de cette production finale, entre autres en employant la structure de l'album « *big green monster has* » mais aussi en utilisant les mots résistants de ce dernier. Ils ont persévéré au fil des productions notamment en s'appuyant sur les outils à leur disposition. Ils ont analysé leurs erreurs et tenté d'y remédier de production en production et même au sein d'un même écrit. Ils semblent avoir investi comme en français, le système du processus rédactionnel. Certains planifient la rédaction et en procédant à la relecture constatent qu'ils manquent des éléments de description. Ils procèdent alors à la révision de leur écrit. C'est le cas de l'élève 8. D'autres en revanche ont écrit sans anticipation, sans véritable plan d'ensemble de leur produit final et ont décrit au fur et à mesure que les choses leur apparaissaient. Cette stratégie peut permettre d'expliquer les omissions du verbe mais aussi les oublis d'éléments de description. La révision aurait été facilitée si les productions avaient été confrontées à une lecture distanciée, par un autre élève par exemple. Cela aurait permis à chacun de prendre du recul et de constater si ce qu'ils avaient écrit était compréhensible par quelqu'un d'autre. Cela a été fait de manière collective sur certaines productions mais n'a pas été bénéfique pour les élèves dont la production n'a pas été lue collectivement. Les

élèves ne réussissent pas encore à appliquer à leur écrit les problèmes similaires relevés sur une autre production. Le problème fréquemment rencontré, qu'est la transcription, est révélateur d'un manque d'entraînement à l'oral de ces mots. En effet « *scraggly* » est souvent orthographié « *scarggly* » signifiant une mauvaise reprise des élèves lors de la prononciation à l'oral.

Après analyse des trois productions, et plus précisément ce dernier écrit servant d'évaluation sommative, je peux constater que sur les dix-huit élèves, cinq d'entre eux n'ont pas atteint le niveau A1 du CECRL en production écrite, à savoir « Produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires ». En ce qui concerne les élèves 5 et 17, on constate l'absence de verbe. La structure de la phrase ayant été travaillée tout au long de la séquence, un verbe était donc attendu lors de cette dernière production, dans les contraintes d'écriture. Les élèves devaient donc au moins écrire une phrase complète (sujet + verbe + complément). De plus, chez ces deux élèves, la place de l'adjectif n'est pas encore totalement maîtrisée puisqu'une fois sur deux, l'adjectif est placé après le nom certainement dû à une référence au français lors de la phase d'écriture. Pour l'élève 10 le niveau A1 n'est également pas atteint car bien que l'élève a eu accès au dispositif de différenciation et que la description partielle permette de reconnaître le monstre, malgré des éléments manquant, nous sommes dans l'incapacité de savoir si l'élève sera en mesure de réitérer une telle production ultérieurement. La description produite par l'élève 6 ne permet pas de dire que cet élève a atteint le niveau A1 puisqu'il manque le verbe une phrase sur deux. De même pour l'élève 1, la structure de la phrase semble acquise mais la place des adjectifs semble encore aléatoire et la description pas assez précise pour permettre de retrouver le bon monstre. Pour les élèves ayant atteint le niveau A1, bien que la transcription phonie-graphie soit encore très présente, elle n'altère en rien la compréhension de la description et l'on est en mesure de retrouver le monstre décrit. Toutes les productions ont été corrigées par les élèves eux-mêmes afin d'être recopiées à l'ordinateur pour la création du jeu de cartes.

IV. Perspectives professionnelles

Mener cette séquence en classe m'a fait prendre conscience de la difficulté à différencier suffisamment pour permettre à chacun d'entrer dans l'écrit en fonction de ses capacités. Cette différenciation doit également se faire lors des activités menées à l'oral pour permettre les apprentissages. Il est du rôle de l'enseignant d'avoir une bonne écoute de la prononciation de ses élèves pour être en mesure de leur faire répéter correctement les

mots qu'ils emploient. Le problème de la transcription phonie-graphie étant récurrente, un travail renforcé en atelier à l'oral comme à l'écrit aurait certainement permis une meilleure fixation de ces mots posant problème. Un simple travail oral ne permet pas une fixation totale des mots à phonèmes difficiles pour des élèves français. De plus, un entraînement plus marqué, mené à l'oral, sur la place des mots dans la phrase aurait néanmoins permis aux élèves de progresser davantage à l'écrit. Une fois à l'aise oralement, les élèves entreraient plus facilement dans l'écrit. Je me suis effectivement aperçue, tardivement dans la dernière production d'écrits, que les élèves ne maîtrisaient pas encore suffisamment un vocabulaire qu'ils avaient pourtant rencontré à de nombreuses reprises depuis le début de l'année. Pour une meilleure acquisition, il aurait été envisageable de proposer une activité d'interaction orale, avec en appui des cartes où les mots de vocabulaire auraient été écrits, pour favoriser la mémorisation orthographique de ces mots.

Pour analyser de plus près les stratégies des élèves et « pour mieux connaître leurs modalités de fonctionnement dans la réalisation même de la tâche »¹⁷, il aurait fallu mettre en place davantage d'outils d'observation comme un questionnaire à destination des élèves ou procéder par questionnements directs auprès d'eux pendant la production pour mieux comprendre leurs stratégies, faire des observations directes à l'aide d'une grille d'observation ou encore à l'aide d'une caméra ciblée en direction de l'élève. Il aurait ainsi été intéressant, plus qu'une aide pour l'enseignant, de faire prendre conscience aux élèves leurs propres stratégies mais également celles de leurs pairs. Pour aller au bout du processus rédactionnel et de la révision, il aurait été bon de constituer une grille d'autoévaluation avec les élèves pour faciliter la prise de distance sur leur produit mais également pour repérer plus facilement quelle stratégie employer face au problème rencontré.

Autre constat effectué au cours de la séquence et n'ayant pas été bénéfique à l'ensemble de la classe, les groupes retenus lors de la production collective. Il est nécessaire de penser les groupes dans l'objectif de faire progresser chaque élève. Or, ici le problème a été la non certitude du bénéfice de cette activité pour un groupe en particulier. Bien que les groupes puissent être des groupes de besoin, il ne faut pas y cumuler les difficultés au risque de rendre le travail néfaste. En effet, dans le groupe en question, aucun élève n'était en mesure de faire progresser les autres. Il y a eu risque de démotivation et d'abandon face à l'échec.

17 L'élève et la production d'écrits, Claudine Garcia-Debanc (1990), Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Metz

Si je devais mener de nouveau cette séquence j'accentuerai ces points qui me semblent indispensables pour permettre aux élèves une bonne entrée dans l'écrit et une progression de leurs compétences à l'écrit.

Conclusion

Il n'est plus à prouver qu'utiliser un album de jeunesse comme support dans les apprentissages est vecteur d'implication chez les élèves. Toutefois, je m'interrogeais sur le fait que ce même support favorisait l'entrée des élèves dans l'écrit lorsque ceux-ci n'en sont qu'à leurs débuts d'apprentissage de cette forme de communication. Je me rends compte aujourd'hui, que pour entrer dans l'écrit, les élèves usent principalement de stratégies personnelles quand bien même des apprentissages ont lieu au cours des différentes activités menées lors de la séquence. La stratégie dominante étant de prendre appui sur ce qu'ils pourraient dire en français avant de passer à l'étape de l'anglais à l'écrit. Faisant état de cela, les élèves n'auraient-ils pas réussi à faire évoluer leurs productions et n'auraient-ils pas progressé également sans ce support qu'est l'album de jeunesse authentique ?

L'album sélectionné a permis aux élèves d'en retenir sa structure, structure répétitive favorisant l'assimilation au cours des lectures, d'en faire une analyse visuelle mais aussi lors des interactions orales entre pairs lorsque ceux-ci étaient en ateliers. Les élèves ont également appris avec l'album, bien que tous n'aient pas atteint le niveau A1 du CECRL à l'écrit. Ces apprentissages sont principalement des mots de vocabulaire, qu'ils connaissaient ou non en amont, mais que l'album a permis de réactiver. La structure de la phrase ayant également été analysée en appui à ce support, les élèves ont pu, lors des productions écrites 2 et 3, s'appuyer sur l'album pour entrer dans l'écrit. L'album de jeunesse authentique a donc permis aux élèves d'entrer dans l'écrit et ces derniers ont fait preuve de persévérance pour construire de nouveaux apprentissages mais aussi en usant de stratégies collectives et individuelles mobilisées au moment de produire un écrit. Ces stratégies relèvent davantage d'un réinvestissement de connaissances et d'un fort appui sur le français, elles permettent avant toute chose aux élèves d'entrer dans l'écrit d'une langue vivante étrangère.

Bibliographie

Sources officielles

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. (en ligne), 12 mai 2018. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel?cid_bo=87834#socle_commun
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Programmes d'enseignement pour les cycles 2, 3, 4, n°11, 26 novembre 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale. Ressources d'accompagnement Eduscol. <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Source primaire

- Emberley, E. (2005). *Go away big green monster*. New York : Hachette Book Group.

Sources didactiques

- Dupart, H. (2003). *Entrer dans la littérature à l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- Ellis, G. et Brewster, J. (2007). *Tell it again ! Enseigner par le storytelling* théorie et pratique. Paris : Pearson Education.
- Garcia-Debanc, Claudine. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Julié, K. et Perrot, L. (2009). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Éducation.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. (en ligne), 12 mai 2018. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM*. Paris : Hatier.

ANNEXES

1. Questionnaire brut enseignants

(la présentation du questionnaire correspond à celui diffusé en ligne)

L'enseignement de l'écrit en anglais à partir d'un album authentique au cycle 3

Nous diffusons ce questionnaire dans le cadre de notre recherche de 2ème année en Master MEEF à l'ESPE de Saint-Lô. Nous vous remercions du temps que vous pourrez y consacrer.

