



HAL
open science

Coopération, échanges et acquisition du lexique entre apprenants allophones au sein d'un projet pédagogique bilingue en classe de moyenne section de maternelle

Lorène Smith Delorme

► To cite this version:

Lorène Smith Delorme. Coopération, échanges et acquisition du lexique entre apprenants allophones au sein d'un projet pédagogique bilingue en classe de moyenne section de maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01093108

HAL Id: dumas-01093108

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01093108>

Submitted on 10 Dec 2014

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.



Coopération, échanges et acquisition du lexique entre apprenants allophones au sein d'un projet pédagogique bilingue en classe de moyenne section de maternelle

**SMITH
DELORME
Lorène
n° : 21232525**

Sous la direction de Mme Catherine Muller

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2^{ième} année de recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage
Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014



Coopération, échanges et acquisition du lexique entre apprenants allophones au sein d'un projet pédagogique bilingue en classe de moyenne section de maternelle

**SMITH
DELORME
Lorène
n° : 21232525**

Sous la direction de Mme Catherine Muller

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2^{ième} année de recherche - 30 crédits – Mention Sciences du Langage
Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu ma famille et particulièrement mon père et ma mère, précieux soutiens sans qui je n'aurais pas réussi à mener à bien carrière, reprise d'étude et gestion familiale. Mon père d'abord, pour ses relectures précieuses, ses conseils avisés et ses traques implacables de mes fautes d'orthographe, ma mère ensuite, pour avoir pris le relais auprès de mes enfants pendant la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également ma direction, le Conseil d'Administration du lycée français Jules Verne et mon représentant du personnel, M. Jean-Luc Broudoux, pour le financement de ma formation universitaire.

Merci également aux parents d'élèves qui ont donné leur accord pour l'enregistrement des données constituant le corpus de ce mémoire et à mes 6 élèves anglophones de MS A sans qui cette étude n'aurait pas pu voir le jour.

Merci enfin à Madame Muller qui a dirigé ce mémoire et m'a fourni pistes de travail et conseils bibliographiques de premier ordre.



DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM :SMITH.....

PRENOM :Lafene.....

DATE :30.....08.....2014.....

SIGNATURE :

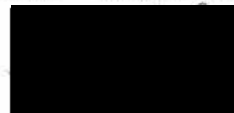


Table des matières

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| INTRODUCTION | 9 |
| PARTIE 1 - LE CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE | 12 |
| 1 – PRESENTATION DU LYCEE FRANÇAIS JULES VERNE A JOHANNESBURG | 13 |
| 1. 1. <i>La situation linguistique de l’Afrique du Sud</i> | 13 |
| 1. 2. <i>La situation linguistique du Lycée Français Jules Verne</i> | 15 |
| 1. 3. <i>Bilinguisme à parité horaire en maternelle : état des lieux</i> | 16 |
| 2 – LA CLASSE DE MS A, SON MODE DE FONCTIONNEMENT..... | 18 |
| 2. 1. <i>Une organisation pédagogique en binôme</i> | 18 |
| 2. 2. <i>Le travail en groupe d’ateliers</i> | 19 |
| A. Groupes d’ateliers linguistiquement hétérogènes | 20 |
| B. Groupes de différenciation linguistique mis en place suite à la visite du conseiller pédagogique de zone | 21 |
| 2. 3. <i>Les séances de soutien</i> | 22 |
| 3 – LA CLASSE DE MS A, SON PUBLIC ANGLOPHONE | 25 |
| 3. 1. <i>Bilan linguistique antérieur à l’inscription au Lycée Français Jules Verne</i> | 25 |
| 3. 2. <i>Evaluation de début d’année de MS A</i> | 26 |
| 3. 3. <i>Biographies langagières de mes 6 élèves anglophones</i> | 30 |
| PARTIE 2 - LE CADRE INSTITUTIONNEL | 34 |
| 4 – LES TEXTES OFFICIELS SUR L’ENSEIGNEMENT ET L’APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS UN LYCEE FRANÇAIS A L’ETRANGER | 35 |
| 4. 1. <i>Le Bulletin Officiel et son document d’accompagnement</i> | 35 |
| 4. 2. <i>Le projet d’établissement</i> | 37 |
| 4. 3. <i>Politique des langues de l’AEFE</i> | 39 |
| 4. 4. <i>Le CECRL</i> | 40 |
| 5 – LES PERSONNES RESSOURCES ENCADRANT L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU SEIN DE NOTRE ZONE .. | 44 |
| 5. 1. <i>Le rôle de l’IEN</i> | 45 |
| 5. 2. <i>Le rôle du conseiller pédagogique</i> | 47 |
| PARTIE 3 - LE CADRE THEORIQUE | 51 |
| 6 – INTERACTION ET ACQUISITION | 52 |
| 6. 1. <i>Les conceptions vygotkiennes du langage</i> | 53 |
| 6. 2. <i>La sociologie interactionniste en linguistique</i> | 56 |
| 6. 3. <i>L’approche interactionniste des processus d’acquisition en langue 2</i> | 57 |
| 6. 4. <i>L’acquisition du lexique : une priorité à donner à l’oral</i> | 60 |
| 7 – L’APPROCHE ACTIONNELLE | 62 |
| 7. 1. <i>La pédagogie de projets</i> | 62 |
| 7. 2. <i>La perspective actionnelle et le CECRL</i> | 64 |
| 7. 3. <i>Puren ou l’élaboration d’une nouvelle perspective actionnelle</i> | 65 |
| PARTIE 4 - L’ACQUISITION DU LEXIQUE AU SEIN D’UN PROJET PEDAGOGIQUE | 67 |
| 8 – LA CREATION D’UNE PRODUCTION ARTISTIQUE BILINGUE | 68 |
| 8. 1. <i>Les contraintes pesant sur l’élaboration du scénario pédagogique avec mes collègues de moyenne section</i> | 68 |
| 8. 2. <i>La description du projet pédagogique</i> | 70 |
| 8. 3. <i>La mise en place du projet pédagogique dans la classe</i> | 72 |

| | |
|---|------------|
| 9 – L’ACQUISITION DU LEXIQUE CHEZ MON GROUPE D’ELEVES ANGLOPHONES AVANT ET APRES LA REALISATION DU PROJET PEDAGOGIQUE | 75 |
| 9. 1. <i>L’élaboration de la liste de mots nouveaux à acquérir</i> | 75 |
| 9. 2. <i>Le recueil des données : une approche quantitative</i> | 77 |
| 9. 3. <i>Interprétation des résultats des pré-tests et post-tests</i> | 79 |
| PARTIE 5 - MANIPULATION DE L’INPUT PAR LES ELEVES ANGLOPHONES AU SEIN D’INTERACTIONS DIDACTIQUES EN IMMERSION | 83 |
| 10 – LA CLASSE DE LANGUES : UNE INTERACTION PARTICULIERE..... | 84 |
| 10. 1. <i>Le recueil des données</i> | 84 |
| 10. 2. <i>Présentation des séances d’apprentissage ayant fait l’objet d’une transcription</i> | 86 |
| 10. 3. <i>Les prérogatives de l’enseignante ayant une incidence sur l’acquisition dans l’interaction</i> | 88 |
| 10. 4. <i>Analyse de la transcription 2 dans laquelle l’enseignante est en retrait</i> | 92 |
| 11 – PHENOMENES D’ECHANGES ET DE COOPERATION SUSCEPTIBLES DE FAVORISER L’ACQUISITION | 99 |
| 11. 1. <i>La bi-focalisation, une interaction tutélaire</i> | 99 |
| 11. 2. <i>Les séquences potentiellement acquisitionnelles (S.P.A.)</i> | 102 |
| 11. 3. <i>Repérage d’autres séquences d’étayage</i> | 105 |
| CONCLUSION..... | 110 |
| BIBLIOGRAPHIE | 113 |

Introduction

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui se situe à la croisée des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Je souhaite axer cette étude sur l'acquisition d'une langue seconde au sein d'interactions orales en classe de moyenne section de maternelle en contexte d'enseignement bilingue et d'immersion à l'étranger. Je me focaliserai sur mon établissement, le lycée Français Jules Verne de Johannesburg, appartenant au réseau de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).

Ce réseau, le plus important au monde, comporte 460 écoles dans 130 pays. Dans les établissements de l'AEFE, on fait généralement le distinguo entre trois catégories d'élèves : les élèves français expatriés, les élèves nationaux (dans le cas présent, il s'agit d'élèves sud africains) et enfin les élèves dits étrangers tiers (comme pourrait l'être un élève de nationalité espagnole par exemple). Pour ces deux dernières catégories d'élèves, il n'est pas toujours facile de concilier apprentissages linguistiques d'un côté et respect de programmes de l'Education Nationale de l'autre. A titre d'exemple, dans mon lycée, un tiers des élèves de ma classe ne parle pas le français¹ et ce sont les professeurs des écoles, comme moi, qui doivent promouvoir l'apprentissage de la langue française chez ce public allophone.

Travaillant comme institutrice au sein de cet établissement depuis 2006, j'ai demandé, pour la rentrée de septembre 2012, un transfert du site de Pretoria vers celui de Johannesburg. Le lycée est en effet situé dans cette ville mais possède une annexe dont il a la gestion dans la ville de Pretoria (capitale administrative du pays). Cette annexe scolarise environ une centaine d'élèves. J'ai alors été confrontée, au sein de ma classe de moyenne section A (MS A), à un public linguistique totalement différent de celui présent sur le site de Pretoria. Je n'avais pas pris la juste mesure de l'arrivée massive, sur le campus de Johannesburg et particulièrement au niveau de la maternelle, d'élèves anglophones ne maîtrisant pas le français. Ma formation universitaire de l'année passée m'a aidée à mieux appréhender les besoins de ce public. Cette rentrée scolaire 2013 était bien plus facile à gérer d'un point de vue professionnel, même si, cette année encore, dans ma classe, très

¹ Nous reviendrons plus loin dans ce mémoire sur cette définition et sur les protocoles d'évaluation qui l'étaient.

hétérogène du point de vue des nationalités, plus de 30% des enfants ne parlaient pas français au mois de septembre. Ces élèves me posaient donc un double défi, à savoir : comment articuler, de la meilleure façon possible, apprentissages linguistiques d'un côté et acquisition de savoirs de l'autre ?

Dans ces conditions, on se rend bien compte que la mise en place d'un enseignement immersif bilingue peut parfois s'apparenter à une entreprise ambitieuse mais semée d'embûches. Pour la mener à bien, les enseignants ne sont pas seuls. Nous devons, en premier lieu, construire et penser cet apprentissage dans un cadre institutionnel strict. Ce cadre est à la fois documentaire et humain. Documentaire car il est constitué d'un ensemble de textes qui pilote et régule l'enseignement des langues dans le réseau. Ces directives émanent tout autant du ministère de l'Education Nationale, de l'AEFE et du Conseil de l'Europe. Humain ensuite, car au sein du réseau AEFE, des personnes ressources sont chargées, en plus des traditionnelles missions de visites ou d'inspections des différents enseignants exerçant dans les établissements de la zone, de mettre en place et souvent d'animer le plan de formation continu de leur secteur géographique. Il s'agit dans le cas de mon établissement, d'un inspecteur de l'éducation nationale (IEN), M. Ferragne et d'un conseiller pédagogique de zone en poste au lycée français Jules Verne, M. Morival.

Suite à la mission de notre nouvel IEN en octobre 2013, nous avons bénéficié, en février 2014, d'une animation pédagogique menée à la fois par le conseiller pédagogique et l'inspecteur. Il nous a alors été demandé, au niveau du cycle 1, d'inscrire la pédagogie de projet au cœur des apprentissages en langues. Parallèlement à la mise en place de projets pédagogiques identiques pour chaque niveau de la maternelle, nous devions aussi faire acquérir à nos élèves une liste de vingt-cinq mots nouveaux en français et en anglais, pour chaque projet, courant sur une période de 5 à 6 semaines en moyenne. L'organisation en étoile du projet pédagogique, la liste de mots nouveaux à acquérir dans le cadre de ce projet, ainsi que l'album autour duquel il était construit, devaient faire l'objet d'un affichage à l'extérieur de nos classes et à destination des parents.

Confrontée à ces nouvelles directives pédagogiques, j'ai voulu étudier quels phénomènes d'échange et de coopération on pouvait observer entre apprenants anglophones lors de séances inscrites dans un projet pédagogique, et si l'acquisition du lexique était effective à la fin de ce projet. Cette étude portera uniquement sur six enfants

(âgés de 4 à 5 ans), au sein de la classe de MS A et ne maîtrisant pas le français en début d'année scolaire². Cet échantillon me semble pertinent dans la mesure où ces élèves anglophones ne bénéficiaient pas d'autre exposition à la langue française en dehors des cours qu'ils suivaient avec moi, à l'école.

Je ferai, dans une première partie, un point sur le contexte général dans lequel va s'élaborer cette étude. Il s'agira d'abord du cadre géographique, avec un état des lieux du bilinguisme au lycée Français Jules Verne, lycée situé au sein d'un pays anglophone mais aussi plurilingue : l'Afrique du Sud. Je présenterai ensuite la classe de MS A et son mode de fonctionnement avec mon binôme anglophone. Enfin, je broserai un portrait rapide des mes 6 élèves anglophones sur lesquels va porter cette étude. J'exposerai, dans une deuxième partie, le cadre institutionnel, avec un passage obligé par les textes qui encadrent l'enseignement des langues au sein d'un lycée français à l'étranger, puis une présentation des personnes ressources présentes au sein de la zone Afrique Australe et chargées de superviser l'enseignement et l'apprentissage de ces langues. Je m'attacherai ensuite, dans une troisième partie, à présenter les fondements théoriques qui ont sous-tendu ma pratique de classe en abordant les notions d'interaction et d'acquisition à l'oral en langue étrangère dans la mouvance vygotkienne en adoptant la perspective sociocognitive développée par J. Bruner (1983). Je vais également faire un détour du côté de l'approche actionnelle et de la pédagogie de projets. La quatrième partie portera sur la présentation du projet pédagogique mis en place sur la période. Je tâcherai également de mesurer l'acquisition effective des vingt-cinq mots de vocabulaire en français avant et après la réalisation du projet chez un groupe de six élèves anglophones. Il s'agira ici d'une approche quantitative avec les réalisations de pré-tests et post-tests en amont et en aval du projet pédagogique. Dans ma cinquième et dernière partie, j'adopterai cette fois une approche qualitative qui, en s'appuyant sur l'analyse conversationnelle d'interactions durant ces mêmes séances de soutien, permettra de repérer et d'étudier des séquences susceptibles de favoriser l'acquisition.

² Nous reviendrons sur cette définition et sur les protocoles d'évaluation au cours de ce mémoire.

Partie 1

-

Le cadre général de la recherche

1 – Présentation du Lycée Français Jules Verne à Johannesburg

C'est en 1992, que le Lycée Français Jules Verne s'installe définitivement sur le site actuel de Morningside, dans la ville de Johannesburg. Ce déménagement fait suite à une présence et une extension de l'école en Afrique du Sud, remontant à plus de vingt ans. En 2001, c'est à Pretoria, la capitale administrative du pays, que se poursuit cette croissance, avec la création de l'annexe Miriam Makeba (école primaire gérée par le Lycée). Cet établissement appartient au réseau de l'AEFE. Cela veut dire que l'Agence subventionne une partie des frais de fonctionnement du Lycée et supervise l'enseignement qui y est dispensé via des personnes ressources envoyées pour inspecter les enseignants qui travaillent sur place. Il accueille plus de quarante nationalités différentes, nous sommes donc dans une situation de multilinguisme. On y trouve à la fois des élèves français expatriés mais aussi des élèves ressortissant de l'Afrique du Sud (dits élèves nationaux) ou des élèves ressortissant de pays étrangers tiers (dits élèves étrangers tiers).

1. 1. La situation linguistique de l'Afrique du Sud

Il m'est apparu important de faire un point sur la situation linguistique de l'Afrique du Sud dans la mesure où il s'agit du pays d'accueil de l'établissement pour lequel je travaille mais aussi dans la mesure où la plupart des élèves en difficulté de langage en français sont issus, comme nous le verrons dans la suite de ce mémoire, de familles sud-africaines.

Ce pays a un passé historique très particulier : celui de l'Apartheid. Ce mot afrikaans a des origines françaises. En effet, cette langue a beaucoup emprunté au français suite à l'arrivée d'une importante communauté huguenote venue s'installer là, suite à la révocation de l'Edit de Nantes. On reconnaît dans ce mot Apartheid le terme français « à part » et pour cause, ce régime politique mis en place en 1948 et aboli en 1991, consistait à séparer géographiquement les populations selon des critères ethniques et raciaux stricts. Cette ségrégation touchait tous les aspects de la vie des individus : géographique, politique, civique, économique.

Depuis l'abolition de l'Apartheid, le pays s'est doté d'une politique de plurilinguisme ambitieuse. En effet, depuis l'avènement d'une nouvelle constitution en 1996, il existe

onze langues officielles. Parmi ces onze langues officielles, deux sont d'origine européenne : l'anglais et l'afrikans, et neuf d'origine africaine : le zoulou, le xhosa, le swazi, le ndebélé, le sotho du nord, le sotho du sud, le tswana, le venda et le tsonga-shangaan. Le pays est donc multilingue et très protecteur envers les langues minoritaires. En fait, chaque Province³ a pour seule obligation d'adopter au moins deux de ces onze langues officielles. Les langues reconnues sont donc séparées et leurs usages « confinés » de part et d'autre des frontières linguistiques des Provinces. C'est une situation dans laquelle les langues européennes, l'anglais et dans une moindre mesure l'afrikans, assurent bien souvent des fonctions de communication interethnique. Cette politique des langues a permis au pays de gérer une pluralité linguistique qui est bien vivante mais qui était ignorée sous l'Apartheid. La possibilité de scolariser leurs enfants dans une langue autre que l'afrikans faisait d'ailleurs partie des revendications des mouvements de lutte en faveur de l'abolition de ce régime. Depuis 1991, c'est l'ANC⁴, un mouvement autrefois clandestin, qui dirige le pays et a élaboré la nouvelle constitution de l'Afrique du Sud. Je pense que cette politique linguistique ambitieuse a été un des atouts majeurs de cette nation qui lui a permis de prospérer en s'affranchissant des blessures du passé et ce malgré une année 2008 marquée par de violentes attaques xénophobes contre les immigrés.

L'Afrique du Sud possède donc une importante variété linguistique au sein de son territoire. Les habitants y parlent souvent plusieurs langues et changent très facilement de langues au sein d'une même conversation. Cette situation, qui peut sembler extraordinaire d'un point de vue français, est en fait la règle chez la plupart des êtres humains qui vivent dans des communautés plurilingues (Grosjean, 1982), c'est-à-dire, comme en Afrique du sud, dans des sociétés où l'on parle plusieurs langues au sein d'un même état-nation. Les enfants issus de familles sud-africaines ont donc toutes les chances d'avoir évolué dans un environnement bilingue voire multilingue, avant leur arrivée dans notre école.

Au vu de la situation multilingue de ce pays, il semble tout naturel que le lycée, en partenariat avec l'AEFE, se soit dirigé vers un enseignement bilingue à parité horaire (tout au moins pour la maternelle), anglais/français. L'anglais est, *de facto*, le plus souvent la langue de scolarisation dans l'enseignement national et à l'université. L'enseignement de

³ L'Afrique du Sud a un régime de type "fédéral". Le pays est composé de 9 Provinces.

⁴ African National Congress, le parti de Nelson Mandela qui est au pouvoir depuis son élection à la tête du pays en 1991.

l'anglais répond aussi à une des grandes orientations de la nouvelle politique des langues de l'AEFE, à savoir : « *la pratique pour tous de la langue et de la culture du pays d'accueil à égale qualité d'enseignement et d'apprentissage, à égales dignité et considération accordées à l'histoire et à la culture* » (AEFE, 2012 :6).

1. 2. La situation linguistique du Lycée Français Jules Verne

Après ce bref historique de la situation linguistique de l'Afrique du Sud, j'ai voulu essayer de définir précisément celle de mon établissement. Au niveau de l'école primaire, les deux langues présentes, l'anglais et le français, remplissent des fonctions différentes qui sont liées à la situation même d'une école française à l'étranger. Cette année scolaire, nous étions encore dans un système de parité horaire, avec donc deux langues de scolarisation, le français et l'anglais, qui permettent de construire des savoirs disciplinaires selon les programmes de l'Education Nationale. Le français reste néanmoins la langue de la communication scolaire au service du fonctionnement quotidien de l'établissement, dans les relations avec les personnels éducatifs et administratifs, dans les instances de la vie scolaire (conseil de classe, conseil administratif...). Le français joue le rôle d'une langue fonctionnelle au sein de l'institution. Cependant, toutes les communications à destination des parents font l'objet d'une traduction systématique du français vers l'anglais.

Néanmoins, comme le préconise la circulaire de l'AEFE (2012), il faut distinguer les langues de l'école (ici le français et l'anglais) et la langue dans l'école, ce que j'appelle la langue véhiculaire de l'école car c'est ce qui détermine « *le taux réel d'exposition des élèves à chacune des langues enseignées par ailleurs durant les heures de cours* » (AEFE, 2012 :27). A Johannesburg, la langue dans l'école, au moins au niveau de la maternelle, est indubitablement l'anglais et les élèves en dehors de l'établissement sont également immergés dans un environnement anglophone/plurilingue. Dans ma classe, les élèves anglophones ne sont donc exposés au français que pendant les heures de cours qu'ils ont avec moi.

1. 3. Bilinguisme à parité horaire en maternelle : état des lieux

Le lycée Français Jules Verne de Johannesburg et son annexe de Pretoria scolarisent cette année plus de mille élèves. Nous l'avons vu plus haut dans ce mémoire, ces enfants viennent d'horizons différents. Ils sont français, sud-africains ou d'autres nationalités. Ces élèves ont entre trois ans à dix-huit ans. Ils suivent tous les programmes de l'Education Nationale et toutes les classes de l'école primaire bénéficient, depuis cette année, d'un enseignement bilingue français-anglais. Cet enseignement bilingue à parité horaire a débuté en 2007 dans les classes maternelles de petite section et de moyenne section. Au niveau de l'école élémentaire, à côté de ces filières bilingues dites 50/50, coexiste, pour chaque niveau de l'élémentaire, une filière dite 70/30, dans laquelle les élèves bénéficient pendant soixante-dix pourcent du temps scolaire d'un enseignement en langue française et pendant trente pourcent du temps scolaire, d'un enseignement en langue anglaise. Cette filière permet de « donner plus » de français aux élèves ne le maîtrisant pas suffisamment. Elle permet aussi d'intégrer les élèves français n'ayant jamais bénéficié d'un enseignement bilingue sur le territoire national. Dans le système à parité horaire, les élèves ont deux enseignants. Ils sont une journée avec leur enseignant francophone et le lendemain avec leur enseignant anglophone (sauf rares exceptions)⁵. Les programmes enseignés sont ceux de l'Education Nationale, mais les élèves les suivent soit en langue française, soit en langue anglaise selon ce système d'alternance journalière. La mise en place du bilinguisme a fait l'objet d'un calendrier du développement des classes bilingues à l'école primaire, comme suit :

- 2007-2008 : petites et moyennes sections maternelles (PS et MS)
- 2008-2009 : grandes sections maternelle (GS)
- 2009-2010 : cours préparatoires (CP)
- 2010-2011 : cours élémentaires 1 (CE1)
- 2011-2012 : cours élémentaires 2 (CE2)
- 2012-2013 : cours moyens 1 (CM1)
- 2013-2014 : cours moyens 2 (CM2)

⁵ Quelques classes sont prises en charge par un enseignant uniquement (qui doit être détenteur d'un diplôme de certification Cambridge : le CAE, correspondant à un niveau C1 du CECRL en anglais). Cet enseignant alterne alors de façon journalière langue anglaise et langue française pour dispenser son enseignement.

C'est donc cette année que le dernier niveau de l'école primaire, le CM2, est passé en enseignement bilingue. Toutes les classes de l'école élémentaire bénéficient, dès lors, de cet enseignement. C'est aussi la dernière année de la parité horaire puisque l'année prochaine, l'école sortira de ce système. Le lycée dispensera toujours un enseignement bilingue, mais selon des modalités d'organisation plus complexes qui varieront en fonction des niveaux concernés. Pour la moyenne section, l'enseignement commun des programmes en langue française se déroulera sur 14 heures du temps scolaire. Les élèves auront ensuite 7 heures d'enseignement en langue anglaise. Enfin, le vendredi matin, des groupes de différenciation linguistiques seront mis en place sur un temps de 4 heures. Ce jour là, les élèves suivront l'enseignante qui correspond le plus à leur besoin linguistique, s'ils sont anglophones par exemple, ils suivront un enseignement avec leur enseignante française et ce afin d'augmenter le temps d'exposition à la langue qu'ils maîtrisent le moins.

A la différence de la grande majorité des systèmes éducatifs de part le monde, le système français prend en charge gratuitement la scolarisation des tous petits à partir de 3 ans. Si cette scolarisation n'est pas obligatoire avant six ans, elle est suivie par plus de quatre-vingt dix pourcents des élèves de cette tranche d'âge. C'est l'école maternelle, que l'on peut rassembler sous l'appellation de cycle 1, qui assure la prise en charge de ces élèves. Ce cycle est lui-même divisé en trois niveaux de classes : petite, moyenne et grande section. Nous l'avons déjà évoqué, au lycée français Jules Verne, toutes les classes de maternelle sont en bilinguisme à parité horaire. Ce site a trois divisions par niveau de maternelle, soit neuf classes au total, réparties comme suit : trois classes de petite section, trois classes de moyenne section et trois classes de grande section.

2 – La classe de MS A, son mode de fonctionnement

2. 1. Une organisation pédagogique en binôme

J'exerce le métier d'institutrice au sein du Lycée Français Jules Verne depuis septembre 2006. Avant la rentrée 2012, j'étais en poste sur le site de Pretoria, à l'annexe Miriam Makeba où j'enseignais à une classe unique de maternelle regroupant les trois niveaux : PS, MS, GS.

A la rentrée 2012, j'ai obtenu mon transfert sur le site de Johannesburg où l'organisation pédagogique était un peu différente. J'exerce depuis lors dans le cadre d'un dispositif de doublette, construit sur un programme d'interventions simultanées de deux enseignantes dans la même classe. Je travaille donc en binôme avec une enseignante d'anglais, Mme Reyes, elle-même d'origine chilienne, bilingue anglais/espagnol. A la rentrée 2013-2014, j'avais en charge, pour la partie française, deux classes : la MS A (vingt-cinq élèves) et la MS B (vingt-quatre élèves). A titre d'exemple, les élèves de MS A étaient pris en charge une journée par ma collègue anglophone et le lendemain par moi-même. L'organisation spatiale des classes, toutes deux côte à côte, et partageant les toilettes en commun, nous permettait de nous déplacer facilement d'une classe à l'autre. Ainsi l'organisation de notre dyade pouvait-elle se résumer à la formule suivante : un interlocuteur, une langue.

Le travail en doublette nécessite une très bonne entente du binôme enseignante française/enseignante anglaise mais aussi une concertation importante entre les deux enseignantes. Au Lycée Français Jules Verne, nous bénéficions de deux heures de concertation rémunérées et obligatoires en dehors du temps scolaire. J'étais responsable de la classe de MS A. A ce titre, j'étais l'enseignante référent auprès des parents d'élève de cette classe. C'est aussi une des raisons pour laquelle j'ai choisi de faire porter mon mémoire sur le lien entre interactions orales et acquisition au sein d'un groupe d'élèves anglophones de cette classe, car enseignante référent de la MS A, il m'était plus facile de rentrer en contact avec les parents pour leur demander les autorisations nécessaires afin d'effectuer les enregistrements de certaines séances d'apprentissage.

Enfin, au niveau de l'encadrement, nous étions un adulte dans la classe : soit l'enseignante de français, soit l'enseignante d'anglais, accompagnée, en permanence d'une assistante maternelle d'origine thaïlandaise, Mme Debrey, bilingue français-anglais et qui s'exprimait en français, les jours où l'enseignement était en français et en anglais, les jours où l'enseignement s'effectuait en anglais.

2. 2. Le travail en groupe d'ateliers

Dans ma classe, la présence des élèves non francophones (plus d'un tiers de mes effectifs) nécessite que je mette en place des dispositifs d'accueil et d'accompagnement spécifiques en vue de faciliter leur intégration dans notre système éducatif. Comme le rappelle la circulaire sur « *la maîtrise du français langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger* » familièrement appelée au sein du réseau circulaire ALEF et sur laquelle nous reviendrons dans le cadre institutionnel, « *en aucun cas l'enseignant ne peut construire son action pédagogique sur deux présupposés : l'immersion se suffirait à elle-même, les élèves qui ne s'adapteraient pas révéleraient d'une prise en charge hors de la classe.* » (AEFE, 2006 : 4), dans ces conditions et conformément aux attentes de l'AEFE, nous avons pris le parti, avec Mme Reyes, de ne jamais nous en remettre à une « externalisation » des apprentissages linguistiques. En d'autres termes, il faut éviter, autant que possible, de sortir des groupes d'élèves de leur classe pour leur faire suivre un enseignement spécifique de la langue française. Il fallait donc que je mette en place rapidement un dispositif de différenciation suffisant pour que mes 7 élèves anglophones s'intègrent le plus rapidement possible.

Comme on peut le voir sur l'emploi du temps de la classe⁶, à côté de temps de regroupement où tous les élèves se retrouvent ensemble, j'avais pris le parti de mélanger groupes linguistiquement hétérogènes ; le lundi, mardi et jeudi et groupes linguistiquement homogènes ; le mercredi.

⁶ Annexe 1 : emploi du temps de la classe de MS A

A. Groupes d'ateliers linguistiquement hétérogènes

Dans la classe de MS A, nous avons choisi de mettre en place, très tôt, des groupes d'ateliers. Suite au bilan linguistique effectué la deuxième semaine de l'année scolaire (que nous allons présenter plus loin), et aux attitudes comportementales observées au cours de ces deux premières semaines (et là je fais référence plus spécifiquement à la discipline), nous avons divisé les élèves en 4 groupes de 6 à 7 enfants chacun. Très rapidement, les enfants ont nommé ces groupes d'ateliers autour d'un thème ayant un dénominateur commun, ici « les dinosaures ». Dans la classe de MS A, il y avait donc un groupe « stégosaure », un groupe « tricératops », un groupe « ptérodactyle » et un groupe « diplodocus ». Sur une journée de classe type, ces groupes d'ateliers réalisaient des tâches selon les modalités suivantes :

- un groupe en travail « dirigé », c'est-à-dire travaillant en présence de l'enseignante
- un groupe de travail en semi autonomie, travaillant en présence de l'assistante maternelle
- deux groupes de travail en totale autonomie, les enfants ne bénéficiant pas de l'assistance d'un adulte (les activités proposées dans cet atelier sont celles que j'ai d'abord dirigées et pratiquées avec les enfants)

Ces tâches n'excédaient pas trente minutes, temps de rotation classique pour chaque groupe d'ateliers. Ainsi, dans une même journée, un élève rejoignait dans la matinée, une fois les rituels⁷ terminés, son groupe d'atelier. Il effectuait quatre activités distinctes selon une rotation déterminée par l'enseignante, soit en présence de celle-ci, soit en présence de l'assistante maternelle, soit en autonomie.