1. Depuis quand enseignez-vous ?
2. Quel est votre niveau d'anglais ?
3. A quel niveau enseignez-vous ou avez vous enseigné ?
 - CM1
 - CM2
 - 6ème
 - Double niveau, précisez ?
4. Si vous enseignez en 6ème, quel est le niveau de vos élèves en anglais à l'écrit en début d'année scolaire ?
5. A quelle fréquence enseignez-vous l'anglais ? (55mn, 45mn, 30mn, 20 mn, une/deux/trois fois par semaine, en rituels...)
6. Quelle importance attribuez-vous à l'enseignement de l'écrit en anglais au cycle 3 ?
 - Moins important que l'oral
 - Tout aussi important que l'oral
 - Moins important que l'oral
7. Comment développez-vous les compétences écrites (compréhension et production) en anglais ?
8. Quelles activités proposez-vous aux élèves pour développer ces compétences ?
9. A partir de quels supports vous appuyez-vous ?
10. Comment évaluez-vous l'écrit ?
11. Pensez-vous que l'album de jeunesse authentique est un support à privilégier dans l'apprentissage des langues à l'école primaire (LVE et français) ?
 - Oui
 - Non
 - Quelle que soit votre réponse, pour quelles raisons ?

- 12.** Enseignez-vous l'anglais à partir d'albums de jeunesse ? (si vous répondez NON, passez à la question 15)
Oui
Non
- 13.** Si oui, combien en utilisez-vous sur une année ? Donnez-nous quelques titres svp.
- 14.** Comment les utilisez-vous ?
Enseignement de l'oral
Enseignement de l'écrit
Les deux
- 15.** Si non, pourquoi ne les avez-vous jamais utilisés ? (Passez à la question 21 si vous avez répondu non à la question 12)
- 16.** A quel moment utilisez-vous l'album dans votre séquence d'enseignement ? (plusieurs cases peuvent être cochées)
Au début
Au milieu
A la fin
- 17.** Quels sont vos critères qui opèrent ce(s) choix ?
- 18.** Vous appuyez-vous sur l'album authentique lors des évaluations sommatives (tâches finales) en anglais ?
Oui
Non
- 19.** Si oui, pouvez-vous nous expliquer votre démarche ?
- 20.** Si non, pourquoi ?
- 21.** Avez-vous des remarques ou des conseils en lien avec l'enseignement de l'écrit en anglais et/ou avec l'utilisation des albums de jeunesse en classe en anglais mais aussi en français ?

2. Réponses questionnaires renseignés

Question 6

Question 6	Nb.	%
Quelle importance attribuez-vous à l'enseignement de l'écrit en anglais au cycle 3?	23	100%
Moins important que l'oral	15	65.22%
Tout aussi important que l'oral	8	34.78%
Plus important que l'oral	0	0%

Question 12

Question 12	Nb.	%
Enseignez-vous l'anglais à partir d'albums de jeunesse?	21	100%
Oui	16	76.19%
Non	5	23.81%

Question 14

Question 14	Nb.	%
Comment les utilisez-vous ?	16	100%
Enseignement de l'oral	4	25%
Enseignement de l'écrit	1	6.25%
Les deux	13	81.25%

3. Projet de séquence : Describe a monster			Niveau: Cycle 3 CM1- CM2
Socle commun : domaine 1 – Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère	Capacité : produire une description d'un personnage fictif à l'écrit	Connaissances (lexique, grammaire, phonologie , culture) : - Lexique : <i>adjectifs pour décrire :</i> scraggly ; sharp ; yellow ; pink ; <i>noms :</i> monster ; teeth ; spot; horn - Grammaire : <i>place de l'adjectif :</i> antéposition + ordre + invariabilité <i>phrase descriptive :</i> sujet + verbe + complément	Évaluation prévue Séance n°8

Titre de la séance :	<i>Évaluation diagnostique</i>	<i>Légitimation</i>	<i>Find a monster</i>	<i>Évaluation formative</i>
	Séance 1 durée : 45 min	Séance 2 durée : 40 min	Séance 3 durée : 45 min	Séance 4 durée : 35 min
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Faire émerger les représentations initiales à l'écrit de la description ▫ Comprendre globalement l'histoire 	Faire émerger les besoins d'apprentissage	Comprendre la description précise d'un monstre et trouver son identité parmi plusieurs possibilités	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Faire émerger les nouveaux apprentissages
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Mobiliser le vocabulaire connu ▫ Décrire le monstre de l'album Go away big green monster 	Prendre conscience des transformations à effectuer	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Décrire à l'aide d'une phrase structurée ▫ Comprendre l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Faire une description de plus en plus précise ▫ Décrire plus précisément à l'écrit en utilisant plusieurs adjectifs
Connaissances				
Lexique		Apprendre <i>des noms et des adjectifs pour décrire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Remobilisation du vocabulaire acquis (couleurs, parties du visage, nombres) ▫ Découverte de <i>nouveaux adjectifs :</i> scraggly, sharp 	
Grammaire		- <i>Phrase</i>	▫ <i>Phrase</i>	<i>Adjectif :</i>

		<i>descriptive</i> : « sujet + verbe + complément » - <i>Adjectif</i> : sa place, sa position, son invariabilité	<i>descriptive</i> « sujet + verbe + complément »	antéposition par rapport au nom qu'il définit
Phonologie			<ul style="list-style-type: none"> ▫ <i>rythme de la phrase</i> - accentuation des mots porteurs de sens ▫ <i>sons des adjectifs en "i"</i> : /ɪ/ court de « Big » - /i:/ long de « Green » 	

Culture	Go away big green monster : album de jeunesse authentique Ed Emberley : auteur américain → écrit pour et lu par des jeunes américains et utilisé dans les classes. Non traduit			
	Déroulement prévu	Déroulement prévu	Déroulement prévu	Déroulement prévu
	<ol style="list-style-type: none"> 1 Rituel sur les émotions + date 2 Découverte d'un album authentique 3 GABGM 4 Hypothèses sur l'album en français 5 Relecture 6 Prise de représentations sur la description d'un personnage à l'écrit 7 Présentation du projet et de la 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Rituel sur les émotions + date 2 Réactivation – retour sur productions diagnostiques : vocabulaire + descriptions : groupes de besoins 3 Rappel du projet « jeu de cartes » : but – contraintes – critères de réussite 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Rituel sur les émotions + date 2 Réactivation des besoins d'apprentissage et objectif final 3 Perception – repérer phrase descriptive et sa construction 4 Appropriation collectif – un élève décrit un monstre devant le groupe-classe 5 Interaction groupe – choix et description d'un 	<ol style="list-style-type: none"> 1 Rituel sur la description + date – compréhension orale 2 Réactivation – rappel des besoins d'apprentissage et du but 3 Perception collectif – la place des adjectifs dans une phrase 4 Appropriation groupe – évaluation

	finalisation		monstre par un élève	formative, chaque élève du groupe produit une phrase de description
--	--------------	--	----------------------	---

Titre de la séance :	<i>Fixation des apprentissages</i>	<i>Trace écrite + création des monstres</i>	<i>Création d'un lexique</i>	<i>Évaluation sommative</i>
	Séance 5 durée : 35 min	Séance 6 durée : 35 min	Séance 7 durée : 30 min	Séance 8 durée : 30 min
Objectif(s)	Prendre conscience de ses besoins d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Mobiliser le travail antérieur pour construire une trace écrite ▫ Dessiner un monstre pour le décrire 	Créer un lexique pour la description du monstre	Faire la description écrite d'un monstre créé en mobilisant les acquis antérieurs
Compétences	Correction des évaluations formatives	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Produire une trace écrite sur les adjectifs ▫ Créer un monstre à décrire 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Décrire mon monstre ▫ Mobiliser le vocabulaire connu ▫ Rechercher les mots inconnus grâce à dictionnaire en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Décrire mon monstre ▫ Mobiliser la règle de l'adjectif et le vocabulaire connu
Connaissances				
Lexique			Horn, square, multicoloured, cap, tongue, beard, eyebrows, lashes, triangle, spot	
Grammaire	<i>Adjectif: position en cas de présence multiples d'adjectifs (1. quantité, 2. dimensions/taille, 3. forme, 4. couleur).</i>			
Phonologie				

Culture	Déroulement prévu	Déroulement prévu	Déroulement prévu	Déroulement prévu
	<p>1Rituel sur la description + date –</p> <p>2compréhension oral et</p> <p>3expression orale</p> <p>Réactivation – rappel des besoins d'apprentissage et du but</p> <p>Fixation – correction des évaluations formatives en fonction des groupes de besoins</p>	<p>1Rituel – date + lecture de</p> <p>2l'album</p> <p>Fixation collectif puis en binôme – fin correction des évaluations formatives + production de la trace écrite sur la phrase descriptive et les adjectifs</p> <p>Création des monstres pour le jeu de cartes avec des contraintes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - visage uniquement et vert - monstres différents → variables - crayon à papier puis remplir aux crayons de couleur - donner un nom à son monstre 	<p>1Rituel – date + lecture de</p> <p>2l'album par l'élève bilingue</p> <p>Perception groupes – grille de mots-croisés</p> <p>3pour la création du lexique sur la description à l'aide du dictionnaire en ligne</p> <p>Wordreference + correction</p> <p>Retour en classe – les derniers élèves finissent leur monstre + rappel de l'évaluation finale du lendemain → leçon à revoir</p>	<p>1Rituel – date</p> <p>2Évaluation sommative -</p> <p>But : écrire la description précise de son monstre</p> <p>Contraintes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il faut au moins une phrase. - on doit pouvoir reconnaître le monstre parmi d'autres lors de la lecture de la description <p>Critères de réussite : j'ai réussi si :</p> <ul style="list-style-type: none"> - j'ai utilisé les bons mots, les bons indices pour décrire - mes phrases sont bien construites - mon monstre est reconnu parmi d'autres monstres similaires

Séance 9 – Finalisation

Objectif : jouer au jeu de cartes

1. Un groupe reste à corriger son évaluation finale (grille compétences)
2. Les deux autres groupes vont jouer aux cartes
3. Permutation des ateliers à chaque fin de correction

Règle du jeu :