L'avantage principal de l'organisation du travail en ateliers est que, grâce à elle, on peut travailler en « petits groupes ». Du point de vue du langage oral, cela allait me permettre de « contrôler » le langage de mes élèves, de travailler le vocabulaire et de leur imposer une tâche de production. Ils allaient devoir utiliser le vocabulaire qu'ils avaient reçu de moi : le vocabulaire actif⁸. Cela devait permettre aux enfants d'améliorer et de consolider leur

⁷ Les rituels désignent un moment de la journée (voir emploi du temps en annexe 1) de 8h15 à 8h30. Il s'agit d'activités fonctionnelles qui structurent l'espace et le temps et ont un sens dans la vie de la classe (comptage des présents et des absents, repérer la date sur un calendrier).

⁸ Vocabulaire actif (vocabulaire reçu de la maitresse) en opposition au vocabulaire passif: quand l'enfant emmagasine les mots de celle-ci.

lexique. Cette organisation allait également me permettre de porter une attention toute particulière aux petits parleurs (souvent, mais pas tout le temps, les élèves non-francophones). En effet, l'effectif étant relativement restreint, il est beaucoup plus facile d'accorder davantage d'attention à l'égard de chacun des élèves.

En concertation avec Mme Reyes mais aussi en discutant avec d'autres collègues de maternelle, nous avons pris le parti de constituer des groupes d'ateliers hétérogènes linguistiquement parlant et ce, pour la bonne et simple raison que les enfants francophones et non francophones s'apportent beaucoup linguistiquement les uns aux autres en particulier au niveau de l'imitation. Le principal inconvénient de cette organisation était que, dans les faits, nous observions souvent que les « grands parleurs », les mêmes deux ou trois enfants par groupe, monopolisaient les échanges. Mon rôle consistait donc bien souvent à freiner leur temps de parole et à rappeler les règles de communication mais aussi à solliciter autant que possible les élèves non-francophones en retrait.

B. Groupes de différenciation linguistique mis en place suite à la visite du conseiller pédagogique de zone

Le 12 novembre 2012, le conseiller pédagogique a effectué une visite de classe en présence du directeur de l'école primaire, M. Solé. Ils sont restés en observation dans nos classes de MS A et MS B presque toute la matinée passant d'une classe à une autre. A l'issu de ces observations, nous avons eu un entretien dans le bureau de M. Morival, accompagné un mois après, d'un rapport de visite reprenant les principaux points de cet entretien. Concernant les différents niveaux en langue des élèves, il nous demandait de mettre en place, dans la semaine, des temps d'apprentissage qui regrouperaient les élèves selon leur besoin en langue : *« Il ne faut plus penser le fonctionnement de la classe en terme de MS A ou MS B mais en terme de division de MS. La classe reste une réalité administrative mais ce n'est pas une contrainte pédagogique. Les élèves doivent pouvoir bénéficier de davantage français ou d'anglais en fonction de leurs besoins et de leurs compétences en langue. Certains seront dans un bilinguisme à parité horaire, alors que pour d'autres cela pourra être 60/40, voir 70/30. »* (extrait de son rapport de visite). Nous avons convenu avec lui de mettre en place cette organisation un jour par semaine : le vendredi.

Nous avons donc mis en place des « groupes » d'intégration en langue en mélangeant les élèves des deux classes. Nous avons toujours eu le souci que ces groupes soient ouverts, modulables et variables en fonction des compétences et des objectifs langagiers construits pour les activités du vendredi. Cette organisation, mise en place à partir de décembre 2012, nous l'avons reconduite à la rentrée 2013, à partir de la seconde période (mois de novembre). Les vendredis sont devenus une sorte de « sas linguistique ». Nous avons donc donné plus d'anglais aux francophones et plus de français aux anglophones.

Bien que présentant de multiples avantages, nous avons vu que le travail en atelier, plus précisément en petit groupe d'élèves hétérogènes n'était pas assez concluant en ce qui concernait la prise de parole spontanée des enfants anglophones. C'est d'ailleurs l'idée que met en avant A. Florin en proposant de créer des groupes homogènes « *un groupe de faibles parleurs – un groupe de moyens parleurs – un groupe de grands parleurs* » (Florin, 1995 : 46), afin d'évaluer la participation verbale de chacun des élèves sur un plan quantitatif. En regroupant tous les élèves non-francophones dans une classe une matinée par semaine, je pouvais également mettre en place ce type d'organisation et assurer un meilleur étayage linguistique entre eux.

2. 3. Les séances de soutien

Depuis la réforme des programmes de 2008, le temps hebdomadaire passé devant élèves est tombé de 26 heures par semaine à 24 heures, mais les enseignants travaillent toujours 26 heures par semaine. Selon la circulaire de février 2013, l'organisation de ces 2 heures hebdomadaires, soit 108 heures annuelles, a été réformée comme suit :

- *60 heures d'aide personnalisée, dont 36 heures d'activités pédagogiques complémentaires auprès des élèves et 24 heures de travail pédagogique dans le cadre du projet d'école*
- *24 heures consacrées au travail en équipe, aux relations avec les parents et au suivi des élèves handicapés*
- *18 heures consacrées aux animations pédagogiques qui seront davantage axées vers les actions de formation continue, notamment dans le cadre de formations à distance sur supports numériques*
- *6 heures consacrées à la participation aux conseils d'école.*

Les enseignants doivent donc 36 heures d'activités pédagogiques auprès des élèves, ce que l'on appelle communément « le soutien ». Dans mon établissement, qui fonctionne sur un système de bilinguisme à parité horaire, les choses sont un peu différentes. En effet, certaines écoles, comme la nôtre, bénéficient d'une dérogation et nous sommes à vingt-cinq heures de cours devant élèves. Notre temps de soutien auprès des ces derniers est donc seulement de 16 heures par an, temps que je divise entre mes deux classes. Ce soutien, donné aux élèves de moyenne section, est une nouveauté cette année. En effet, notre précédent IEN, M. Ducasse, estimait que nous ne devions pas faire de soutien aux élèves de petite et moyenne section car pour lui, il n'y avait pas vraiment d'élèves en difficultés scolaires au niveau de ces classes-là. Les autres années, j'intervenais donc sur des classes autres que la mienne, au niveau de la grande section notamment. Cette année 2013-2014, a vu l'arrivée d'un nouvel IEN sur notre zone, M. Ferragne. Il n'était, quant à lui, pas opposé au soutien à tous les niveaux de l'école maternelle. J'ai donc assuré 8 heures de soutien pour la classe de MS A et 8 heures de soutien pour la classe de MS B. Pour la classe de MS A, j'ai mis en place ce temps hebdomadaire de 30 minutes, à partir du mois de janvier, tous les mercredis après-midis, après la classe, de 14h30 à 15h00.

En fait, j'avais identifié sept élèves ayant besoin d'un soutien en début d'année scolaire. Néanmoins, ces heures d'activités pédagogiques, parce qu'elles se déroulent en dehors du temps scolaire, n'ont pas de caractère obligatoire. Les parents d'élèves peuvent choisir de ne pas y mettre leur enfant, c'est ce qui s'est passé dans le cas de Mireille, principalement pour des raisons de transports. Sa maman n'avait pas de permis de conduire. Son papa, qui travaillait, ne pouvait pas se déplacer à l'école pour venir la récupérer en milieu de journée tous les mercredis après-midis. Les parents étaient donc dépendants d'une autre famille pour ramener leur enfant à leur domicile et ils n'ont pas pu trouver d'arrangement possible pour que Mireille suive les cours de soutien un après-midi par semaine. Mon groupe de soutien, de sept enfants pressentis au départ, c'est donc réduit à 6 élèves effectivement présents tous les mercredis.

J'ai commencé ces séances à partir du mois de janvier. Cela m'avait laissé du temps pour identifier clairement les 7 élèves qui en avait le plus besoin. Outre les évaluations de début d'année de MS, sur lesquelles je reviendrais plus loin dans ce mémoire, deux périodes de l'année scolaire venaient de s'achever et j'avais une meilleure connaissance du

public de ma classe et de ses besoins. Ces séances me permettaient de retravailler certaines compétences en groupe restreint et en lien avec le projet pédagogique mis en place sur la période. Pour répondre aux exigences de l'institution, celles de notre IEN et celles de notre conseiller pédagogique - pour résumer : un projet pédagogique par période et une liste de vingt-cinq mots nouveaux à acquérir en situation de production - j'avais décidé de consacrer ces séances de soutien à l'acquisition du lexique.

Chaque parent d'élèves a donc reçu un document, dont il devait prendre connaissance et me retourner signé⁹. Ce document rappelait les modalités d'organisation du soutien mais aussi les principales compétences travaillées durant ces temps hebdomadaires et les activités mises en place en lien avec ces compétences. A l'exception des parents cités plus haut, aucun autre parent n'a fait de difficulté pour inscrire son enfant au soutien. En complément de cette feuille d'information, j'ai également élaboré un autre document m'autorisant à enregistrer les données dans le cadre de ces cours. Dès le mois de novembre, j'ai fait part de mes projets de recherche à ma direction, puisque ceux-ci se déroulaient sur mon lieu de travail. Je leur ai donc présenté mon sujet de mémoire et les modalités de recueil des données. Ma proviseure a immédiatement donné son accord sous couvert que je produise un document à destination des parents leur demandant l'autorisation d'enregistrer et d'exploiter ces données recueillies et précisant qu'il s'agissait d'un travail de recherche mené dans le cadre de mes études et qui n'engageait pas l'école. Les parents n'avaient donc aucune obligation de donner leur accord. J'ai alors dû créer cette demande d'autorisation et je l'ai envoyée par mail à ma direction qui l'a validée¹⁰. Tous les parents ont eu la gentillesse de donner leur accord pour l'enregistrement de ces séances constituant l'essentiel du corpus de cette recherche. Tous les enregistrements ont été effectués sur ce temps là et ce pour des raisons pratiques : un petit nombre de participants, tous anglophones, réunis sur un temps court, permettant de travailler des compétences très spécifiques. Le nombre réduit d'élèves favorisait aussi le travail de transcription.

⁹ Annexe 2 : demande d'autorisation de participation à un soutien

¹⁰ Annexe 3 : Demande d'autorisation d'enregistrements de données audio

3 – La classe de MS A, son public anglophone

Cette classe, à la rentrée 2013, était composée de vingt-trois enfants, ce nombre est monté jusqu'à vingt-cinq élèves en juin 2014, fin de l'année scolaire. Il y a eu un départ dans le courant de l'année (au mois de décembre) et 3 arrivées : deux élèves en janvier et une élève en février. Parmi ces trois nouvelles arrivées, un élève anglophone, Roméo, a intégré mon groupe de soutien dès janvier.

3. 1. Bilan linguistique antérieur à l'inscription au Lycée Français Jules Verne

La mise en place de l'enseignement bilingue a eu pour effet (et c'était le but recherché), d'augmenter très sensiblement le ratio d'élèves nationaux au sein de notre établissement. Cette arrivée importante d'élèves sud africains est surtout visible au niveau de la maternelle. Afin de préparer au mieux l'intégration dans l'école de ces nouveaux arrivants ne maîtrisant pas la langue française, le lycée a mis en place un protocole d'évaluation afin d'établir un bilan linguistique initial de chaque élève. Seuls les élèves de nationalité française en sont dispensés.

Conformément aux prescriptions de la circulaire ALEF de 2006 en page 3, ce bilan fait apparaître :

- *une évaluation des compétences en langue maternelle (utilisation du langage d'action, du langage d'évocation, reconnaissance des syllabes et des phonèmes). A ce titre, certains parents bénévoles sont appelés au côté de l'enseignante évaluatrice pour l'aider à affiner cette évaluation des compétences en langues maternelle (c'est notamment le cas pour les enfants parlant l'espagnol ou l'afrikaans). Cette évaluation n'est pas toujours possible quand il s'agit de langues moins usitées en Afrique du Sud, comme le russe par exemple.*
- *la situation sociolinguistique de l'élève que l'évaluatrice détermine lors de l'entretien avec les parents. Il permet de recenser les langues parlées à la maison.*
- *une évaluation des premiers acquis, le cas échéant, en langue française.*

Ce bilan permet à l'équipe éducative de prendre une décision impartiale quant à l'acceptation ou au refus de l'inscription d'un élève dans notre établissement.

Ce bilan était conduit, avant la rentrée 2013, par une enseignante de GS, Mme Lenain. Cette enseignante a ensuite pris un poste en cycle 3. Sur cette année scolaire, c'est moi qui ai donc fait passer bénévolement ces bilans linguistiques, en remerciement du financement de ma formation universitaire. L'intégration des élèves anglophones se fait presque exclusivement au niveau de la petite section. Il est plus rare d'accepter un élève en moyenne section, s'il n'a pas fait de petite section. D'ailleurs bien souvent, ces rares élèves anglophones qui intègrent notre établissement au niveau de la moyenne section, sont aussi ceux qui doivent bénéficier d'un soutien. Dans mon groupe d'aide, pour trois enfants sur six, il s'agissait de leur première année de scolarisation dans notre système. Un des enfants, Roméo, venait même tout juste d'intégrer la classe au mois de janvier suite à un bilan linguistique initial que j'avais réalisé en décembre. D'abord, parce que le bilan de ces acquis en langue anglaise était positif, ensuite, parce qu'il avait un grand frère déjà scolarisé dans notre système, en CE 1.

3. 2. Evaluation de début d'année de MS A

A la rentrée de septembre 2013, la classe de MS A comptait vingt-trois élèves, un ratio élève/ enseignant confortable. Cette année encore, ma classe avait un nombre important d'élèves anglophones, cependant moins important que celui de l'année précédente. J'avais donc, face à moi, de nombreux enfants ne parlant pas (et après deux mois de vacances passés loin de l'école), ne semblant pas comprendre le français.

J'ai décidé de faire passer très rapidement des évaluations de début d'année de MS. Elles représentaient pour moi une sorte de bilan des acquisitions de chaque enfant en début de MS. Elles devaient me permettre de savoir précisément où se situait chaque élève dans les domaines de la langue (orale et écrite) et de la découverte des mathématiques. J'avais trouvé ces évaluations dans le magazine « *La classe maternelle* » numéro 201, septembre 2011, auquel notre classe était abonnée. Dans la page suivante, se trouve la partie concernant le langage oral, intitulée « MS, s'appropriier le langage », en référence à chaque grand domaine d'apprentissage du bulletin officiel (BO). Comme on peut le constater, cette

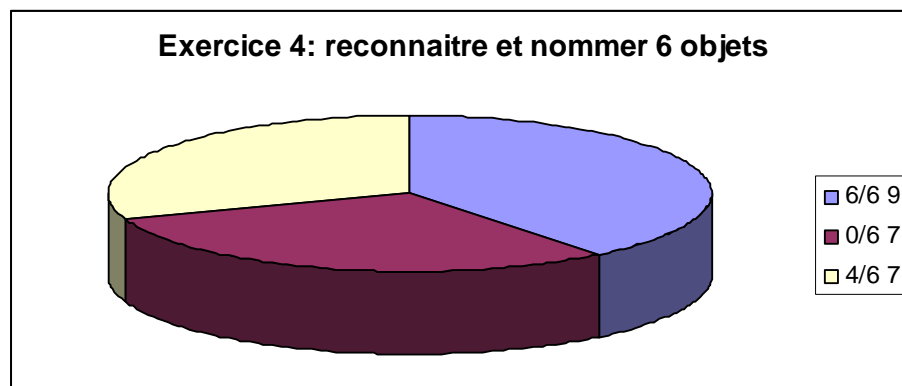
évaluation comportait, pour la partie concernant le langage oral, 4 exercices avec un objectif précis pour chacun d'eux. Les apprentissages évalués étaient présentés par référence au programme du cycle 1. J'avais accompagné cette évaluation d'un rapport et ces évaluations avaient été transmises aux familles fin octobre (au moment des vacances de la Toussaint) et analysées avec elles fin décembre, lors d'un entretien particulier de 15 minutes en présence des deux enseignantes anglaise et française, afin de mesurer, avec elles, les progrès réalisés sur les deux premières périodes de l'année. Par contre, j'avais également demandé un entretien de 10 minutes avec chaque famille d'enfant non francophone, dès la troisième semaine de l'année suite à ces évaluations.

A partir des rapports d'évaluation de chaque élève de la classe pour la partie s'appropriation du langage, voici les résultats obtenus pour chaque compétence langagière.

Critère d'évaluation :

- Exercice 1 : comprendre un message et répondre de façon pertinente : compétence acquise si l'élève répond correctement aux trois questions posées
- Exercice 2 : s'exprimer de façon compréhensible : compétence acquise si la majorité des mots de la comptine sont répétés sans problème de prononciation ou d'articulation.
- Exercice 3 : comprendre une histoire, compétence acquise si au moins 2 des 3 personnages ont été identifiés en français
- Exercice 4 : compétence acquise si l'élève a pu nommer au moins 4 images sur les 6 présentées

| | Exercice 1 : comprendre un message et répondre de façon pertinente. | Exercice 2 : s'exprimer de façon compréhensible | Exercice 3: comprendre une histoire |
|--|--|---|--|
| Nombre d'élèves ayant acquis cette compétence | 12 | 10 | 15 |
| Nombre d'élèves dont cette compétence est en cours d'acquisition | 11 | 11 + 2 élèves qui refusent de répéter les vers de la comptine | 7 1 élève absente |



L'interprétation des données de cette première évaluation de l'année, fait ressortir que sur vingt-trois enfants, le français langue de communication et d'expression est correctement maîtrisée par douze d'entre eux. Quatre enfants ont acquis une partie seulement des compétences langagières et sept ne le parlent pas du tout. L'étude de ce mémoire va principalement porter sur six d'entre eux : Amore, Karine, Zoé, Angel, Renée auquel s'ajouta Roméo (arrivé en janvier). Parmi ces sept premiers cas d'enfants repérés comme ne maîtrisant aucune des compétences langagières de début d'année de moyenne section en français, trois d'entre eux, Karine, Zoé et Renée venaient de petite section. Elles avaient donc déjà bénéficié d'une année de scolarisation complète au sein de l'établissement. Néanmoins, il ne fallait pas considérer ces élèves anglophones comme des élèves en difficulté. Ils avaient des acquis mais dans une autre langue que le français.

Evaluation de début d'année de MS

NOM :

PRÉNOM :

MS • S'appropriier le langage

► 1) Comprendre un message et répondre de façon pertinente



dit son prénom

dit son sexe

► 2) S'exprimer de façon compréhensible (prononciation, articulation)



► 3) Comprendre une histoire (nommer les personnages)



| | |
|----------------------------------|--|
| Le petit chaperon rouge | |
| La maman du petit chaperon rouge | |

| | |
|---------------|--|
| La grand-mère | |
| Le loup | |

► 4) Nommer un objet, une personne ou une action de la vie quotidienne



3. 3. Biographies langagières de mes 6 élèves anglophones

La situation linguistique familiale est souvent la situation la plus complexe à cerner et elle doit être affinée au cas par cas, comme le rappelle la circulaire de l'AEFE (2012), notamment parce qu'à l'échelle de chaque élève se superpose trois champs linguistiques de référence :

- la (les) langues familiale(s)
- la langue de scolarisation (ici le français et l'anglais)
- la langue véhiculaire des enfants (ici l'anglais, qui est la langue majoritairement pratiquée par les enfants dans la cour de récréation)

Il est aussi important de faire la différence entre la « langue de passeport » de l'enfant de sa ou ses langues maternelles. Un enfant comme Angel par exemple, ayant un passeport mauricien n'est, en réalité, presque pas francophone. L'inverse est aussi vrai, un élève peut avoir des compétences francophones évaluées et reconnues comme c'est le cas de Jareth, enfant issu d'un couple japonais, sans avoir pour autant la citoyenneté française.

C'est la raison pour laquelle, j'ai demandé très rapidement un entretien personnalisé avec les familles des sept enfants repérés comme en difficulté de langage en français, car je ne disposais pas du bilan linguistique établi par ma collègue, Mme Lenain. A partir de ces entretiens avec les parents, j'ai établi *une biographie langagière* (Simon et Maire Sandoz, 2008) de ces 7 enfants, l'un d'entre eux partira en décembre, remplacé par Roméo en janvier. Je ne décrirai ici que les biographies langagières des six enfants sur lesquels portera cette recherche :

- deux élèves sont issus de couples binationaux et possèdent deux nationalités : Roméo (suisse-sud africain), Angel (mauricienne-sud africaine)
- 4 élèves ont deux parents de même nationalité : Amorie, Karine, Zoé et Renée sont toutes sud africaines

Il est important de préciser que malgré une certaine hétérogénéité au niveau des nationalités, ces enfants avaient tous comme point commun, d'avoir l'anglais comme

langue maternelle. J'entends langue maternelle au sens ou North¹¹ la présente : « *La langue maternelle est en général, mais pas toujours, la première langue apprise dans la petite enfance, c'est dans tous les cas de figure, la langue ou l'une des langues en usage dans la famille ou dans le pays auquel on est attaché, avec lequel on se reconnaît un lien que je qualifierai de primordial* ».

Ces entretiens étaient très importants pour moi car il s'agissait aussi de faire comprendre aux parents que « *le parcours linguistique de l'élève se construit à travers le rôle bien compris de deux partenaires : l'école et la famille* » (AEFE, 2006 :3). J'avais pour mission principale de faire tout mon possible pour faciliter l'entrée de ces élèves dans une scolarisation francophone. Les parents, à mon sens, pouvaient (voir même devaient) jouer un rôle important dans l'acquisition de la langue française mais aussi et surtout dans la consolidation des acquis en langue maternelle. Ces entretiens avaient aussi pour but d'établir une *biographie langagière* de chacun de mes sept enfants anglophones. Je venais juste de découvrir cette notion dans le cadre d'un des cours dispensé lors de ma formation universitaire¹². En suivant les conseils prodigués en page 15 de ce cours, je souhaitais donc élaborer, pour chaque apprenant, cette *biographie langagière* en prenant connaissance : de la langue maternelle de l'élève, de la langue du père, de la mère, des langues étrangères connues voir apprises. Voici ce qu'il est ressorti de chacun de ces entretiens pour les six enfants sur lesquels va porter cette étude.

Angel était la seule de mes élèves dont au moins un des deux parents était francophone. Son père venait de l'Ile Maurice mais il était installé depuis vingt ans en Afrique du Sud et marié avec une sud africaine. Il m'a avoué ne pas vouloir parler à sa fille en français, car sa vraie langue maternelle était plus un créole mauricien proche du français. Sa maman sud africaine d'origine italienne n'avait pas non plus enseigné sa langue maternelle à sa fille. Ils s'adressaient tout deux à elle en anglais, même si Angel était parfois exposée à l'italien ou au créole mauricien, lors de ses vacances notamment. Roméo avait un papa sud africain de langue afrikans et une maman suisse capable de parler allemand mais aussi un peu de français. La langue de la famille était l'anglais même si Roméo était régulièrement exposé

¹¹ X. North, délégué général à la langue française et aux langues de France, lors de la tenue des Assises Français Langue Maternelle (FLAM) au Sénat, le 25 mai 2012 et justement intitulé « *Qu'est ce qu'une langue maternelle ?* »

¹² Il s'agissait du cours intitulé « *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école* »

à l'afrikans et dans une moindre mesure, lors de ses vacances en Suisse, au suisse allemand. Chez Renée, on parlait anglais à la maison même si sa maman, sud africaine d'origine botswanaise, parlait aussi le tswana et le zoulou et son papa le zoulou et le sésotho du nord. Les parents de Zoé, sud africains d'origine indienne parlaient anglais mais aussi portugais et pour le papa, français. Son père avait passé une partie de sa scolarité au Canada dans un système francophone, et il avait rencontré son épouse sud africaine comme lui, en Angola, ils parlaient donc tous les deux le portugais. Etrangement, même si ce n'était pas sa langue maternelle, la maman parlait exclusivement portugais avec ses deux enfants. Chez Amorie, les deux parents parlaient zoulou en plus de l'anglais mais cette entretien m'a permis de découvrir qu'ils avaient engagé une jeune fille au pair d'origine congolaise pour encadrer l'éducation de leurs deux filles et leurs offrir une plus grande exposition à la langue française. Enfin, les parents de Karine parlaient tous les deux l'anglais et le zoulou. Ce sont les seuls parents qui n'ont pas pris le temps de s'asseoir avec moi pour avoir cet entretien sur leur situation linguistique familiale. Le papa a répondu à mes questions entre deux portes, le matin, au moment de l'accueil. Conséquence logique, le manque d'investissement parental au niveau de l'éducation de leur fille, s'est traduit, en classe, par une grande insécurité linguistique au niveau de l'apprentissage du français, comme nous le verrons au travers d'extraits du corpus.

Ces entretiens passés avec les parents m'ont permis de constater que même parmi les enfants de couples issu de la même nationalité : le plurilinguisme familial était de rigueur (maman de Renée : « *Quand on ne veut pas que les enfants nous comprennent, on parle zoulou avec mon mari.* »). Pour résumer, malgré une certaine hétérogénéité au niveau des nationalités, tous ces enfants étaient élevés dans un environnement où le multilinguisme était dominant. Enfin, ces entrevues de début d'année auprès de ces 6 familles qui n'étaient pas françaises m'ont également éclairée sur les raisons pour lesquelles qu'elles avaient fait le choix du Lycée Français Jules Verne pour y scolariser leurs enfants. J'étais surprise de constater que ce choix, au-delà d'une certaine excellence académique, était aussi, pour nombre de familles africaines aisées, celui du multiculturalisme qui n'est pas encore perceptible dans la société actuelle ou dans les écoles privés chics du pays, la mère de Zoé « *Je pense que l'école française est une sorte de plateforme qui l'aide à se familiariser à la globalisation donc à être parmi diverses cultures, à connaître les pays à travers d'autres enfants...Je pense que cela va l'aider à s'épanouir et à respecter d'autres cultures et d'autres groupes ethniques.* ». C'est le filtre de la culture d'origine, et nous avons déjà

évoqué un peu plus haut dans ce mémoire l'Apartheid, qui détermine le regard qui est porté sur la culture étrangère, ici notre système éducatif français.

Partie 2

-

Le cadre institutionnel

4 – Les textes officiels sur l’enseignement et l’apprentissage des langues dans un lycée français à l’étranger

Tout enseignant, dans un établissement français à l’étranger, doit s’appuyer sur un certain nombre de textes officiels pour construire au mieux des apprentissages dans le respect des programmes de l’Education Nationale et des attentes de l’AEFE. J’ai choisi de classer ces textes par ordre d’importance par rapport à ma pratique de classe et le nombre de fois où je m’y suis référée dans le cadre de cette recherche.

4. 1. Le Bulletin Officiel et son document d’accompagnement

Ce document, connu également sous le nom de programme de l’école maternelle est paru en juin 2008. C’est un texte de six pages qui présente les cinq grands domaines d’activités¹³ à aborder sur les trois années qui précèdent l’entrée dans la scolarité obligatoire. Il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l’école élémentaire. Ce document stipule en page d’accueil que *«le langage oral est le pivot des apprentissages de l’école maternelle.»*. Les compétences langagières (pour le langage oral) à atteindre en fin d’école maternelle sont au nombre de cinq :

- *comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente*
- *nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant de la vie quotidienne*
- *formuler en se faisant comprendre une description ou une question*
- *raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée*
- *prendre l’initiative de poser des questions ou d’exprimer son point de vue*

¹³ Les cinq grands domaines d’activités à aborder en maternelle sont les suivants : s’approprier le langage, découvrir l’écrit, devenir élève, agir et s’exprimer avec son corps, découvrir le monde et percevoir, imaginer, sentir, créer.

Texte de première importance pour tout enseignant en maternelle, il a fait l'objet, au sein de notre établissement, d'une traduction assermentée à destination de nos collègues anglophones.

Accompagnant le BO, un document, lui aussi daté de juin 2008, intitulé « *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages* », se veut une aide pour organiser la progressivité des apprentissages pour chacun des niveaux du cycle 1. C'est la grande nouveauté par rapport à l'ancien programme : tous les documents d'accompagnement ont disparu mais le ministère nous fournit une programmation au niveau du langage. Ce document a fait l'objet de vifs débats au sein de notre équipe pédagogique quant aux difficultés à le mettre en œuvre par rapport à notre enseignement bilingue. En ce qui concerne la partie « *progresser vers la maîtrise de la langue française* », qui nous intéresse le plus particulièrement, voilà ce qu'un élève doit être capable de faire en fin de moyenne section :

- *Connaître quelques termes génériques (animaux, fleurs, vêtements, etc.) ; dans une série d'objets (réels ou sous forme imagée), identifier et nommer ceux qui font partie de la classe d'un générique donné.*

- *Produire des phrases de plus en plus longues, correctement construites.*

- *Utiliser avec justesse le genre des noms, les pronoms usuels, les prépositions les plus fréquentes.*

- *Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs) concernant : les actes du quotidien, les activités scolaires, les relations avec les autres (salutations, courtoisie, excuses), les récits personnels, le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, localisation, enchaînement logique et chronologique).*

L'école maternelle fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. Il s'agit d'une priorité d'apprentissage et s'il occupe une place aussi déterminante, c'est que sa maîtrise conditionne les apprentissages futurs de l'élève et que l'école maternelle toute entière joue un rôle prépondérant dans la prévention de l'échec scolaire. En effet, les tout-petits, quand ils arrivent pour la première fois à l'école, ne sont souvent pas capables de produire des phrases longues et complexes et leur lexique reste limité. A cela s'ajoute le fait que les inégalités entre les enfants en termes de compétences langagières sont très fortes, surtout, comme nous l'avons vu, dans un établissement français implanté à l'étranger. Selon les programmes de 2008, « *l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral, riche, organisé et compréhensible par l'autre* ». Le langage est donc considéré comme un objet d'apprentissage à part entière dont on retrouve les compétences visées dans le domaine d'activité intitulé « *s'approprier le langage* ». L'accent porté sur la construction progressive d'une syntaxe permettant la production d'énoncés de plus en plus complexes et leur articulation ainsi que la contribution à l'acquisition organisée d'un vocabulaire de plus en plus riche et adapté constituent des points essentiels de ce domaine.