Équipes : seul, en binôme ; par 3 ou plus selon les besoins

Les cartes monstres sont étalées face visible sur la table

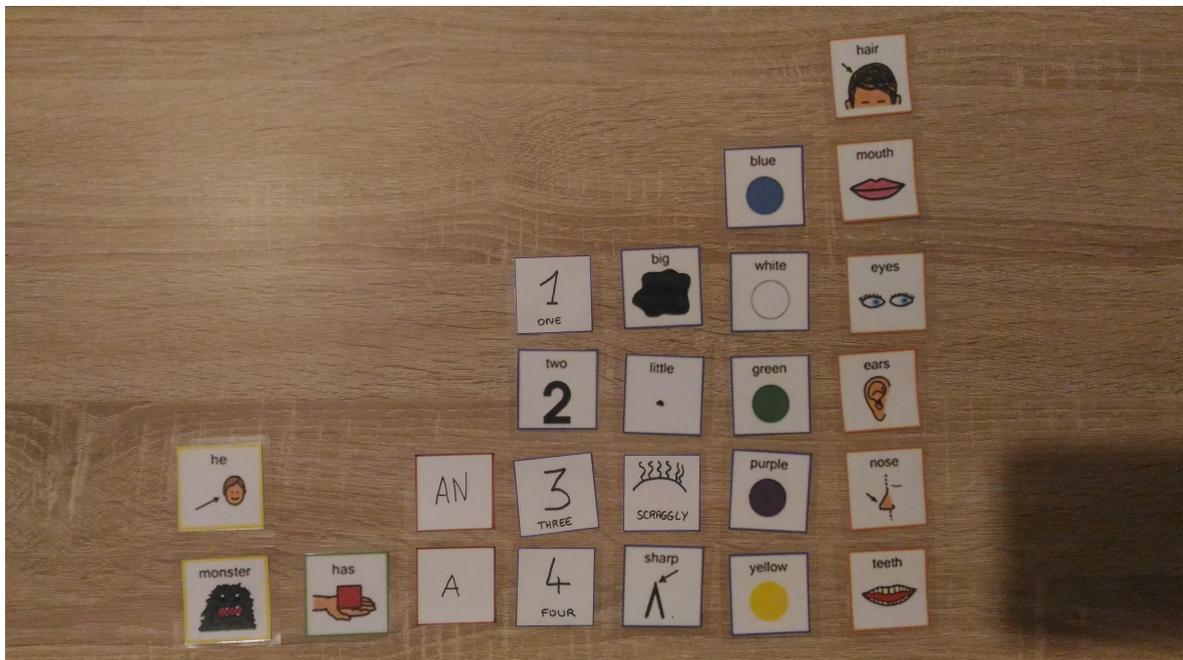
Les cartes de description forment un tas face cachée

- Une équipe pioche une carte description et la lit à haute voix
- L'équipe adverse écoute et retourne au fur et à mesure les cartes monstres ne correspondant pas à la description entendue
- A la fin de la description, l'équipe qui lit dit « Who's he » ?
- L'équipe adverse donne sa réponse de la manière suivante : « Is it monster ? »
- L'équipe ayant lu la description répond : « Yes, it's monster ! » (si la réponse est juste) OU « No, it's not ! » (si la réponse est fausse)

Si la réponse est juste : 1 point pour l'équipe qui donne la bonne réponse + les cartes gagnées sont mises de côté

Si la réponse est fausse : les cartes monstre et description sont remises en jeu

4. Dispositif de différenciation

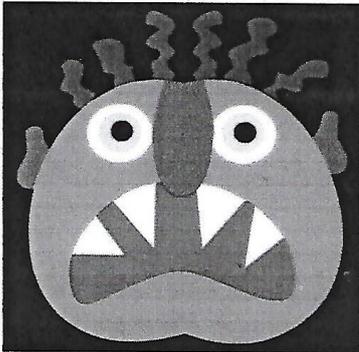


5. Productions d'élèves

5.1 Première production écrit

élève 1 :

Describe the monster

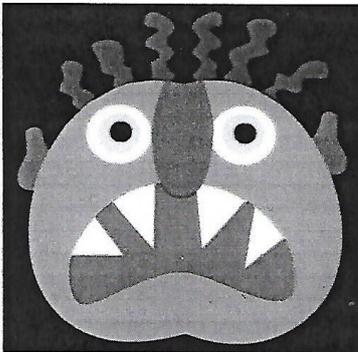


white eyes

pink Hair

élève 2 :

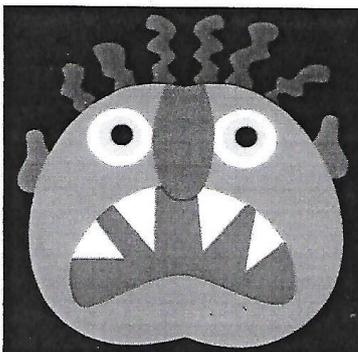
Describe the monster



THE MONSTER HAS big yellow
EYES, HE HAS A big red MOUTH,
HE HAS A BLUE NOSE, HE HAS
big POINTY TEETH, HE HAS BLUE
EARS, HE HAS PINK CURLY HAIR,
AND HE HAS A big GREEN FACE.

élève 3 :

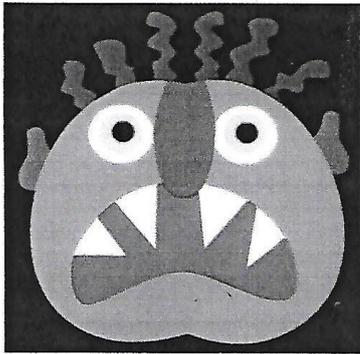
Describe the monster



white eyes
pink Hair

élève 4 :

Describe the monster

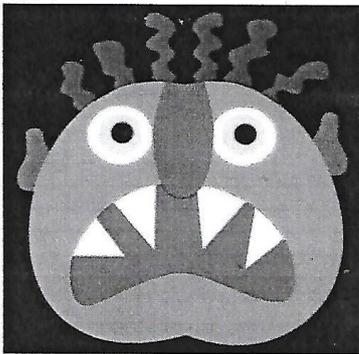


He's got short purple hair and yellow eyes.

He's got big blue nose and green fangs.

élève 5 :

Describe the monster



short purple hair

big yellow eyes

big blue nose

big green fangs

élève 6 :

Describe the monster

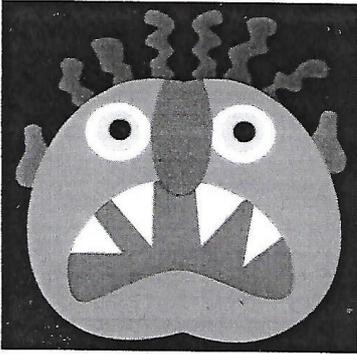


short purple hair big yellow eyes Green nose

big red and Green fangs

élève 7 :

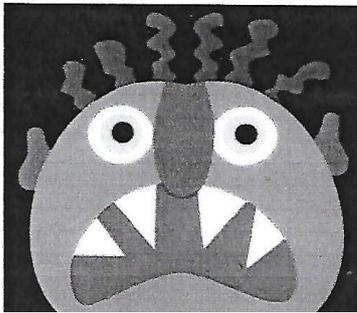
Describe the monster



big, Blue Nose, purple hair
big eyes
big mouth
big face
big teeth

élève 8 :

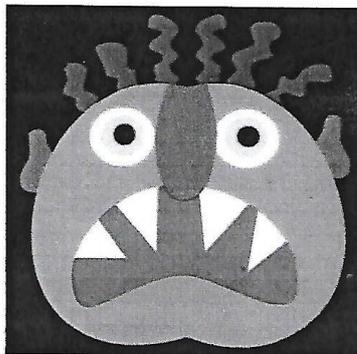
Describe the monster



He's got big blue nose, short purple
hair and big yellow eyes.
He's got big red mouth, big white teeth and
big face green

élève 9 :

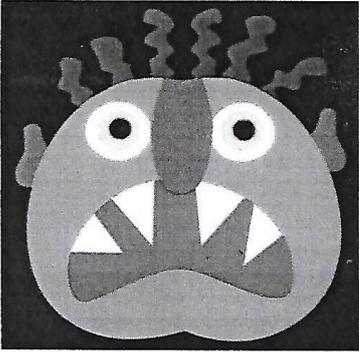
Describe the monster



It's wearing purple hat
He's got wearing big blue nose
He's got wearing yellow eyes
He's got wearing big red mouth
He's got wearing face green

élève 10 :

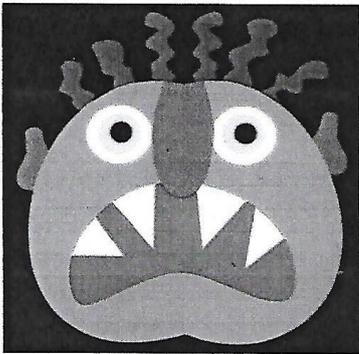
Describe the monster



He's got yellow hair

élève 11 :

Describe the monster



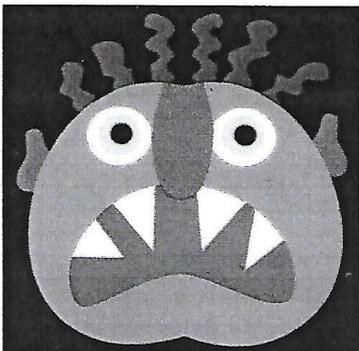
He's got Big Blue hair

He's got short rose Hair

He's got Big yellow eyes

élève 12 :

Describe the monster



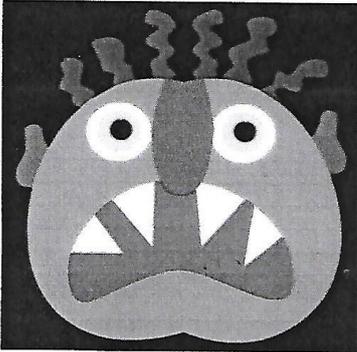
Welloy eyes

Voiker Hair

Face green

élève 13 :

Describe the monster



short pink hair

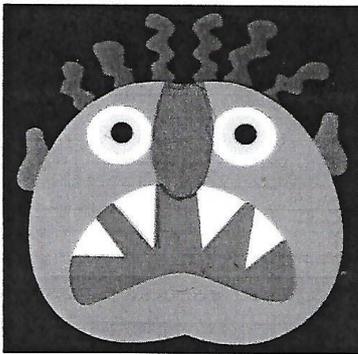
large eyes yellow

large blue nose

large green face

élève 14 :

Describe the monster



His got Big blue hair

His got short Pink hair

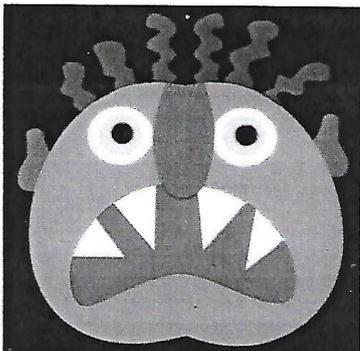
His got wearing big yellow eyes

His got Big red Mouth

His got wearing green face

élève 15 :

Describe the monster



Go AWAY: yellow eyes

short ~~pink~~ pink hair.

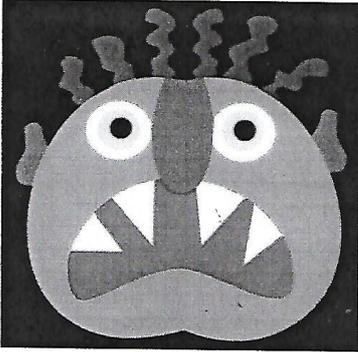
green face

blue nose

Big mouth

élève 16 :

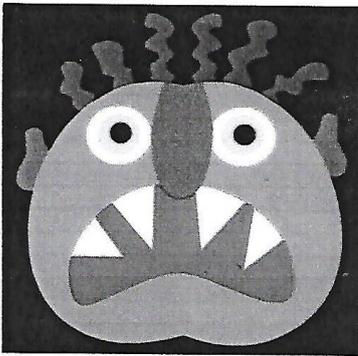
Describe the monster



He's got green face, blue ears, blue nose and
yellow eyes. He's got red mouth, white

élève 17 :

Describe the monster



yellow eyes

green face

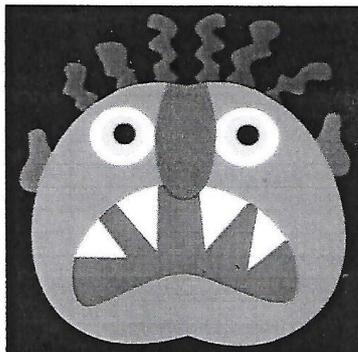
purple hair

more blue

ears blue

élève 18 :

Describe the monster



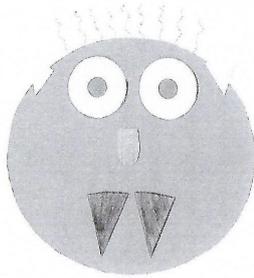
Blue Ears, blue

green Face, blue and

5.2 Deuxième production écrite

Groupe A (élèves 18 - 1 - 10 - 3)

Describe the monster with adjectives



Number 1

- The Monster has short purple scraggly
Short Hair.

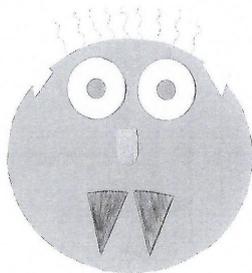
- The Monster has ~~eyes~~ yellow eyes.

- He has two BLACK sharp
Teeth

- The monster has little purple nose.

Groupe B (élèves 7 - 17 - 12 - 15)

Describe the monster with adjectives



Number 1

- Big green monster has scraggly purple
hair.

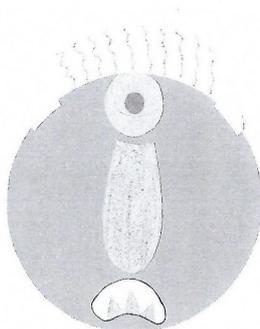
- Big green monster has purple nose.

- The Big yellow eyes.

- Big green monster has sharp black teeth with
yellow ears.

Groupe C (élèves 6 - 11)

Describe the monster with adjectives



Number 6

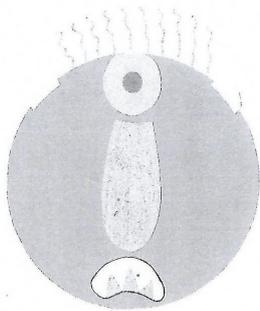
He has big blue eyes he has scraggly
purple hair.

He has big Face green.

He has big pink nose. He has big white mouth with sharp orange
Teeth.

Groupe D (élèves 14 – 4)

Describe the monster with adjectives



Number 6

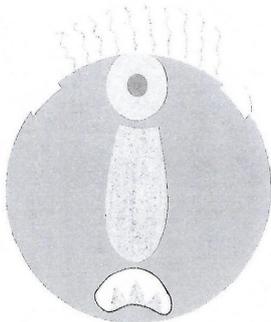
- Big green monster has sharp orange teeth. He has very white mouth and small yellow ears.

very big pink nose and scruffy short purple hair.

Monster has one big blue eye, he's got

Groupe E (élèves 5 – 13)

Describe the monster with adjectives



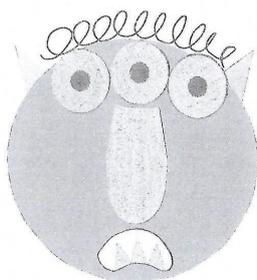
Number 6

big green face, big blue eyes, purple skin, scruffy and small yellow.

big pink nose and small mouth sharp teeth.

Groupe F (élèves 2 – 8)

Describe the monster with adjectives



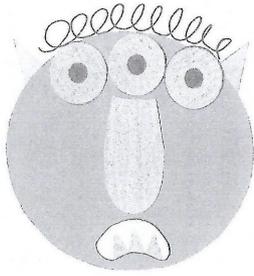
Number 5

Big green monster has three pink eyes, he has a big pink nose.

He has small white mouth which sharp small orange teeth. Big green monster has curly blue hair and sharp green hairs.

Groupe G (élèves 9 – 16)

Describe the monster with adjectives



number 5

He has ^{big} pink nose.
He has white mouth and orange sharp teeth.

ears. He has curly hair.

He has big pink eyes and green
^{three}

5.3 Troisième production écrite

élève 1 :

big has green, big green face monster has orange & short hair
short nose red short orange & mouth grey

élève 2 :

He has ^{one} big green eye, a ~~is~~ white mouth, ^{three} sharp
red teeth, ^{one} big yellow nose, two blue horns, ~~two~~ and
orange scraggly hair, and a big green face.

élève 3 :

The big green monster has ~~two~~ ^{two} big long red ears, six little purple eyes
and a big black nose and three big ~~sharp~~ sharp blue teeth and black
hair.

élève 4 :

Big green monster has ~~the~~ ¹² small pink hair, two little purple ears,
two big red eyes and two big green ~~eyebrows~~ eyebrows.
Big green monster has one big blue nose, one ~~smaller~~ small purple nose,
one big black mouth and one ~~small~~ small black mouth.

élève 5 :

big green monster big black eyes and nose blue mouth ^{mouth} ~~with~~
and orange hair ~~ERAS~~ ^{black} and FACE green and teeth red ^{blue nose} ^{WHITE}

élève 6 :

Big green Monster a big orange ears. He has a curly of black hair
The Monster ~~has~~ ³ three eyes red eyes. He has a big red mouth with
~~four little teeth~~ four little teeth and a big blue nose.

élève 7 :

Big green monster has Big ~~red~~ eyes. two red eyes.
He has mouth * yellow hair. ^{tearfully}
He has Big Blue nose.
He has two Brown ears.
He has four Black spot. ^{a tooth sharp}
He has mouth ten ~~a sharp~~ and white mouth.

élève 8 :

Big green monster has three ^{big} blue and yellow eyes and a triangle nose. He has big pink ~~moth~~ ~~white~~ ~~teeth~~ big sharp orange theathar mouth with two grey tongue. Big green monster has four purple and black ears and scarggly red hair. He has big green face.

élève 9 :

He has a Big blue tongue.
He has a yellow cap.
He has three big orange eyes.
He has a big red mouth.
He has five white teeth.
He has two pink ears.

élève 10 :

~~monster~~ ~~he has~~ nose ~~two~~ ~~one~~ blue He has ~~one~~ blue ~~and~~ nose ~~and~~ big green eye two mouths ~~and~~ ~~and~~ sharp white teeth ^{red}

élève 11 :

~~He has~~ Big green monster ^{has} ~~has~~ Big multicolored eyes.
He has a Big orange nose. ^{has} ~~has~~ little ~~ears~~ ~~ears~~ yellow ears
He has a grey scarly. ^{has} ~~has~~ Big teeth ~~white~~ teeth white

élève 12 :

big green Monsteur has Three ^{big} blue eyes.
Purple short hair.
green big green ears.
big green nose has Mouth* Four teeth sharp red.

élève 13 :

Big green monster has has one eyes orange eyes.
scraggly ~~blue~~ blue hair and big purple nose.
Three teeth with ~~it~~ and big red mouth with
two ~~eyes~~ pink.

élève 14 :

He has a four purple eyes a ^{small} brown nose a red cap
He has a ~~three~~ three size pink sharp pink eye ears
He has a blue mouth and a sharp white white teeth
He has a yellow tongue
He has a seven scraggy orange hair
He has black hair

élève 15 :

Big green monster has big yellow teeth.

He has big black nose.

He has ~~purple~~ big purple ~~nose~~ nose eye.

He has ^{two} big red horn with scraggly pink hair.

He has ~~big~~ brown ears.

élève 16 :

He's got ten purple eyes and four brown ears.

He's got two ^{red} mouth with twenty black teeth.

He's got pink nose and ~~blue~~ curly blue hair.

élève 17 :

Big ~~green~~ green Monster two eyes black,
grey ~~grey~~ hair, 3 big nose, one mouth, ~~sharp~~ tooth sharp

élève 18 :

The Monster has black scraggly hair.