4. 2. Le projet d'établissement

Notre projet d'établissement, qui court sur trois ans (2014/2017) engage l'ensemble des personnes qui font partie de la communauté scolaire : la direction, les enseignants, les parents d'élèves et aussi les élèves. C'est un document qui définit selon quelles modalités les programmes nationaux seront mis en œuvre au Lycée. Ce document peut aussi prévoir la réalisation d'expérimentations, comme c'est le cas chez nous avec la mise en place d'un enseignement bilingue, pour une durée maximum de cinq ans. Il a été légèrement réécrit et modifié en mai de cette année, puisque notre établissement va sortir du bilinguisme à parité horaire pour la rentrée 2014 afin de se tourner vers un enseignement bilingue avec une

répartition variable de l'enseignement en langues selon les besoins des élèves. Il se décline autour de six axes :

- axe 1 : l'excellence académique
- axe 2 : le bilinguisme
- axe 3 : le sport et les arts
- axe 4 : le développement durable
- axe 5 : la coopération éducative
- axe 6 : l'ouverture au pays d'accueil

Dans le cadre de ce mémoire, c'est bien entendu l'axe 2 : le bilinguisme, qui va ici nous intéresser plus particulièrement. J'énumérerai donc, les sous parties de cet axe qui ont eu une influence directe sur la rédaction de ce mémoire.

- axe 2, partie 1. Accroître la maîtrise du français :
 - définir comme prioritaire la maîtrise à l'oral au niveau du cycle I
 - définir un protocole d'accueil pour les enfants non francophones. Vraie démarche FLE
- axe 2, partie 2. Affirmer l'enseignement en bilingue en définissant une politique partagée de développement et de montée en charge du bilinguisme. Rendre ce projet plus lisible.
 - mettre en place des dispositifs de pilotage du bilinguisme adaptés (commissions chargées de la réflexion sur le bilinguisme, coordination du département, concertations et accompagnement...)
 - développer des ressources technologiques adaptées aux enjeux et contraintes de ces enseignements (labo de langues, ressources pédagogiques...)
- axe 2, partie 3. Développer des actions de formation pour adultes en français et en anglais.
 - permettre une meilleure concertation et développer l'identité bilingue

C'est en particulier pour répondre à ces nombreux points, que notre IEN et notre conseiller pédagogique, nous ont dispensé une formation visant à nous donner un cadre clair pour organiser notre enseignement bilingue. Enfin, concernant plus spécifiquement le volet formation et l'approche FLE, c'est une des raisons pour lesquelles, mon école a

accepté de financer la reprise de mes études car personne n'avait ce genre de qualification au Lycée alors que la démarche FLE est inscrite dans notre projet d'établissement.

4. 3. Politique des langues de l'AEFE

En tant qu'établissement français à l'étranger appartenant au réseau de l'AEFE, le service pédagogique de cet organisme pilote et régule l'enseignement des langues en langues et à ce titre, je citerai deux documents d'accompagnement qui guident cet enseignement.

La circulaire ALE parue en septembre 2006 et déjà évoquée dans ce mémoire, avant cette circulaire, aucun texte officiel de l'Agence ne distinguait l'enseignement français dans un établissement en France de celui dans un établissement à l'étranger. Elle prend en compte la spécificité du public des établissements de l'Agence et la diversité des contextes linguistiques des pays d'accueil et elle propose des dispositifs s'appuyant sur le français langue étrangère, le français langue seconde, le français langue de scolarisation. Au niveau du cycle 1, par exemple, on encourage l'accueil des enfants en langue maternelle. L'enseignement/apprentissage du français dans les établissements à l'étranger s'oriente vers une didactique du français langue non maternelle. Elle est antérieure aux programmes de l'Education Nationale de 2008.

Dans un climat de forte concurrence éducative et linguistique, de plus en plus d'établissement français à l'étranger se lancent dans un enseignement bilingue. La dernière circulaire de l'Agence parue en septembre 2012 met en place la nouvelle politique des langues pour les établissements français de l'étranger : « *Politique des langues de l'AEFE : pour une éducation plurilingue* » (AEFE, 2012). Ce texte fait le bilan des réflexions et des expériences menées depuis quelques années dans les établissements du réseau. La politique des langues de l'AEFE repose désormais sur trois grandes orientations :

- *Première orientation : la maîtrise pour tous du français, langue, culture, valeurs*
- *Deuxième orientation : la pratique pour tous de la langue et de la culture du pays d'accueil à égale qualité d'enseignement et d'apprentissage, à égales dignité et considération accordées à l'histoire et à la culture*

- *Troisième orientation : une éducation plurilingue et interculturelle, dynamique et innovatrice, attestant de l'ouverture des établissements à la dimension internationale, de façon à développer chez tous les élèves une compétence diversifiée en langues, systématiquement certifiée, et dont ni le nombre ni le choix ne sauraient être déterminés à priori (AEFE, 2012 :6).*

Si l'Agence souligne toujours l'importance de la maîtrise du français, elle l'inscrit à présent dans l'enseignement-apprentissage d'une langue en se référant à la langue et la culture, conformément à l'orientation actuelle prônée par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui associe compétences plurilingues et compétences pluriculturelles. Le français n'est plus seulement une langue scolaire mais il devient une manière de penser, d'être, d'agir. Il n'est plus considéré comme un simple objet et vecteur d'apprentissage mais acquiert le statut de « *seconde langue maternelle* » (LM2) (AEFE, 2012 :12). La place, le statut et le rôle de la langue du pays d'accueil sont renforcés par la référence à un enseignement de qualité et une considération de sa langue-culture qui égalent ceux accordés au français. L'insistance sur l'égalité des langues et l'orientation d'une éducation plurilingue et interculturelle montrent que l'Agence se tourne vers le développement du bi-plurilinguisme, « *destiné à construire chez les élèves du réseau une compétence en langues et une compétence d'interculturalité et de médiation culturelle* » (AEFE, 2012 :7).

4. 4. Le CECRL

La dernière circulaire de l'AEFE rappelle, en page 16, que l'enseignement des langues est « *inscrit et construit dans et par le Cadre européen de référence pour les langues* » (AEFE, 2012 :16). C'est une des raisons pour lesquelles ce texte a fait l'objet, l'année passée, d'une animation pédagogique de deux heures dispensée par notre conseiller pédagogique d'anglais sur site, M. Nawaz. Cette animation m'a éclairée sur les visées de politique linguistique éducative du CECRL. Ma formation universitaire m'a confirmé l'importance de ce document au niveau de l'enseignement des langues. C'est le Conseil de l'Europe qui a fait paraître, en 2001, cet outil didactique destiné aux différents acteurs de l'enseignement des langues. Il est issu de travaux de recherche dirigés par quatre auteurs : John L.M. Trim, D. Coste, B. North, J. Sheils. Comme le rappelle le cours « *Courants méthodologiques* » en page 36, il s'agit de :

- *préserver la richesse du patrimoine culturel et linguistique en Europe*

- *faciliter, par l'apprentissage des langues, la mobilité des européens*
- *favoriser les échanges d'idées, « la coopération réciproque, la coopération et l'élimination des préjugés » (site du Conseil de l'Europe)*

Cet outil visant à fournir une base commune pour l'apprentissage des langues, propose trois axes de réflexions majeurs.

Le premier de ces axes est l'établissement de trois niveaux de compétences (eux-mêmes subdivisés en 2 sous-niveaux), niveau A : utilisateur élémentaire ; niveau B : utilisateur indépendant ; niveau C : utilisateur expérimenté. Nous l'avons vu plus haut, dans le cadre de la politique des langues de l'AEFE, les compétences linguistiques des élèves doivent faire l'objet systématique de certifications qui intègrent ces niveaux de référence. Par exemple, dans le cas de mon établissement, les élèves évaluent leurs compétences en anglais avec la certification Cambridge qui fonctionne elle-même avec ces six niveaux communs de référence. Ces niveaux doivent donc favoriser la transparence et la cohérence entre les diplômes et les certifications des pays européens, permettant ainsi une meilleure mobilité éducative et professionnelle de ses citoyens. *« L'apprentissage de la langue est un processus à long terme et il est important de l'étalonner pour diverses raisons telles que planifier des cours et décerner des diplômes. L'établissement de normes communes est la justification première de l'adoption du Cadre de référence. »* (Trim et al, 2001 :16).

Le second axe du Cadre est la promotion d'un projet éthique et de politique linguistique lié à la défense d'une Europe plurilingue et pluriculturelle. Le CECRL, non seulement ancre le plurilinguisme comme valeur et comme compétence mais, on va le voir aussi à travers la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, le déséquilibre ou la dominance, font aujourd'hui figure de caractéristique normale de l'individu plurilingue. C'est dans les travaux préparatoires au Cadre qu'a été définie précisément la compétence plurilingue et pluriculturelle, (Coste, Moore, Zarate, 1997 :12) : *« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voir partielle, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur*

social concerné. ». C'est une des évolutions théoriques importantes de ces dix dernières années dans le champ de la didactique des langues. Evolution confirmée par Ducancel et Simon (2004 :8-9) : « *Le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié (...) Il ne s'agit plus d'acquérir « la maîtrise »» d'une, deux, voir même trois langues mais de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.* » Dans cette optique, la référence à la norme du natif perd de sa validité. ». Le CECRL, à travers les mentions de compétences plurilingues et pluriculturelles, insiste donc sur l'interdépendance entre langues et identités. La fonction du plurilinguisme n'est pas seulement de communiquer dans d'autres langues mais aussi de s'ouvrir à d'autres cultures.

Enfin, troisième grand axe, le Cadre propose une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues : la perspective actionnelle « *en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECRL, 2001 :15). La tâche est définie en plusieurs endroits dans le CECRL. Je retiendrai deux définitions qui permettent d'en pointer certaines caractéristiques : « *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.* » (CECRL, 2001 : 15-16) ou encore «*Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier [...]. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières.*» (CECRL, 2001 : 121). On constate donc que la tâche n'est pas forcément de type langagier, même si en contexte de classe, cela est souvent le cas. Elle sert à atteindre un résultat en fonction d'un but ou d'un problème à résoudre et de part sa nature même, elle est très variable. On verra cependant, dans la partie

théorique, que pour certains auteurs, comme Puren, la perspective actionnelle permet de penser l'enseignement des langues de façon renouvelée.

5 – Les personnes ressources encadrant l’enseignement des langues au sein de notre zone

Au sein du réseau de l’AEFE, le monde est divisé en secteur géographique ou zone. Le lycée Français Jules Verne fait partie de la zone Afrique Australe/Océan Indien. Cette zone est chapeautée par un inspecteur de l’Education Nationale (IEN), M. Ferragne, en poste à l’Ile Maurice. Pour compléter ce dispositif, un conseiller pédagogique de zone, M. Morival, est en poste sur le site du lycée. En plus des traditionnelles missions de visites ou d’inspections des différents enseignants exerçant dans les établissements de la zone, ces deux personnes ressources mettent en place et souvent animent, le plan de formation continu de leur secteur géographique. Un conseiller pédagogique d’anglais à mi-temps¹⁴, M. Nawaz, est aussi en poste sur notre établissement. Sa mission de conseil et de formation est plus spécifiquement à destination de nos collègues anglophones mais, à titre d’exemple, il nous a fait bénéficier, l’année passée, d’une animation pédagogique sur le CECRL. Enfin, l’équipe de direction du lycée composée de notre chef d’établissement, Mme Despin-Hirlimann et du directeur de l’école primaire, M. Solé, jouent un rôle de premier plan dans la gestion au jour le jour de l’enseignement bilingue. Ils sont nos interlocuteurs directs, en cas de problèmes, de demandes de conseils, de mise en place de projets pédagogiques ou de réforme du système éducatif.

Ces personnes ressources rencontrent les équipes d’enseignants à différents moments de l’année : lors de conseils des maitres, d’animations pédagogiques, de stages de formation continue et, ce qui est une des spécificités de notre établissement, lors de « commissions bilinguismes ». Ces commissions bilinguismes, dont le nombre varie dans l’année en fonction des besoins de l’équipe pédagogique, sont pilotées par le chef d’établissement. Elles permettent de faire régulièrement le point sur la mise en œuvre du bilinguisme à parité horaire dans les classes de l’école. Je voudrais revenir rapidement sur le rôle déterminant de l’IEN et du conseiller pédagogique dans la rédaction de ce mémoire, puisque c’est pour répondre à leurs demandes institutionnelles que nous avons mis en place des projets pédagogiques avec une liste de vingt-cinq mots nouveaux à acquérir en français et en anglais pour chaque projet.

¹⁴ Il enseigne à mi-temps au lycée et sur son autre mi-temps, assure des missions traditionnelles dévolues aux conseillers pédagogiques.

5. 1. Le rôle de l'IEN

Notre IEN, M. Ferragne, effectuait sa première rentrée sur notre zone. Il arrivait d'Amérique du Sud, et avait déjà été en poste dans des établissements porteurs d'un enseignement plurilingue. Au sein de l'Agence, c'était un spécialiste de l'enseignement des langues. Il avait, notamment, participé en 2008 à un séminaire intitulé « *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* ». Il a effectué ses premières visites de classes en octobre, puis, il est revenu sur notre établissement en février. C'est lors de cette seconde visite qu'il nous a proposé une animation pédagogique autour de la mise en place d'un curriculum bilingue au niveau du cycle 1. Sa démarche partait d'un constat qu'il avait fait dans les classes lors de ses premières visites. Selon lui, une proportion d'environ trente pourcent des élèves (majoritairement des anglophones) avaient un niveau de langage décevant en français. Dans notre contexte d'enseignement bilingue à parité horaire français/anglais, la maîtrise de la langue française n'était pas toujours à la hauteur de l'enseignement précoce du français qu'avait reçu la majorité des élèves, dès la maternelle. Les défaillances concernaient surtout la production orale et elles étaient essentiellement d'ordre phonologique, lexical et syntaxique. Pour ces élèves anglophones, l'interférence avec la langue maternelle, ici l'anglais, était fréquent. Ce phénomène peut en partie s'expliquer étant donné la situation linguistique de l'établissement décrite précédemment. Je reviendrai d'ailleurs en détail, dans la dernière partie de ce mémoire, lors de l'analyse conversationnelle d'une partie du corpus, sur cette interférence entre l'anglais et le français.

Il souhaitait, dans un premier temps, que nous sortions de la parité horaire comme nous la pratiquions dans nos classes. L'alternance journalière des langues n'est pas forcément la bonne formule, comme rappelé dans la dernière circulaire des langues publiée par l'AEFE « *On se bornera à indiquer que la « micro-alternance »¹⁵ permet plus de souplesse et de flexibilité et qu'elle facilite la maîtrise de ce bilinguisme à tous les élèves.* » (AEFE, 2012 :18). Cette micro-alternance était à construire en dialoguant avec l'enseignante anglaise avec laquelle on travaillait en binôme. L'enseignant de français ne pouvait pas ignorer ce que faisait l'enseignant d'anglais. Il fallait sortir de la logique « *enseignant titulaire/intervenant* » pour penser la classe en termes de « *une classe, deux maîtres* »

¹⁵ Alternance des langues au sein d'une même séquence de classe

(compte rendu de ces propos lors de son animation pédagogique). Il fallait aussi penser à mettre en place, pour la rentrée 2014, des parcours linguistiques différenciés en fonction des langues parlées par chaque élève. L'objectif fixé par la dernière circulaire de l'AEFE étant que « *quelque soit la situation linguistique initiale, le français doit être acquis de telle manière qu'il devienne pour tous les élèves non francophones une véritable seconde langue maternelle, ce que l'on pourrait désigner par LM2.* » (AEFE, 2012 :18). Dans cette optique, l'anglais devenait donc la variable d'ajustement. C'est la raison pour laquelle, à la rentrée 2014, l'organisation pédagogique en moyenne section sera la suivante : enseignement commun des programmes en langue française : 14 heures, tronc commun à tous les élèves de la classe en langue anglaise : 7 heures, enseignement des mêmes contenus avec une répartition variable en langue selon des besoins de l'élève : 4 heures.