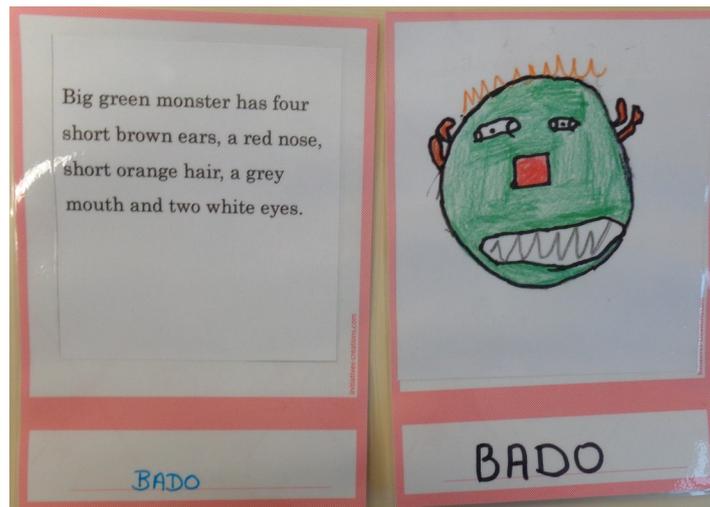
Monster has green, blue and brown eyes.

Monster has purple, red and yellow nose. ~~a~~

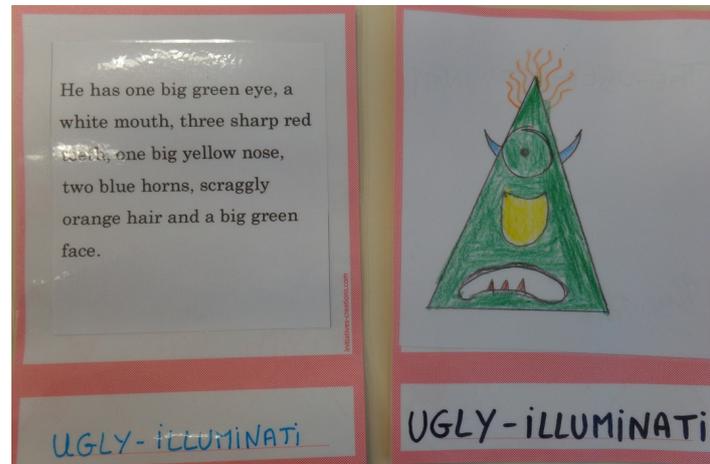
Mouth red.

5.4 Finalisation : jeu de cartes

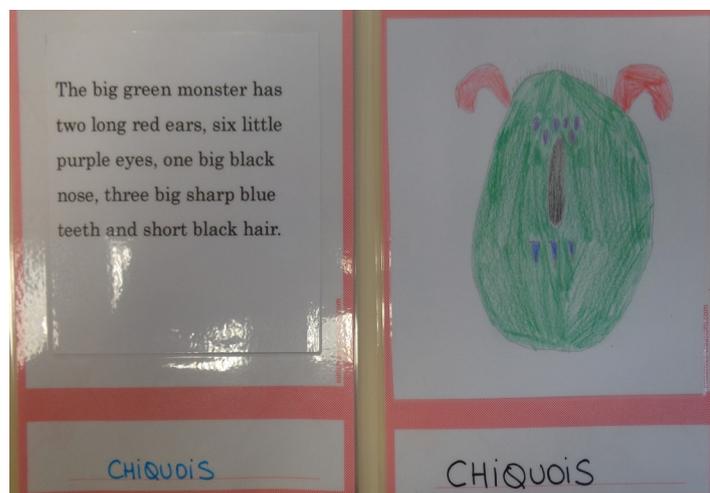
élève 1 :



élève 2 :



élève 3 :



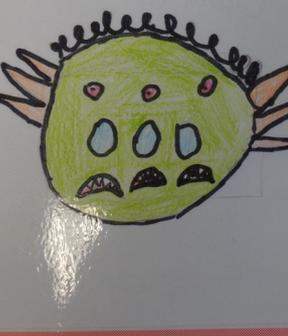
élève 4 :

<p>Big green monster has twelve small pink hair, two little purple ears, two big red eyes and two big green eyebrows. Big green monster has one big blue nose and one small purple nose, one big black mouth and one small black mouth.</p>	
<p>DOBLE</p>	<p>DOBLE</p>

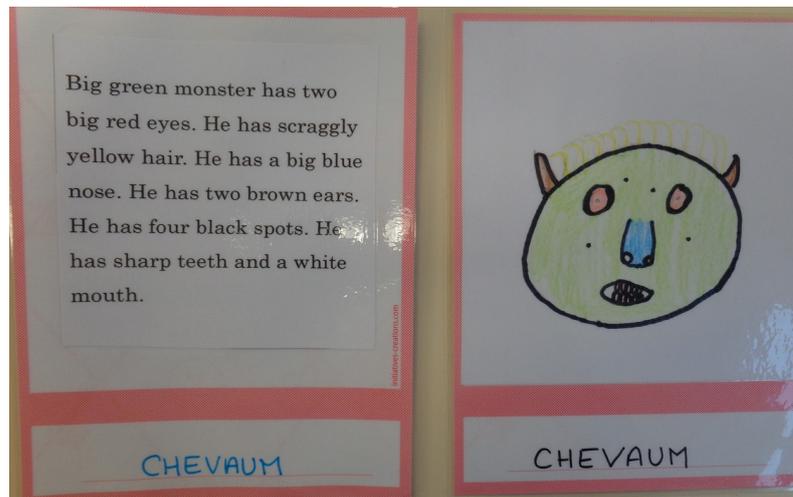
élève 5 :

<p>Big green monster has two black and white eyes, a blue nose, a white mouth, scraggly orange hair, two pink ears, a green face and red teeth</p>	
<p>Pizzi</p>	<p>Pizzi</p>

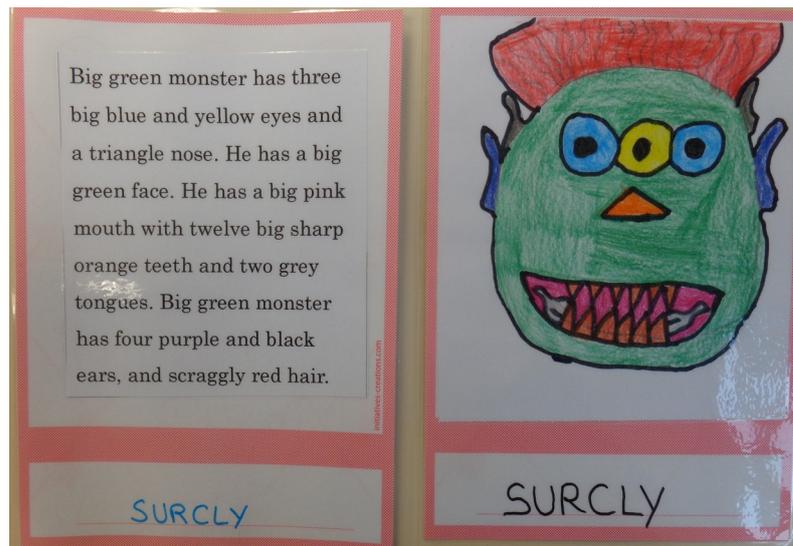
élève 6 :

	<p>Big green monster has three sharp orange ears. He has curly black hair. The monster has three red eyes. He has three red mouths with four little teeth and three big blue nose.</p>
<p>TROUPLE</p>	<p>TROUPLE</p>

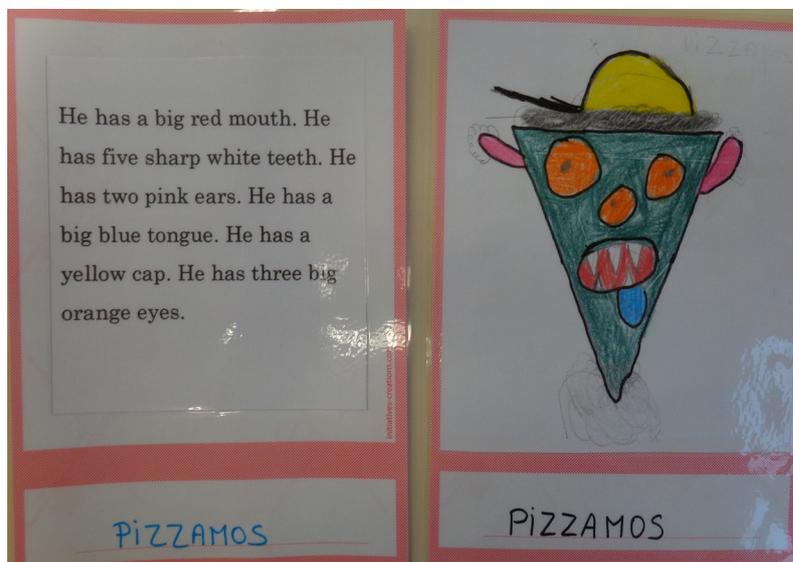
élève 7 :



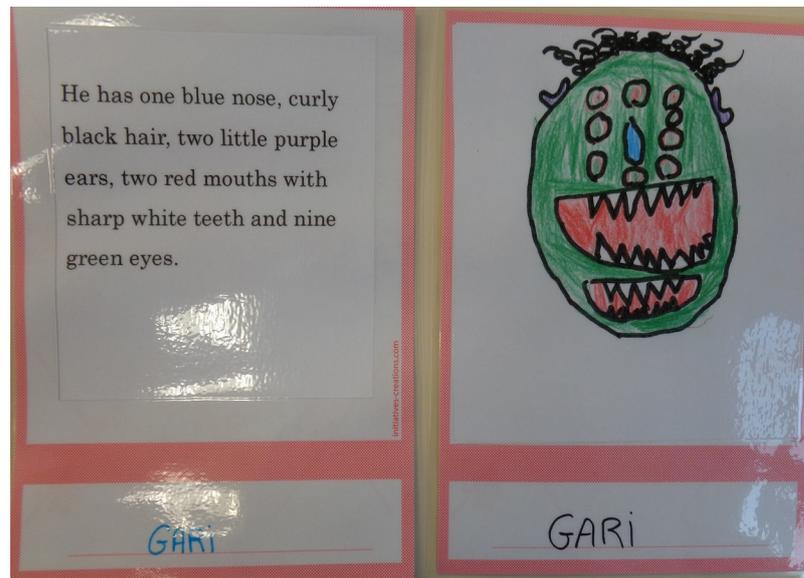
élève 8 :



élève 9 :



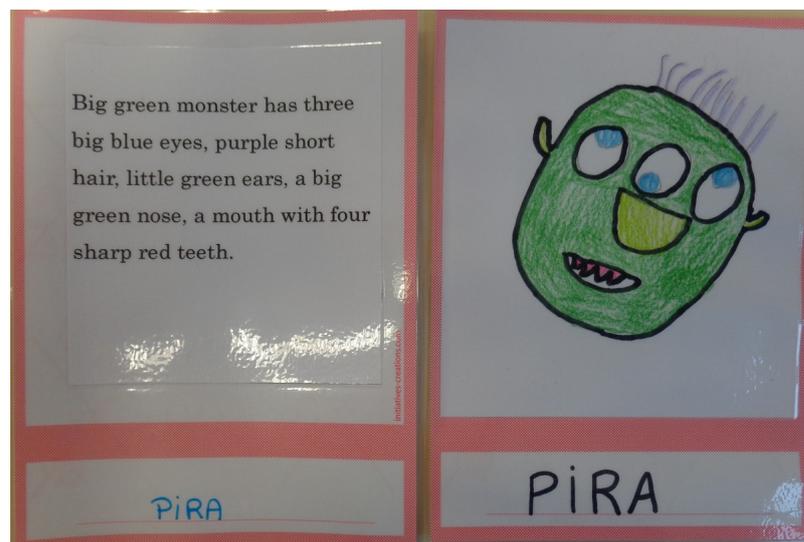
élève 10 :



élève 11 :



élève 12 :



élève 13 :

	<p>Big green monster has one orange eye, curly blue hair, a big purple nose three white teeth and a big red mouth and two little pink ears.</p>
<p>JOHN JOHN</p>	<p>JOHN JOHN</p>

élève 14 :

<p>He has four purple eyes, a small brown nose and a red cap. He has six sharp pink ears. He has a blue mouth and sharp white teeth. He has a yellow tongue and scraggly orange hair. He has a black beard.</p>	
<p>FLAMEN</p>	<p>FLAMEN</p>

élève 15 :

<p>Big green monster has big yellow teeth. He has a big black nose. He has a big purple eye. He has two big red horns and scraggly pink hair. He has big brown ears.</p>	 <p>WHAT</p>
<p>SMORK GAME</p>	<p>SMORK GAME</p>

élève 16 :

<p>He has two red mouth with twenty black teeth. He has a pink nose and curly blue hair. He has ten purple eyes and four brown ears.</p>	
<p>Louis XVI</p>	<p>LOUIS XVI</p>

élève 17 :

<p>Big green monster has two black eyes, grey hair, a big blue nose, one mouth with sharp orange teeth. He has no ear.</p>	
<p>PIZZA PLANETE</p>	<p>PIZZA PLANETE</p>

élève 18 :

<p>The monster has scraggly black hair. The monster has green, blue and brown eyes. The monster has purple, red and yellow and a red mouth. He has no ears.</p>	
<p>H.</p>	<p>H.</p>

6. Grille d'analyse des données

Critères d'analyse	Données
C. GARCIA-DEBANC : l'entrée dans l'écrit	
● Les stratégies des élèves	
- Le réinvestissement des connaissances	<u>En production</u>
	<p>▫ Production n°1 : transcription phonique dans les groupes A – B – C – D. Les connaissances des élèves font ici référence à celles acquises avec leur enseignante en amont de mon projet et ne reposent sur aucune aide extérieure (outil de différenciation).</p> <p><u>Groupe A – élèves 10 et 12</u> : élèves bloqués devant leur feuille pendant plusieurs minutes, à réfléchir ne sachant pas « comment écrire ». Après passage de l'enseignant leur demandant d'écrire ce qu'ils connaissent, même si ce n'est qu'un ou deux mots, les élèves produisent quelque chose. Ils connaissent des couleurs <i>green, welloy/yeelow, voiler</i> (tentative pour <i>purple</i>) et des noms <i>eyes, hair, face</i> (correctement associés à leur adjectif). N'ont pas su réutiliser la structure <i>he has got</i> apprise avec leur enseignante.</p> <p><u>Groupe B – élèves 6 et 17</u> : utilisation d'adjectifs et parfois d'adjectifs doublés <i>short/pourpol, big/yeelow, red, green, blue</i>, et des noms <i>hair, eyes, nose, mouth, face, ears</i>. N'ont pas su réutiliser la structure <i>he has got</i> apprise avec leur enseignante.</p> <p><u>Groupe C – élèves 13 et 15</u> : adjectifs doublés <i>short/purpel, bige/yellow, big/blue, bige/grenne, short/pink</i> et des noms <i>hair, eyes, nose, mouth, face</i>. N'ont pas su réutiliser la structure <i>he has got</i> apprise avec leur enseignante.</p> <p><u>Groupe D – élèves 8 et 9</u> : Mobilisation de la structure apprise précédemment avec leur enseignante <i>he's got</i>. Présence de nombreux adjectifs, doublés ou non, <i>big/blue, short/peurpple, big/yellow, big/red, big/white, big/grenn</i> et de noms <i>hair, noz, eyes, mouth, face, thee</i>.</p> <p><u>Groupe E – élève 2</u> : présence du sujet, du verbe, d'adjectifs et de noms. Description complète.</p> <p>▫ Production n°2 : l'outil de différenciation est à disposition de 2 groupes lors de cette production. Les élèves 10, 12, 15 et 17 se sont donc appuyés sur ce dispositif pour construire leurs phrases, d'où la présence de la structure langagière. 3 mots ont néanmoins été rajoutés par ces élèves qui se sont appuyés sur leurs connaissances <i>black, big</i> et <i>with</i>.</p> <p>L'élève 6 du <u>groupe B</u> se trouvait dans un binôme sans le dispositif de différenciation. Présence de la structure langagière et nouveaux mots de vocabulaire <i>purple</i> (<i>voiler</i> en 1ère production), <i>scragly</i>.</p> <p><u>Groupe C – élève 13</u> : uniquement des mots de vocabulaire <i>big</i> (<i>bige</i> en 1ère production), <i>and, smolle, sharp</i>.</p> <p><u>Groupe D</u> : abandon de la structure <i>he has got</i> au profit de <i>he has</i>. Toujours de nombreux adjectifs dont des nouveaux <i>sharp,</i></p>

	<p><i>curly</i>.</p> <p><u>Groupe E</u> : présence de la structure langagière <i>the monster has</i> + complément.</p> <p>▫ Production n°3 : les connaissances mobilisées peuvent à la fois provenir des connaissances antérieures au projet et aux connaissances acquises pendant la séquence menée. L’outil de différenciation n’est à disposition des élèves qu’en cas de blocage pour démarrer la production. Ils peuvent néanmoins se servir de leur cahier. La description initiale et finale étant différente.</p> <p><u>Groupe A – élèves 10 et 12</u> : présence de la structure langagière <i>big green monsteur/he has</i> + complément. Les adjectifs <i>one/blue, big/green, two/red, sharp/white, purple, four</i> et les noms <i>nose, eye, mouths, teeth, hair</i> sont davantage mobilisés que lors de la 1ère production. La description n’est pas encore complète.</p> <p><u>Groupe B – élèves 6 et 17</u> : tentative de réinvestissement de la structure langagière <i>big green monster has</i> + complément mais absence du verbe pour l’élève 17 dans l’ensemble de la production. L’élève 6 associe bien <i>has</i> avec <i>he</i> mais pas avec <i>big green monster</i>. Les adjectifs de couleur <i>orange, blak, red, blue, grey</i> sont utilisés ainsi que des adjectifs vus au cours de la séquence <i>sharp, curly</i>. Pour l’élève 17, deux adjectifs sont encore placés après le nom <i>eyes black, tooth sharp</i>.</p> <p><u>Groupe C – élèves 13 et 15</u> : réinvestissent la structure langagière <i>big green monster has</i> + complément. Mobilisation du vocabulaire travaillé au cours de la séquence malgré quelques erreurs de transcription <i>horn, scarggly, scurgly</i>.</p> <p><u>Groupe D – élèves 8 et 9</u> : mobilisation de la structure langagière <i>big green monster/he has</i> + complément. Utilisation du déterminant <i>a</i> et du vocabulaire travaillé au cours de la séquence <i>triangle, sharp, sgarggly, cap</i>.</p> <p><u>Groupe E – élève 2</u> : vocabulaire de la séquence <i>sharp, horns, scraggly</i>.</p>
- L’ordre des mots	
	<p>En production :</p> <p>▫ Production n°1 :</p> <p><u>Pour les groupes A – B – C – D</u> : les adjectifs sont placés avant et après le nom qu’ils complètent. Passent par le français pour traduire.</p> <p><u>Groupe E</u> : tous les mots sont à leur place.</p> <p>▫ Production n°2 :</p> <p>Pour <u>tous les groupes</u>, les adjectifs sont bien placés avant le nom qu’ils déterminent.</p> <p>▫ Production n°3 :</p> <p><u>Groupe A</u> : encore des confusions sur la place des adjectifs – élève 12 : <i>four teeth sharp red</i>.</p> <p><u>Groupe B</u> : omission du verbe et quelques adjectifs après le nom – élève 17 : <i>two eyes black</i>.</p>