Outre la mise en place d'une nouvelle organisation pédagogique, il souhaitait que nous construisions un curriculum identique pour chaque niveau du cycle 1. Pour résumer, il fallait que nous rationalisions et structurions un parcours d'apprentissage pour chaque niveau du cycle 1, en définissant notamment des contenus pédagogiques à enseigner et des dispositifs à mettre en place pour y parvenir. La création de ce curriculum, identique pour les trois classes de moyenne section, devait permettre de rendre cette organisation stable, c'est-à-dire indépendante des départs ou des arrivées de personnels. Ce curriculum devait aussi être lisible pour les parents et s'appuyer sur les compétences linguistiques du BO. Cette didactisation de l'alternance des langues devait passer par la construction d'un projet pédagogique par période. Une année scolaire est elle même divisée en cinq périodes de six à sept semaines, séparées entre elles par des vacances scolaires :

- période 1 : septembre/octobre
- période 2 : novembre/décembre
- période 3 : janvier/février
- période 4 : mars/avril
- période 5 : mai/juin

En cela, notre IEN rejoignait là encore une des recommandations de l'AEFE, qui nous demande d'inscrire la pédagogie de projet au cœur des apprentissages en langues en

s'appuyant sur les opportunités offertes par les actions pédagogiques pilotes (APP).¹⁶ Un apprentissage par projets favorise également le travail en micro-alternance avec une alternance des langues au sein d'un même projet pédagogique. Chaque projet pédagogique devait tourner autour d'un album de jeunesse identique en français et en anglais et la création d'un module bilingue autour de cet album. Ce module est une sorte de séquence pédagogique, dans laquelle on alterne les séances de langage dans les deux langues, avec également l'insertion de séances en doublette, lors desquelles les deux enseignantes sont présentes dans la classe. Les enfants peuvent alors choisir d'utiliser l'une ou l'autre langue pour s'exprimer à propos de cet album. Enfin, ce projet pédagogique devait faire l'objet d'un affichage à l'extérieur de nos classes et à destination des parents d'élèves.

5. 2. Le rôle du conseiller pédagogique

J'ai déjà évoqué dans ce mémoire, le rôle déterminant qu'à eu, pour moi, notre conseiller pédagogique de zone, M. Morival, quant à la mise en place de groupes de différenciation linguistique tenant compte de la spécificité de chaque élève. J'avais aussi bénéficié d'un stage de formation continue, en 2010, qu'il avait animé autour des thèmes du langage et la découverte du monde. Un des aspects abordé lors de ce stage était celui de la pédagogie du projet, préconisé au début du siècle dernier par de nombreux pédagogues comme Freinet en France, notion sur laquelle nous reviendrons plus loin au niveau du cadre théorique. Lors de ce stage, nous avons dû construire en équipe de cinq ou six enseignants un projet pédagogique prêt à l'emploi et facilement transposable dans une de nos classes. J'avais redécouvert cette pédagogie l'année passée, dans le cadre de ma formation universitaire en Master 1 de FLE, à travers la lecture d'un article de Puren (2006) pour qui le « *nouvel agir d'apprentissage* » peut se réaliser dans « *le projet pédagogique* ». Cette approche et ce travail de groupe durant mon stage de formation continue, m'avaient séduite. Je pense que la notion de thème reprend du sens quand il est soutenu par un véritable projet pédagogique. La proposition de travail de l'IEN n'était donc pas nouvelle pour moi, et nous travaillions selon cette approche avec ma collègue

¹⁶ L'AEFE investit beaucoup dans la pédagogie de projet notamment par le biais d'actions pédagogiques pilotes (APP). Cette année le lycée Jules Verne a bénéficié de 4 APP au niveau de l'école élémentaire : APP la course aux nombres (avec des questions de calcul mental), APP ambassadeurs en herbe (ce projet était l'occasion pour les élèves de développer des compétences orales pour se faire l'ambassadeur de leur pays), APP rugby : le lycée a été un plateau d'organisation d'un tournoi de rugby et enfin l'APP robot au cours de laquelle un tournoi de robotique a été organisé dans l'enceinte de l'établissement.

anglophone depuis deux ans déjà. Son intervention avait tout de même l'avantage de généraliser l'adoption de cette pédagogie du projet à tous les niveaux de la maternelle. Une semaine après l'animation de M. Ferragne, M. Morival nous a proposé d'ajouter à ce projet pédagogique et ce module bilingue tournant autour d'un album commun aux deux langues, une liste de vingt-cinq mots de vocabulaire, identique en français et en anglais qui devait également faire l'objet d'un affichage à l'extérieur de nos classes.

Son animation pédagogique partait du constat que l'école maternelle, pour de jeunes élèves étrangers, constitue le premier contact qu'ils vont avoir avec univers francophone. Dans notre établissement, bilinguisme oblige, elle ne dépasse pas 10 à 13 heures hebdomadaires. Selon la circulaire ALEF, « *l'immersion ne sera profitable que si les pratiques langagières de l'élève permettent de poursuivre la consolidation d'un socle de compétences linguistiques en langue maternelle bâties notamment sur : la capacité à utiliser le langage d'évocation, sans lequel aucun apprentissage scolaire n'est possible, la construction d'un système phonologique reposant sur l'aptitude de l'enfant à reconnaître des syllabes, à jouer avec elles, puis, à partir de 6 ans, sur sa capacité à repérer les phonèmes de sa langue maternelle* » (AEFE, 2006 : 2). Pour que l'immersion soit efficace il faut que l'élève puisse passer du stade de réception au stade de production en langue française. Ce challenge n'est d'ailleurs pas spécifique à une scolarisation à l'étranger, puisque la circulaire précise qu' « *en France, en situation scolaire standard, l'élève est en position réelle de production orale sur un temps qui n'excède pas 5 minutes par jour* » (AEFE, 2006 :2). Notre conseiller pédagogique allait même plus loin dans cette veine. Selon lui, un élève standard scolarisé en France dans un milieu unilingue construit soixante-dix pourcent de son répertoire langagier à l'école et trente pourcent de ce répertoire dans sa famille. Pour un élève anglophone scolarisé dans notre établissement seul trente-cinq pourcent du temps scolaire est dévolu à l'apprentissage du français. Par rapport à un élève classiquement scolarisé en France, un élève anglophone bénéficie donc de soixante-cinq pourcent de temps d'exposition au français en moins. Constat réalisé à partir d'observations de classe, on remarque bien souvent chez ces élèves anglophones ce que M. Morival nomme « *des médiocrités linguistiques* », avec un déficit notoire au niveau de la syntaxe et du vocabulaire. Si la langue maternelle joue un rôle non négligeable dans les habitudes articulatoires et grammaticales, la fossilisation de certaines erreurs vient surtout du sentiment que le français utilisé au lycée français est suffisant pour communiquer avec la communauté scolaire et pour suivre en cours. Ce sentiment est

conforté par l'attitude des pairs bien sûr mais aussi des enseignants qui s'adaptent au français des élèves anglophones au point de ne plus corriger les formes fautives. Le statut de la langue française joue également un rôle dans la fossilisation. En effet, le français est perçu avant tout comme une langue utilitaire. La scolarisation des enfants sud africains ne provient pas d'un attachement à la langue française ou à un pays francophone mais s'explique par la nécessité pour les parents d'intégrer un système d'enseignement de qualité qui contribuera à la réussite sociale de leurs enfants. Cet état de fait est très bien résumer dans la circulaire ALEF qui met en garde les établissements en précisant que *« l'immersion, si elle n'est pas accompagnée, structurée et conduite selon une progression raisonnée, risque de se relever peu efficace ou de développer des lacunes, d'abord peu visibles en maternelle, mais qui iront en s'aggravant au contraire de ce que l'on croit généralement »* (AEFE, 2006 : 2).

Rappelons que, selon la dernière circulaire de l'AEFE, ces élèves anglophones doivent acquérir le français comme une véritable langue maternelle seconde. M. Morival nous a rappelé les quatre grandes fonctions d'une langue maternelle, à savoir :

- communiquer
- penser, réfléchir et élaborer des idées
- acquérir et emmagasiner de l'information
- se forger une identité dans une communauté donnée

Pour atteindre cet objectif, il voulait qu'en parallèle à la construction d'un curriculum bilingue, nous mettions en place un vrai travail autour de l'acquisition du lexique.

Sa présentation s'appuyait sur un encart du ministère de l'Education Nationale (MEN) paru en mars 2007 et qui traitait spécifiquement de l'acquisition du vocabulaire. Ce document rappelait que *« L'école doit se mobiliser pour fixer les outils fondamentaux du langage, accroître et affiner le vocabulaire des élèves qui lui sont confiés, pour en garantir une utilisation sûre et appropriée »* (MEN, 2007). Au niveau de la grande section, cette circulaire préconise l'acquisition d'un à deux mots nouveaux par jour ou environ 500 mots nouveaux sur l'année. Comme nous sommes dans un système avec deux langues de scolarisation, notre conseiller pédagogique proposait de réduire ce nombre par deux et pour la moyenne section de se concentrer sur l'acquisition de vingt-cinq mots nouveaux par projet pédagogique, un projet courant sur cinq à sept semaines. Cette stratégie devrait

déboucher à terme sur la constitution d'un « *trésor commun des mots de l'école* » (MEN, 2007). A partir de l'année prochaine, les enseignants devront transmettre les listes de vocabulaire travaillées en moyenne section, aux enseignants de grande section. Cette liste devait être en lien avec des séances d'apprentissage directement liées au projet pédagogique travaillé en classe. Concernant les mots à mettre dans cette liste, il nous recommandait de choisir aussi bien des noms, des verbes et des adjectifs afin de permettre d'une part un travail structurant sur le lexique et pour faciliter son réemploi par les élèves. Cette liste devait également faire l'objet d'un affichage à l'extérieur de la classe, afin d'associer les parents à notre démarche. Eux aussi, mais d'une autre façon, contribuent à l'acquisition et aux progrès du langage.

Enfin, pour garantir cette acquisition lexicale, M. Morival nous a encouragées à organiser régulièrement des véritables « *leçons de mots* ». C'est la raison pour laquelle, dès le mois de mars, j'ai décidé d'axer la plupart de mes séances de soutien sur l'acquisition du vocabulaire afin d'aider mon petit groupe d'élèves anglophones le plus en difficulté à comprendre et à utiliser ce vocabulaire. Lors de ces séances, je me servais de jeux, d'images, d'objets et d'albums pour travailler le lexique. Même si ce type d'exercices, très formels, était moins attractif que d'autres types d'activités, ils constituaient une étape nécessaire à la fixation des acquis.

Au travers de ces deux animations pédagogiques, M. Ferragne et M. Morival, nous ont donc donné un cadre clair pour organiser nos apprentissages dans un système bilingue. Nous devions essayer de mettre en place cette nouvelle organisation sur le cinquième période de l'année. Mais pressée par la nécessité d'enregistrer rapidement des données pour pouvoir commencer le long travail de transcriptions et en accord avec ma collègue anglophone, nous avons décidé de mettre en place cette nouvelle organisation au retour des vacances de février. Nous avons donc construit ensemble un projet pédagogique et élaboré, avec mon autre collègue de moyenne section, Mme Juilliard, une liste de vingt-cinq mots nouveaux à acquérir lors de ce projet. Nous avons ensuite présenté ce projet pédagogique et cette liste de mots à notre conseiller pédagogique pour savoir si ces documents correspondaient à ses attentes. Ce travail de recherche répond, par là même, à des exigences fortes de l'institution.

Partie 3

-

Le cadre théorique

6 – Interaction et acquisition

Au niveau des théories de l'acquisition du langage, avant d'aborder le courant de pensée alliant interaction et acquisition, il m'est apparu important de définir rapidement ce qu'est une interaction verbale. Il s'agit d'échanges oraux entre une ou plusieurs personnes. Le mot « interaction » renvoie à l'idée d'une communication intentionnelle et le mot « verbal » à un échange de parole. On peut ici préciser que le langage passe aussi par les signes physiques. Ainsi il existe un langage du corps, comme en témoigne le langage des signes par exemple. Nous nous intéresserons au langage oral, c'est à dire au langage lié à la parole. Du latin *lingua* (« langue » au sens de l'organe de la parole), le langage désigne ordinairement la « *faculté propre à l'homme d'exprimer ou de communiquer sa pensée par un système de signes vocaux (parole) ou graphiques (écriture)* »¹⁷. On entend par parole, la « *faculté de parler* »¹⁸. Le langage est donc le fait de parler dans le but de communiquer. Cette action met en jeu deux phénomènes qui sont à la fois organique car lié à la voix et psychique car lié à la pensée.

Comme je l'ai découvert dans le cadre du cours « *démarche et méthode de recherche en acquisition des langues* », ce domaine d'étude a connu une certaine évolution depuis une cinquantaine d'années. Il est parcouru par trois grands courants, le courant chomskien, le courant pragmatique-fonctionnel et le courant acquisition et interaction. C'est ce dernier courant que je me propose d'explorer et sur lequel je me suis appuyée pour rédiger ce travail puisque ce mémoire pose la question des liens entre interactions orales et appropriation d'une nouvelle langue. Cette recherche acquisitionniste a beaucoup évolué durant cette décennie « *l'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement sa place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles* » (Mondana & Pekarek Doehler, 2000). Elle s'est inspirée de deux disciplines : la psychologie (avec l'approche socioconstructiviste) et la sociologie. Dans le chapitre suivant, nous allons explorer ces deux courants pour ensuite développer l'approche interactionniste d'acquisition en langue seconde.

¹⁷ Dictionnaire le Larousse de poche, 2003, VUEF, Paris, p.462

¹⁸ Idem

6. 1. Les conceptions vygotkiennes du langage

Ce psychologue russe propose dans les années 30, à travers l'ouvrage « *Pensée et langage* » (traduit en français en 1985) une théorie du développement cognitif et langagier qui met la communication aux centres des processus cognitifs. L'acquisition du langage ne résulterait pas d'un processus individuel mais de l'interaction entre l'enfant et son entourage. Il se construirait d'abord socialement puis individuellement. Ce qui intéresse ce chercheur, c'est la manière dont pensée et langage se développent, particulièrement chez l'enfant. Selon le psychologue, ce dernier ne peut pas apprendre à parler seul, d'où le rôle central de la collaboration et de l'imitation dans le développement de l'intelligence. C'est par l'apprentissage que l'enfant va réussir à organiser sa pensée « *l'apprentissage devance toujours le développement* » (Vygotsky, 1985 : 266). C'est ici qu'intervient la notion de zone proximale de développement (ZPD), conçu comme un état cognitif qui permet à un enfant d'apprendre en imitant et en se faisant aider par quelqu'un d'autre, un enseignant ou à la rigueur un enfant plus âgé, « *en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficile que lorsqu'il agit seul. (...) La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement.* » (Vygotski, 1985 : 271). L'imitation joue alors un rôle de premier plan dans ce développement cognitif dans la mesure où elle prend place dans la ZPD « *l'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est donc dans une très large mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas parce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction* » (Vygotski, 1985: 273). Dans cette optique, l'importance des relations interpersonnelles et la collaboration sont au centre du développement de la pensée. C'est au cours d'interactions avec un tuteur plus compétent, que l'apprenant passe graduellement d'un stade de fonctionnement *interpsychique*, où sa métacognition est étayée par le tuteur, à un stade de fonctionnement *intrapsychique*, où l'apprenant arrive petit à petit à réguler seul son comportement. Le langage serait donc ancré socialement et l'enseignant jouerait alors

un rôle primordial puisqu'il aurait pour tâche d'ajuster la situation d'apprentissage au niveau de l'enfant afin que cet apprentissage soit efficace.