	<p><u>Groupe C</u> : les adjectifs sont généralement bien placés après auto-correction de l'élève. Persistance d'adjectifs après le nom malgré tout – élève 13 : <i>two ears pinks</i>.</p> <p><u>Groupe D et E</u> : les mots sont correctement placés dans la phrase.</p>
- Appui sur la dérivation	
	<p>En compréhension :</p> <p>▫ Retranscription vidéo séance n°3 :</p> <p>- Stagiaire : « bluish, il n'y a pas quelque chose qui vous fait penser... »</p> <p>- Plusieurs élèves : « blue ! »</p> <p>- Stagiaire : « oui ! On ne voit peut être pas très bien sur l'écran mais c'est à moitié bleu, à moitié vert, c'est bleuâtre, verdâtre »</p> <p>- Stagiaire : « Donc est-ce que c'est un verbe ? »</p> <p>- Des élèves : « non ! »</p> <p>- Stagiaire : « c'est quoi ? »</p> <p>- Des élèves : « des adjectifs »</p>
● Analyse des erreurs	
	<p>▫ Production n°1 → Production n°2 → Production n°3 :</p> <p><u>Groupe A – élève 12</u> : <i>welloy</i> → <i>yellow</i> ; pas de structure sujet/verbe → présence structure sujet/verbe ; <i>voiler</i> → <i>purple</i></p> <p>– <u>élève 10</u> : adjectif après le nom → adjectif avant le nom ; pas de structure sujet/verbe → présence structure sujet/verbe</p> <p><u>Groupe B – élève 6</u> : <i>pourpol</i> → <i>purple</i> ; <i>hair</i> → <i>hairs</i> ; adjectifs avant et après le nom → adjectif avant le nom ; pas de structure sujet/verbe → présence structure sujet/verbe ; <i>hairs</i> → <i>hair</i></p> <p>– <u>élève 17</u> : <i>pruple</i> → <i>purple</i> ; adjectifs avant et après le nom → adjectif avant le nom ; pas de structure sujet/verbe → présence structure sujet/verbe</p> <p><u>Groupe C – élève 13</u> : pas de structure sujet/verbe → toujours pas de structure sujet/verbe → présence structure sujet/verbe ; <i>bige</i> → <i>big</i> ; <i>purpel</i> → <i>purple</i> ; <i>grenne</i> → <i>green</i> ; adjectifs avant et après le nom → adjectifs avant le nom</p> <p>– <u>élève 15</u> : pas de structure sujet/verbe → présence structure sujet/verbe ; <i>yelow</i> → <i>yellow</i></p> <p><u>Groupe D – élève 8</u> : <i>moth</i> → <i>mouth</i> ; <i>thee</i> → <i>teeth</i> ; <i>peurppl</i>e → <i>purple</i> ; <i>hears</i> → <i>ars</i></p> <p>– <u>élève 9</u> : <i>hi</i> → <i>he</i> ; <i>hi's got wearing</i> → <i>he has</i> ; <i>noz</i> → <i>nose</i> ; <i>bleu</i> → <i>blue</i> ; absence de déterminant → présence de <i>a</i> au singulier</p>
● Le travail de groupe	
	<p>En compréhension / production :</p> <p>▫ Retranscription vidéos séance n°4 (+ productions n°2) :</p> <p><u>Binôme – élèves 5 et 13</u></p> <p>C'est l'élève 13 qui est à la tâche d'écriture. Il cherche comment dire le mot « dent ».</p> <p>- Élève 13 (s'adressant à son binôme) : « les dents c'est, euh... » (relève la tête en direction du tableau pour trouver de l'aide sur</p>

les affiches). « Les dents pointues c'est... »

- Élève 5 : « les dents c'est quoi ? »

- Élève 13 : « les dents j'en sais rien »

L'élève 5 demande le cahier d'un camarade qui se trouve derrière lui. Ils cherchent du doigt le mot qui est associé aux dents mais les élèves 5 et 13 n'arrivent pas à se repérer et confondent les lèvres avec les dents.

- Stagiaire : « comment on dit les dents ? » (demande au 3ème élève venu en renfort)

- Élève 16 : « on dit *teeth* »

- Élève 13 : « ah oui *teeth* ».

L'élève 13 complète sa phrase en écrivant le mot *teeth*.

Binôme – élèves 6 et 11

C'est l'élève 11 qui est à la tâche d'écriture. Il semble chercher un mot mais ne demande pas d'aide à sa binôme. Au bout de quelques secondes, il prend son cahier.

- Stagiaire : « tu cherches quoi ? »

- Élève 11 : « euh rose »

- Élève 6 : bah *pink*, c'est P I N K (l'élève décompose le mot lettre après lettre).

L'élève 11 commence à écrire *pink* sur sa feuille mais l'élève 6 intervient.

- Élève 6 : « faut que tu le mettes avant »

- Stagiaire : « qu'est ce que tu as dit E. à M.? »

- Élève 6 : « euh que faut mettre la couleur, enfin c'est un adjectif, un adjectif donc il faut le mettre avant le nom. »

- Élève 11 : « donc *pink nose* ? »

Binôme – élèves 4 et 14

- Élève 4 : « non on met « un gros » donc euh, *very big, pink, nose* il faut que je le mette. Voilà alors du coup *and*, non les cheveux, *and*, comment on dit frisé déjà ? »

- Élève 14 : regarde l'affiche en pointant du doigt « euh *curly* »

- Élève 4 « *curly* ah oui » regarde également l'affiche.

Les élèves ne sont pas d'accord entre eux sur l'aspect des cheveux du monstre. Puis les élèves se questionnent sur l'ordre des adjectifs.

- Stagiaire : « qu'est ce qu'il y a à la fin A. ? »

- Élève 4 : « y'a la couleur. A la fin des adjectifs c'est la couleur non. (montre l'affiche) Là il y avait écrit *sharp*, bah non, l'autre c'était le nombre, après la taille et après les couleurs, qu'il y avait écrit. Donc c'est la couleur. (écrit en parlant) *short purple*

Groupe – élèves 1, 3, 10 et 18

- Élève 18 (en parlant du nombre de cheveux) : « *nine*. Comment on écrit neuf ? »

- Élève 1 (en tapant la main sur la table) : « rooh *nine* ! »

- Élève 18 : « ça se prononce *nine* mais l'écriture ! »

- Élève 3 : « N I U » (tente d'épeler le mot).

L'élève 18 poursuit l'écriture et prend la carte *purple* du dispositif de différenciation pour recopier le mot. Les élèves 1 et 3 préparent les cartes *scraggly* et *hair* pour que l'élève 18 les note.

- Élève 18 : « non mais *hair* j'ai pas besoin, c'est bon »

C. TAUVERON : l'album favorisant l'entrée dans l'écrit

● Le fonctionnement du texte

- La structure du texte

En production

▫ Réinvestissement des éléments de la structure de l'album :

- structure *big green monster/he has*
- go away (sans lien avec la production)

- Les éléments résistants

Production n°3 :

▫ Mots inconnus au départ, présent dans l'album et réinvestis :
sharp – scraggly

▫ Mots connus au départ mais mal orthographiés et réinvestis :
purple – green – mouth – teeth – yellow – ears – nose

● La relation texte/image

En compréhension

▫ Vidéo séance n°3 :

La stagiaire lit la 2ème page de l'album Go away big green monter : « a long bluish greenish nose ». Lecture en montrant la page de l'album donc présence de l'image qui y est associée.

- Un élève : « le verbe c'est bluish greenish nose »
- Stagiaire : « tu me dis le verbe c'est ? »
- Le même élève : « c'est bluish greenish »
- Stagiaire : « bluish greenish. Est-ce que tout le monde est d'accord ? »
- Des élèves : « non »
- Stagiaire interrogeant un élève : « tu penses que ça peut être quoi ? »
- L'élève interrogé : « ben je sais pas un mélange de couleur, comme on peut dire vert jaune »
- Stagiaire : « bluish, il n'y a pas quelque chose qui vous fait penser... »
- Plusieurs élèves : « blue ! »
- Stagiaire : « oui ! On ne voit peut être pas très bien sur l'écran mais c'est à moitié bleu, à moitié vert, c'est bleuâtre, verdâtre »

P. PERRENOUD : les processus d'apprentissage

● La persévérance

En production

Malgré leurs erreurs, parfois récurrentes tout au long de la séquence, les élèves ont avancé, n'ont pas abandonné.

Dans les groupes A – B – C – D, les élèves ont tous cherché à progresser en corrigeant leurs erreurs (le vocabulaire à l'aide des différents outils à leur disposition) et en investissant leurs nouveaux savoirs. Les élèves du groupes A plutôt en difficulté lors de la 1ère production on réussi à surmonter la barrière de l'écrit.

L'élève du groupe E qui avait fait une bonne production dès le 1^{er} écrit n'a pas refusé de continuer à produire, il a également réutilisé le vocabulaire travaillé au cours de la séquence.

	L'ensemble des élèves étaient motivés par la tâche finale et savaient que leur persévérance permettrait de faire aboutir le projet. La persévérance était donc liée au plaisir de pouvoir jouer au jeu de cartes en fin du projet.
● La construction	
	▫ De nouveaux savoirs acquis au cours du module d'apprentissage ont été réinvestis en production n°3. Les élèves des groupes A – B – C n'ayant pas utilisé de structure langagière en production 1, en ont utilisé une en productions 2 et 3. Les savoirs se sont construits à chaque séance aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en compréhension et en production.
● L'interaction	
	Pour cette donnée, se référer aux travaux de groupe de la séance 4. L'interaction élève – élève et élève – enseignant permet la construction des savoirs et un réinvestissement immédiat et ultérieurs.
Le CECRL : niveau A1 en production écrite	
● Capacité à produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même, sur des personnages réels ou imaginaires.	Atteint oui/non
	Production n°3 : Niveau A1 atteint pour les élèves : Niveau A1 non atteint pour les élèves

7. Retranscriptions [support vidéo]

7.1 Séance n°3, retranscription partielle

Au cours de cette séance l'objectif était de faire repérer les différents constituants de la phrase à savoir : le sujet, le verbe et le complément qui se composait d'adjectifs et de noms. Mon but étant que les élèves repèrent la place de l'adjectif en anglais.