Un des autres thèmes longuement traité par ce psychologue est l'opposition entre « *concepts scientifiques* », schématiquement ceux que l'enfant découvre suite à l'explication d'un enseignant et « *concepts quotidiens* » ceux découverts dans l'expérience concrète qu'en a faite l'enfant. Il illustre cette différence avec l'exemple de l'apprentissage de la langue maternelle versus l'apprentissage d'une langue étrangère « *L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention* » (Vygotski, 1985 :374). La première est en quelque sorte acquise grâce aux nombreuses expériences qu'en a faite l'enfant dans les premières années de sa vie. Elle se construit donc comme un savoir faire inconscient. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est tout le contraire qui se produit. L'enfant va devoir apprendre consciemment des structures grammaticales, phonétiques, lexicales, syntaxiques. Il va le faire, précisément, en prenant appui sur sa langue maternelle « *Cette assimilation consciente et intentionnelle d'une langue étrangère s'appuie de toute évidence sur un certain niveau de développement de la langue maternelle. Lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue. Mais inversement aussi l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser.* » (Vygotski, 1985: 375). Si l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur la langue maternelle, on voit aussi que cela permet de transformer les rapports qu'a l'enfant à celle-ci.

Pour résumer, les travaux de Vygotsky tendent à prouver que l'interaction est un élément essentiel des apprentissages langagiers. Ce n'est donc pas un hasard si ces concepts, forgés au début du siècle, par rapport à l'enfant et à la formation de sa langue maternelle, ont été largement repris dans les années 80 par la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde. C'est en particulier Jérôme Brunner, un psychologue américain, qui a fait connaître les travaux de Vygotsky au monde occidental. Il a, comme lui, conduit de

nombreuses recherches pour comprendre comment l'enfant apprend à parler et comment celui-ci interagit avec son entourage. Son approche est, elle aussi, à la fois sociale et pragmatique. Il va démontrer que ce qui caractérise le développement du langage doivent être abordés en lien avec la communication pré linguistique : avant le langage. A partir d'observations portant sur des jeux entre des bébés et leurs mères, il élabore la notion de format d'interaction ou format de communication. Il s'agit d'un scénario qui sous forme de jeux ritualisés met en place le prototype de la communication en organisant l'échange « *l'interaction n'est pas seulement le cadre dans lequel prend place l'acquisition mais elle la formate* » (Matthey, 2013 :23). La notion de format met donc l'accent sur le cadre dans lequel s'inscrit le développement de compétences plutôt que sur un état donné de ces compétences. C'est donc dans l'interaction que se construit l'acquisition.

L'enfant a des capacités innées pour apprendre à parler mais c'est aux travers d'interactions avec des partenaires plus experts que lui, que son langage va pouvoir se développer. On aborde ici la notion d'étayage qui est une forme de collaboration dans laquelle les sujets se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. Dans un groupe classe, ces expériences langagières se développent autour de trois axes :

- l'enseignant (sorte de tuteur de langage)
- le groupe classes, constitué d'un groupe d'élèves et d'un adulte expert (l'enseignant)
- le rôle du langage

L'enfant acquiert donc sa langue maternelle au sein d'interactions données, au contact d'interlocuteurs plus compétents que lui. De cette façon, Bange (1996) nous explique qu'il reconstruit petit à petit pour lui-même cet ensemble de savoirs qui lui préexistait, « *l'appropriation est définie comme la transition par degrés de la régulation du comportement (verbal) du sujet par un autre compétent (de l'hétéro régulation) à la régulation de ce comportement par le sujet lui-même (à l'auto régulation)* » (Bange, 1996). Cependant toute interaction avec un adulte/expert n'est pas nécessairement bénéfique au niveau des acquisitions langagières. Pour que cela soit le cas, il faut que l'interaction se déroule dans la ZPD de l'apprenant et que cette activité favorise le développement de son autonomie.

Si l'on applique cette approche interactionniste en contexte scolaire, on se rend compte qu'il faut avant tout travailler l'oral en maternelle, comme le recommande d'ailleurs les institutions et privilégier les compétences communicationnelles. L'enseignant est celui qui aide les enfants à prendre le risque de la parole « *la fonction du tuteur... est d'engager l'intérêt du novice, de réduire les degrés de liberté dans la manière de mener une tâche, de maintenir l'orientation, de signaler des caractéristiques déterminantes, de contrôler la frustration et de démontrer* » (Matthey, 2013 : 22).

6. 2. La sociologie interactionniste en linguistique

La sociolinguistique est traversée par plusieurs courants, que nous allons explorer brièvement, tels que la microsociologie (Goffman), l'ethnométhodologie (Garfinkel, Sacks) et l'ethnographie de la communication (Hymes, Gumperz). Cette approche assez méconnue en France, a pour but de mettre en évidence l'ensemble de ce qui relie entre elles conventions linguistiques, culturelles et interactionnelles qui régissent toute forme de communication. La sociolinguistique consiste à repérer et analyser les mécanismes à partir desquels les personnes engagées dans une interaction verbale parviennent, grâce au langage, à coordonner leurs actions. L'interaction est décrite comme un phénomène d'ajustement réciproque dans une situation particulière « *par l'interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme de « rencontre » pourrait convenir aussi* » (Goffman, 1973 : 23). Toute interaction verbale a une dynamique qui lui est propre. La conversation est toujours étroitement liée à deux contextes : le contexte immédiat mais aussi le contexte social. On retrouve ici la notion de « *cadre interprétatif* » de Goffman dans lequel tout participant d'une conversation donne au message un sens qui dépend de ses présupposés socioculturels, de ses valeurs, de ses expériences.

En ethnométhodologie, on considère que les participants, dans une situation donnée, se définissent les uns par rapport aux autres selon la façon dont ils interagissent entre eux. Ce phénomène peut être résumé par la célèbre formule de Garfinkel « *nous façonnons nos propres identités dans l'interaction sociale* » (Garfinkel, 2007 :154). Selon ce dernier,

cette approche permet « *d'exhiber* » l'ordre social. Au sein de l'ethnométhodologie, un courant plus spécifiquement centré sur les échanges langagiers s'est développé : c'est l'analyse conversationnelle. Dans le prolongement des préoccupations de l'ethnométhodologie, elle s'est attachée à montrer en particulier quelles procédures récurrentes les participants utilisent pour gérer différentes phases de la conversation, quels sont les éléments attendus et leur ordre d'apparition. Elle a également mis en évidence les règles d'alternance des tours de paroles et les stratégies utilisées pour réparer les ratés de la communication à ce niveau.

Ces courants de pensée se proposent d'observer la structure superficielle du message verbal, mais c'est surtout Gumpres qui va mettre au point toute une méthodologie permettant l'étude d'aspects de la communication ainsi que de leurs valeurs symboliques. Il s'agit de rendre compte de l'interprétation effectuée au fil des déroulements de l'échange par chaque participant (interprétations qui peuvent ne pas coïncider, comme c'est souvent le cas dans un échange exolingue). Il s'agit également de comprendre comment les différents participants collaborent à l'interprétation des discours produits et négocient en permanence le sens qu'ils leurs attribuent.

6. 3. L'approche interactionniste des processus d'acquisition en langue 2

Comme nous venons de le voir à travers l'exposition de deux courants : le développement du langage proposé par Vygotsky et ses successeurs et la sociologie interactionniste inspirée de l'analyse conversationnelle, un changement de point de vue s'est esquissé dans le domaine de la recherche en acquisition en langue seconde. Comme le résume bien Pekarek Doehler « *l'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement la place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles.* » (Pekarek Doehler, 2000). Au sein de ce courant, la question entre activités communicatives d'une part et acquisition de l'autre est centrale mais ne fait pas l'objet d'un consensus. Comme le rappelle Matthey (2013 : 4), pour certains cette interaction est le lieu de l'acquisition alors que pour d'autres, elle est le moyen, voir aussi le but. Dans les années 1980, différentes études portant sur la conversation exolingue entre locuteur natif et non natif ont permis d'aborder l'acquisition d'une langue seconde sous un aspect complètement nouveau. Ces recherches analysent

certains phénomènes interactifs de la communication particulièrement en milieu guidé, quand l'apprentissage est en jeu. Il en ressort que quand on étudie le lien entre acquisition et interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut tenir compte de plusieurs facteurs comme les relations qu'entretiennent les participants entre eux, mais aussi le contexte de cette interaction et ses significations sociales. C'est comme si, de l'interaction même, dépendaient les processus d'acquisition « *L'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant des processus même de ce développement.* » (Pekarek Doehler, 2000). C'est la raison pour laquelle cette auteure confirme que la recherche interactionniste va se concentrer sur l'identification et la description de certains schémas communicatifs mais aussi sur les conditions interactives de rencontres exolingues.

Les phénomènes interactionnels particuliers, observés lors d'interactions exolingues ont fait l'objet de nombreux travaux. Je me bornerai à développer ceux qui peuvent servir de support à l'apprentissage et que j'ai pu repérer dans mon corpus.

Le premier d'entre eux, parce qu'il est facilement observable dans une classe d'immersion comme la mienne est le phénomène de bi-focalisation forgé par Bange en 1987. Il s'agit d'un moment où les personnes engagées dans une interaction opèrent les changements de focalisation (forme vs. contenu ; contenu vs. forme). Ces changements peuvent être très momentanés et sont souvent largement intégrés dans l'autre focalisation. Pour reprendre les propos de Bange : « *La bifocalisation, c'est une vigilance accrue du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication, une vigilance accrue dans la régulation de l'intercompréhension tant du côté du locuteur natif que du côté du locuteur non natif, tant en production qu'en compréhension.* » (Bange, 1996). L'attention accrue portée sur la forme apparaît comme un trait caractéristique de la communication en classe de langue, alors que la focalisation sur le contenu est placée sous l'égide de la communication spontanée, et parfois réintégrée comme objet scolaire à travers des dispositifs spéciaux tels que l'immersion.

La notion de séquences potentiellement acquisitionnelles (S.P.A.) fait son apparition suite aux travaux de De Pietro, Matthey et Py (1989). En s'inspirant des travaux de Burner, déjà évoqué plus haut, ces chercheurs vont repérer de formats interactifs qui ont la langue de

l'interaction comme objet. Il va s'agir de séquences dans lesquelles « *les interlocuteurs se préoccupent du « comment dire », à côté, ou en plus, de ce dont ils sont en train de parler* » (Matthey, 2013 : 26). Dans la lignée de ces travaux sur la notion de format développé par Bruner, Dausendschön-Gay & Krafft développe l'existence d'un « second language acquisition support system » (SLASS), dispositif ou formats interactifs susceptibles de faciliter l'acquisition, en situation exolingue, grâce à l'étayage du locuteur expert des productions du locuteur débutant. Ces schémas communicatifs nous intéressent particulièrement car ils ont souvent trait à la résolution de difficultés au niveau lexical.

Enfin, toujours d'un point de vue lexical, il me paraît aussi important d'aborder le concept de négociations interactives développées par Py (1989). Ces recherches s'inscrivent dans le courant sur le bilinguisme et le contact des langues. On va d'ailleurs voir apparaître, dans des extraits du corpus, ce que G. Lüdi et B. Py ont appelé le « *parler bilingue* », quand les enfants anglophones utilisent des éléments des deux langues : anglais ou français pour s'exprimer. Le plus souvent, cette situation se produit quand un apprenant n'arrive pas à trouver le mot adéquat pour converser dans la langue de l'interaction. Pour remédier à cette situation, une des stratégies qu'il peut adopter est celle « *d'exploiter au maximum la composante lexicale de l'interlangue, voire de l'étendre au delà de ses frontières actuelles, c'est-à-dire de construire les mots dont il a besoin, avec ou sans l'aide de l'interlocuteur expert* » (Lüdi, 1994). Souvent dans des situations de détresse lexicale, l'apprenant peut donc être amené à faire des « *reformulations approximatives* » (Lüdi, 1994). De plus, il se propose d'appeler « *marques transcodiques* » l'ensemble des phénomènes de contact linguistique. Pour cet auteur, l'utilisation de ces marques transcodiques ne doit pas être perçue comme un signe d'incompétence mais au contraire elle représente un phénomène communautaire et est le signe d'une compétence bilingue. Pour résumer, en situation exolingue, les apprenants peuvent surmonter une défaillance lexicale en ayant recours à une reformulation approximative qui sert de stratégie compensatoire.

Parallèlement à la description des processus communicatifs favorisant l'acquisition, une réflexion sur les conditions d'apprentissage se poursuit essentiellement menée par Bange (1992). Ce dernier se propose de classer les stratégies de communication des apprenants en fonction de leur potentiel acquisitionnel. Les stratégies les plus favorables semblent être

celles où l'apprenant apprend à chercher des moyens pour gérer interactivement les obstacles langagiers qu'il rencontre, « *le développement des compétences langagières dépendrait donc, non d'une centration sur la langue, mais de son utilisation à des fins sociales et de la prise de responsabilités de l'apprenant dans la gestion du discours* » (Bange, 1996).

Je tâcherai de montrer, en m'appuyant sur l'analyse conversationnelle en situation exolingue, comment les acteurs d'une conversation collaborent pour produire ensemble un discours selon le principe de la distribution des tâches et comment cette collaboration et ces échanges favorisent l'apprentissage.

6. 4. L'acquisition du lexique : une priorité à donner à l'oral

L'apprentissage d'une langue seconde doit répondre à deux objectifs : des objectifs linguistiques et des objectifs communicationnels. Les objectifs linguistiques représentent les éléments qui constituent une langue. Les objectifs communicationnels ont plus trait à la façon dont on va utiliser cette langue. Ces recommandations sont d'ailleurs celles du CECRL qui définit la compétence lexicale comme « *la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose :1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser* » (CECRL, 2001 : 87). Quand on enseigne du lexique aux élèves, on doit donc essayer de travailler à la fois des compétences linguistiques et des compétences communicatives.

Cavalla déclinent ces objectifs linguistiques et communicationnels comme suit :

- *un savoir lexicologique et sémantique : connaître la structure et le fonctionnement des mots de la langue français*
- *un savoir-faire lexical et sémantique : utiliser et reconnaître les bons mots aux bons endroits et aux bons moments de la langue ; savoir dire des choses comme les natifs le feraient grâce à l'utilisation des expressions courantes et du vocabulaire spécifique à chaque domaine*
- *un savoir culturel : connaître le lexique de domaines spécifiques du quotidien (dans mon cas celui du système scolaire français par exemple)*
- *un savoir-faire culturel :développer des stratégies communicatives spécifiques à la culture française en matière notamment d'inférences culturelles et historiques dans l'emploi et le choix du lexique, de l'intonation, de la gestuelle*

associée et cela en fonction des situations spécifiques à chaque situation
(Cavalla, 2012 : 9-10)

Les recherches sur l'acquisition du langage montrent que les apprenants comprennent vite les consignes mais le passage à la production orale de ces acquis prend plus de temps. Les travaux de Paradis (2004) cité par Cavalla (1992 : 11), montrent que l'oral est très important pour acquérir du lexique et que c'est cet aspect de la langue qui doit être travaillé en priorité sur tout autre (écrit et lecture), « *l'apprenant manipule des items qu'il répète finalement après un temps d'adaptation à la phonétique et une partie de la structure de la langue en question* » (Cavalla, 2012 : 11). C'est l'oralité qui doit donc être privilégiée à tout prix pour permettre de fixer le lexique mais aussi la structure de la langue cible.