Les retranscriptions effectuées correspondent à des moments de compréhension de l'écrit, où les élèves s'appuient sur la dérivation pour comprendre un mot mais utilisent également le lien texte/image comme support à la compréhension de l'écrit. Ces retranscriptions de la séance sont donc partielles.

● Compréhension par la dérivation à partir de la 13ème minutes :

- La stagiaire lit la 2ème page de l'album Go away big green monter : « a long bluish greenish nose. Est-ce qu'il y a des choses qui sont similaires par rapport à la page précédente ? »
- Un élève : « le verbe c'est bluish greenish nose »
- Stagiaire : « tu me dis le verbe c'est ? »
- Le même élève : « c'est bluish greenish »
- Stagiaire : « bluish greenish. Est-ce que tout le monde est d'accord ? »

- Des élèves : « non »
- Stagiaire interrogeant un élève : « tu penses que ça peut être quoi ? »
- L'élève interrogé : « ben je sais pas un mélange de couleur, comme on peut dire vert jaune »
- Stagiaire : « bluish, il n'y a pas quelque chose qui vous fait penser... »
- Plusieurs élèves : « blue ! »
- Stagiaire : « oui ! On ne voit peut être pas très bien sur l'écran mais c'est à moitié bleu, à moitié vert, c'est bleuâtre, verdâtre »
- Un élève pose une question [inaudible pour le transcription]
- Stagiaire : « on ne sait pas trop si c'est bleu, si c'est vert, c'est entre les deux donc on dit bleuâtre, verdâtre. Donc est-ce que c'est un verbe ? »
- Des élèves : « non ! »
- Stagiaire : « c'est quoi ? »
- Des élèves : « des adjectifs »
- Stagiaire : « oui des adjectifs, comme tout à l'heure »

● **Compréhension en faisant le lien texte/image à partir de 22 minutes 15 :**

- Un élève : « il y a *sharp* »
- Stagiaire : « est-ce que tout le monde le connaît ce mot ? »
- Des élèves : « non »
- Stagiaire : « alors, *sharp*, on pourrait deviner avec l'image. Ça se réfère à quel mot ? »
- Un élève : « avec les dents »
- Stagiaire : « oui »
- Un autre élève : « pointu »
- Stagiaire : « ah, oui, c'est la traduction, pointues »

● **Comprendre la place des adjectifs en anglais, à partir de la 24ème minutes :**

Après avoir observé les 3 premières pages de l'album, il est demandé aux élèves de récapituler les différents mots que l'on peut retrouver dans une phrase (pour pouvoir laisser une trace écrite sur une affiche).

Sont donnés successivement par les élèves « le sujet », « le verbe », « l'adjectif », « le nom ».

il n'a pas été demandé clairement aux élèves de formuler la place de l'adjectif. Il apparaît seulement visuellement avant le nom sur l'affiche. Les élèves ont-ils fait le lien dans cette séance ?

Cela sera rappelé lors de la séance suivante.

7.2 Séance n°4, retranscription totale des 4 vidéos des travaux de groupe

Pour cette séance qui était l'évaluation formative, l'objectif était que les élèves produisent une description en groupe pour décharger certains élèves de la totalité de la tâche et permettre leur engagement en soutien de leur pair. Ces derniers avaient la possibilité de les aider à tout moment. Pour les élèves ayant déjà fait une bonne production au 1^{er} écrit, l'objectif était qu'ils puissent échanger sur leurs accords/désaccords avec leur binôme. Les groupes étaient constitués de 5 binômes et de 2 groupes de 4 élèves (ces 2 derniers groupes étant en possession du dispositif de différenciation).

La personne qui filme est la 2ème stagiaire (celle qui ne mène pas la séquence). Elle était autorisée à questionner les élèves pour prendre des informations.

Binôme élèves 5 et 13

C'est l'élève 13 qui est à la tâche d'écriture. Il cherche comment dire le mot « dent ».

- Élève 13 (s'adressant à son binôme) : « les dents c'est, euh... » (relève la tête en direction du tableau pour trouver de l'aide sur les affiches). « Les dents pointues c'est... »

- Élève 5 : « les dents c'est quoi ? »

- Élève 13 : « les dents j'en sais rien »

La stagiaire précise au binôme qu'ils ont le droit de prendre leur cahier pour s'aider et trouver du vocabulaire. L'élève 5 demande le cahier d'un camarade qui se trouve derrière lui (les élèves n'étant pas à leur place habituelle, n'osent pas se déplacer). Les 3 élèves regardent ensemble le schéma d'un visage qu'ils ont complété lors de la séquence précédente avec leur enseignante. Ils cherchent du doigt le mot qui est associé aux dents mais les élèves 5 et 13 n'arrivent pas à se repérer et confondent les lèvres avec les dents. La stagiaire renouvelle la question.

- Stagiaire : « comment on dit les dents ? » (demande au 3ème élève venu en renfort)

- Élève 16 : « on dit *teeth* »

- Élève 13 : « ah oui *teeth* ».

L'élève 13 complète sa phrase en écrivant le mot *teeth*.

(fin de la vidéo)

Binôme – élèves 6 et 11

C'est l'élève 11 qui est à la tâche d'écriture. Il semble chercher un mot mais ne demande pas d'aide à sa binôme. Au bout de quelques secondes, il prend son cahier.

- Stagiaire : « tu cherches quoi ? »

- Élève 11 : « euh rose »

- Élève 6 : bah *pink*, c'est P I N K (l'élève décompose le mot lettre après lettre).

L'élève 11 commence à écrire *pink* sur sa feuille mais l'élève 6 intervient.

- Élève 6 : « faut que tu le mettes avant »

- Stagiaire : « qu'est ce que tu as dit E. à M.? »

- Élève 6 : « euh que faut mettre la couleur, enfin c'est un adjectif, un adjectif donc il faut le mettre avant le nom. »

- Élève 11 : « donc *pink nose* ? »

- Élève 6 : « l'adjectif regarde (montre l'affiche effectuée lors de la séance précédente) il faut le mettre avant le nom »

- Stagiaire : « alors quel est le nom dans ta phrase ? »

- Élève 11 : « le nom c'est *nose* ». L'élève gomme ce qu'il avait écrit avant.

- Stagiaire : « donc *pink* il faut que tu le mettes où ? »

- Élève 11 : « avant »

- Stagiaire : « avant quoi ? »

- Élève 11 : « avant, euh bah, avant le..., avant *nose* »

- Stagiaire : « avant *nose*, oui »

L'élève termine d'écrire sa phrase.

(fin de la vidéo)

Binôme – élèves 4 et 14

C'est l'élève 4 qui est à la tâche d'écriture.

- Élève 14 : « c'est *pink nose* »

- Élève 4 : « very big ».

L'élève 14 dit quelque chose [inaudible] à l'élève 4.

- Élève 4 : « non on met « un gros » donc euh, *very big, pink, nose* il faut que je le mette. Voilà alors du coup *and*, non les cheveux, *and*, comment on dit frisé déjà ? »

- Élève 14 : regarde l'affiche en pointant du doigt « euh *curly* »

- Élève 4 « *curly* ah oui » regarde également l'affiche.

Les élèves ne sont pas d'accord entre eux sur l'aspect des cheveux du monstre. Puis les élèves se questionnent sur l'ordre des adjectifs.

- Stagiaire : « qu'est ce qu'il y a à la fin A. ? »

- Élève 4 : « y'a la couleur. A la fin des adjectifs c'est la couleur non. (montre l'affiche) Là il y avait écrit *sharp*, bah non, l'autre c'était le nombre, après la taille et après les couleurs, qu'il y avait écrit. Donc c'est la couleur. (écrit en parlant) *short purple, purple* ça s'écrit comment ? »

(fin de la vidéo)

Groupe – élèves 1, 3, 10 et 18

L'élève 18 est à la tâche d'écriture.

- Élève 18 (en parlant du nombre de cheveux) : « *nine*. Comment on écrit neuf ? »

- Élève 1 (en tapant la main sur la table) : « rooh *nine* ! »

- Élève 18 : « ça se prononce *nine* mais l'écriture ! »

- Élève 3 : « N I U » (tente d'épeler le mot).

L'élève 18 poursuit l'écriture et prend la carte *purple* du dispositif de différenciation pour recopier le mot. Les élèves 1 et 3 prépare les cartes *scraggly* et *hair* pour que l'élève 18 les note.

- Élève 18 : « non mais *hair* j'ai pas besoin, c'est bon »

(fin de la vidéo)

Résumé : Cette recherche a pour objectif de comprendre si l'utilisation d'un album de jeunesse authentique en classe d'anglais a un impact sur les élèves de cycle 3 qui entrent dans l'écrit. Avant toute chose, les élèves usent de leurs propres stratégies pour entrer dans l'écrit en anglais, que ce soit en compréhension ou en production d'écrit, comme ils pourraient le faire en français. L'analyse de cette étude, basée sur un recueil de données effectué en classe, révèle que l'album de jeunesse authentique comme support aide effectivement les élèves à s'impliquer dans la tâche d'écriture lorsqu'il est question d'écrire « à la manière de ». L'utilisation répétée à l'oral de la structure de phrase et du vocabulaire découvert au sein de l'album permet aussi un meilleur réinvestissement de ces derniers en production d'écrit.

Mots-clés : album de jeunesse authentique – cycle 3 – entrée dans l'écrit – élèves – stratégies – compréhension écrite – production d'écrit

Abstract : This research aims to understand if the use of an authentic children's book in English class has an impact on the pupils of cycle 3 when they begin to approach writing. Firstly, pupils use their own strategies to enter English writing as they could do in French. These studies based on data collect in class reveal that authentic children's book as a medium, helps pupils to get involved in the writing task when the goal is to write "in the style of". But when they often use the sentence's structure and the vocabulary discovered in the book, at orally, they are able to use them correctly in writing production.

Keywords : authentic children's book – cycle 3 – entry in the written – pupils – strategies – written comprehension – written production