D'après le modèle psycholinguistique de Levelt (1989), cité par Griggs (2010 : 92) « *c'est le lexique et non pas la règle grammaticale qui est le médiateur général de l'activité linguistique de production* ». Pour produire un énoncé, l'apprenant doit avoir repéré le lien entre un mot et sa fonction. C'est une des raisons pour lesquelles il est très important d'introduire le lexique en contexte. Une fois seulement que ce repérage a été effectué, il peut activer les propriétés syntaxiques, morphologiques et phonologiques du mot.

Le lexique s'approprie donc petit à petit, au contact de la langue cible, en passant par des étapes d'association forme-sens, de mémorisation et d'utilisation dans différents contextes. C'est la démarche du CECRL qui préconise que les savoirs linguistiques passent par des activités langagières structurées et pilotées par une tâche.

7 – L’approche actionnelle

L’approche actionnelle est une des révolutions introduites par le CECRL, document rédigé en 2001 par le Conseil de l’Europe et que nous avons déjà évoqué un peu plus haut dans ce mémoire. Le cours « *courants méthodologiques et analyses de manuels* » fait d’ailleurs mention en page 59, d’un article récent intitulé « *Tâche, progression, curriculum* » dans lequel Coste (2009) rappelle que plusieurs approches par le passé ont porté les principes de l’approche actionnelle, dont celle de la pédagogie de projet largement répandue dans l’institution scolaire, comme nous l’avons vu dans le cadre institutionnel de ce mémoire. Nous allons maintenant en faire un rapide tour d’horizon avant d’aborder l’approche actionnelle dans la perspective du CECRL, puis dans celle, revisitée de Christian Puren.

7. 1. La pédagogie de projets

Au début du XXème, les américains J. Dewey et W.H. Kilpatrick introduisent le concept de projet en pédagogie. La célèbre expression de Dewey « *learning by doing* », que l’on peut traduire par « *on apprend en faisant* » résume bien cette philosophie. A peu près à la même période au début des années vingt, en France, un instituteur, Freinet, essaie lui aussi de changer l’élève en « *sujet de sa propre formation* » (Freinet cité par Meirieu, 2001) par l’intermédiaire de cette même pédagogie de projets. Il fait la promotion d’une école ancrée dans la vie quotidienne des élèves. Il part du postulat que les expériences que les élèves réalisent eux-mêmes favorisent l’apprentissage. Il s’agit de les motiver en les impliquant dans des tâches concrètes qui ont un sens à leurs yeux et qui leur permettent de transférer leurs connaissances dans des situations en dehors de l’école. Cette approche passe par la réalisation d’un projet pédagogique. Freinet proposait par exemple à ces élèves, comme projet pédagogique, la rédaction quotidienne d’un journal de classe abordant divers sujets puisés dans leur quotidien (Meirieu, 2001). Il fut l’un des promoteurs les plus connus en France de cette pédagogie en créant notamment le groupe langues de l’Institut Coopératif de l’École Moderne en 1947. Malgré leurs nombreuses publications, ces concepts sont tombés en désuétude pendant presque cinquante ans, pour être remis à l’honneur au niveau de l’institution scolaire au cours des années 70/80 et ce pour plusieurs raisons, comme l’échec de la pédagogie par objectifs trop centrée sur l’enseignant et faisant peu de place à l’expérience des élèves, mais aussi le changement de

contexte scolaire, avec une formation de plus en plus abstraite et formelle et un échec scolaire massif du fait de la scolarisation de tous jusqu'à l'âge de 16 ans.

Cette démarche pédagogique s'appuie le plus souvent sur les envies des élèves même si, comme on le verra plus loin dans ce mémoire, on peut nuancer ce postulat quand on la met en place en maternelle. Concrètement, quand on initie un projet pédagogique dans une classe, on doit faire, en premier lieu, un diagnostic de situation. Ensuite, il faut présenter ce projet aux élèves, en particulier les objectifs qu'on s'est fixés et les moyens d'y parvenir. Une fois les activités planifiées, il faut mettre en place un échéancier pour les mener à terme. Une fois toutes ces étapes franchies, la classe s'engage dans une démarche qui va permettre la réalisation du projet pédagogique qui est menée au jour le jour. Il s'agit donc d'une véritable pédagogie de l'appropriation, à travers des expériences mises à la portée des enfants, qui développent l'autonomie et sont ancrées dans le réel. Bru et Not (1987) dans un ouvrage intitulé « *Où va la pédagogie du projet ?* » lui assignent cinq fonctions :

- une fonction de motivation : le projet a tout à la fois une dimension affective et intellectuelle pour l'élève. Il sait pourquoi et comment il s'engage dans cet apprentissage.
- une fonction didactique : les connaissances s'acquièrent dans l'action et en fonction de ce que l'on a besoin de faire pour mener à bien le projet
- une fonction sociale : il va falloir coopérer avec des partenaires, s'engager en vue fabriquer ou produire quelque chose
- une fonction économique : un programme d'actions est mis en place
- une fonction politique et philosophique : les élèves développent leur autonomie, et travaille ensemble à la réalisation d'un objectif commun.

La pédagogie de projets représente donc depuis longtemps un exemple d'approche actionnelle. Comme nous l'avons également vu dans le cadre institutionnel, au sein de mon établissement, travailler en projets fait partie d'une des exigences de notre nouvel IEN. Cette année, les institutions scolaires ont donc clairement légitimé cette pratique.

7. 2. La perspective actionnelle et le CECRL

Si le Cadre se défend d'imposer un principe méthodologique parmi d'autres, ainsi on peut lire qu'il « *n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix* » (CECRL, 2001 :110), cependant, l'option méthodologique n'est pas absente de ce texte et on le voit clairement à travers la notion de tâche « *qui constitue l'outil méthodologique permettant de concrétiser l'approche actionnelle* » (Richer, 2010 : 15). Le CECRL va donc proposer un modèle dit « *actionnel* » peu éloigné de l'approche communicative.

Dans cette perspective, on « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECRL, 2001 :15). Selon P. Griggs, cette approche actionnelle se rapproche donc d'une perspective sociocognitive dans la mesure où « *l'action sociale se trouve à l'origine du processus en tant que cadre et moteur de l'apprentissage ; l'apprentissage a en même temps pour finalité de produire des acteurs capables d'utiliser la langue dans divers contextes sociaux en dehors de la classe* » (Griggs, 2010 :81). Cette notion d'action sociale se concrétise dans l'utilisation de tâches comme dispositif pédagogique. Je ne reviendrais pas sur les définitions de la tâche données par le CECRL car je les ai évoquées un peu plus haut dans ce mémoire. Je me bornerai à préciser que cette pédagogie redonne aux élèves la place centrale qui leur est normalement dévolue parce qu'elle favorise la création d'un cadre interactionnel qui les amène à résoudre en commun des problèmes linguistiques pour répondre à des besoins communicatifs. « *Une tâche orientée vers un but social peut donc constituer un moteur de l'appropriation langagière en ce qu'elle amène l'apprenant à mobiliser des compétences afin d'atteindre ce but* » (Griggs, 2010 :81).

La nature et les conditions de déroulement des tâches se différencient selon qu'elles s'inscrivent dans une situation d'apprentissage ou dans une situation d'usage. C'est la distinction qu'en donne le Cadre quand il mentionne d'un côté « *tâches « cibles » « de répétition » ou « proches de la vie réelle » [...] choisies en fonction des besoins des apprenants hors de la classe que ce soit dans les domaines personnel ou public en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels* » (CECRL, 2001 : 121) et de l'autre des tâches pédagogiques communicatives [dans lesquelles] « *les*

apprenants s'engagent dans un « faire semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible dans des activités centrées sur l'accès au sens [...] » (CECRL, 2001 :121). Dans tous les cas de figure, les apprenants vont donc être amenés à osciller entre les contraintes communicatives immédiates de la tâche et les contraintes didactiques globales imposées par le cadre de l'interaction.

On l'a vu, les concepteurs du Cadre ont pensé cette nouvelle approche, ce pilotage par les tâches, comme une continuité de l'approche communicative plutôt que comme une rupture. Nous l'avons décrit dans la première partie, certains courants et pratiques de classe qui étaient antérieurs à l'approche actionnelle, étaient porteurs de principes similaires. La grande nouveauté, c'est que ces concepts largement utilisés au niveau de l'Education Nationale sont relativement récents en didactiques des langues. Le Cadre a au moins eu le mérite de valoriser et remettre à l'honneur cette approche actionnelle. Cependant, nous allons voir maintenant que certains auteurs comme Puren interprète le texte du CECRL comme une véritable évolution de la tâche par rapport à sa conception dans l'approche communicative. Nous allons maintenant explorer, la notion de « *co-action* » proposée par cet auteur, pour qui le « *nouvel agir d'apprentissage* » peut se réaliser dans le projet pédagogique.

7. 3. Puren ou l'élaboration d'une nouvelle perspective actionnelle

Selon le modèle sociocognitif que j'ai évoqué plus haut dans ce cadre théorique, une bonne stratégie d'apprentissage consiste à mobiliser le plus possible ses ressources linguistiques tout en poursuivant des buts communicatifs. Lors de l'exécution des tâches par les apprenants, une telle stratégie revêt parfois la forme d'un travail collaboratif. On peut parler ici d'étayage entre pairs orientés vers la résolution interactive de problèmes linguistiques. Dans ce cas, les apprenants abordent la langue cible comme un objet à construire ensemble. Cette notion de co-construction du discours en langue cible se rapproche de la notion de co-action (faire ensemble) proposée par Puren. C'est une des raisons pour lesquelles cette approche m'a vraiment séduite : elle associe une perspective interactionniste à une pédagogie de projets.

En effet, Puren insiste sur le fait que même si la perspective actionnelle n'est qu'ébauchée dans le CECRL, elle fixe un nouvel objectif à l'apprentissage des langues :

celui de former « *un acteur social* » (Puren, 2004). A plus grande échelle, rappelons que le Cadre se fixe pour but la mobilité de ses citoyens et leurs capacités à vivre ensemble harmonieusement en facilitant l'intercompréhension. Dans cette perspective, il rapproche la notion « *d'apprentissage* » à celle « *d'usage* ». Dans le cadre de la réalisation de tâches, les apprenants doivent être amenés à déployer les mêmes processus communicatifs que ceux du monde réel. Les tâches communicatives, considérées comme une finalité de l'apprentissage, s'inscrivent dans l'accomplissement d'une action plus vaste, celle d'un projet pédagogique. La communication va être au service de l'action qui lui donne sens « *Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale.* » (Puren, 2004).

Le projet pédagogique doit devenir pour lui « *le nouvel agir d'apprentissage de référence* » (Puren, 2010 :120). A travers la réalisation de ce projet, les apprenants vont collaborer en participant à des actions collectives pour aboutir ensemble à un but partagé, « *le projet lui-même remplit la fonction d'intégrateur didactique* » (Puren, 2010 :126). Selon Springer cette approche a une double dimension : communautaire et socioculturelle, puisqu'elle « *ancree l'activité/l'apprentissage dans un contexte social de solidarité, d'entente, dans un véritable agir communicationnel ... il y a valorisation des autres, respect et intérêt pour les autres* » (Springer, 2009). L'apprentissage est ainsi perçu comme la participation à un processus social de construction des savoirs. Les élèves se constituent en véritable petites sociétés réalisant des tâches réelles ancrées dans le contexte de la classe. Le projet pédagogique structure l'articulation entre les activités, lesquelles s'alimentent mutuellement en faisant émerger des savoirs et des savoir-faire linguistiques. Ainsi la notion de tâches, si elle recouvre celle de projet pédagogique, constitue l'élément moteur d'une rénovation pédagogique de type vraiment actionnelle.

Partie 4

-

L'acquisition du lexique au sein d'un projet pédagogique

8 – La création d’une production artistique bilingue

Au lycée français Jules Verne, l’enseignement bilingue et les activités que nous proposons aux élèves sont conduites dans l’esprit des programmes de l’école maternelle, avec une immersion contrôlée en langue française pour les enfants non francophones. Elles sont pensées à l’intérieur d’un projet pédagogique, ici la création d’une production artistique bilingue, avec des objectifs lexicaux très ciblés. Dans cette partie, je vais revenir sur la genèse du scénario du projet pédagogique¹⁹ et sur sa mise en place au sein de la classe de MS A.

8. 1. Les contraintes pesant sur l’élaboration du scénario pédagogique avec mes collègues de moyenne section

En instaurant une pédagogie de projets identique aux trois classes de moyenne section dès le mois de mars, mes deux collègues et moi-même avions deux objectifs principaux. Le premier était bien sûr de répondre aux exigences de notre IEN et de notre conseiller pédagogique. Le second était que nous voulions développer la coopération autour d’un objectif commun et ainsi favoriser les échanges entre élèves. L’enfant découvrait que *« devenir élève, c’est participer à la réalisation de projets communs, c’est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe »* (CNDP, 2002 :17). Ainsi, le fondement essentiel d’une telle démarche était la communication : communication dans la classe entre les enfants, entre les enfants et les maîtresses, entre les enfants de la classe et ceux d’autres classes, entre les enfants et leurs parents, entre les parents et les enseignantes et aussi entre les trois enseignantes d’un même niveau.

Au lycée français Jules Verne, nous bénéficions de deux heures de concertation rémunérées par semaine. C’est durant ces heures de concertation, effectuées le mardi après-midi que Mme Julliard (enseignante de la MS C), Mme Reyes et moi-même avons construit en commun, le scénario du projet pédagogique permettant la répartition des activités en français et en anglais autour des compétences du programme du cycle 1.

¹⁹ Ce scénario est mise en annexe 4de ce mémoire.

Pour la construction de ce projet pédagogique, nous devions garder à l'esprit plusieurs contraintes. Première contrainte, il nous fallait maintenant tenir compte des exigences récentes de l'institution (les animations pédagogiques avaient eu lieu en février), c'est-à-dire qu'à notre traditionnel scénario pédagogique, nous devions adjoindre une liste d'au moins vingt-cinq mots nouveaux et construire un module bilingue tournant autour d'un album commun aux deux langues. Nous ne devions plus nous concerter à deux personnes (ma binôme et moi-même) mais à trois enseignantes. En effet, le projet pédagogique devait être le même pour les trois classes de moyenne section. D'un point de vue plus personnel, je devais garder en tête la rédaction de mon mémoire de recherche qui porterait sur ce projet. J'en ai d'ailleurs tout de suite informé mes collègues et c'est une des raisons pour laquelle nous avons mis en place ce dispositif si tôt. L'IEN et le conseiller pédagogique nous avait donné jusqu'à la cinquième période (c'est-à-dire le mois de mai) pour commencer à travailler en projets, avec des objectifs lexicaux ciblés, mais les contraintes rédactionnelles de mon travail de recherche, nous ont obligé à nous « jeter à l'eau » dès le mois de mars. Comme je l'ai aussi expliqué plus haut, ayant déjà bénéficié d'un stage de formation sur le travail en projets, nous étions rompues, avec ma collègue anglophone, à ce type de travail. Nous devions donc élaborer un scénario pédagogique qui s'éloignait de ceux que nous avons construits durant l'année et qui plairait également à notre collègue de MS C. En septembre/octobre, nous avons commencé l'année scolaire par la réalisation d'une grande exposition avec invitation des parents sur le thème du corps et de l'identité, puis nous avons enchaîné sur le thème des dinosaures avec la visite d'un musée et une présentation des fouilles archéologiques par un paléontologue français. En novembre/décembre, nous avons monté deux autres projets : nous avons accueilli des animaux dans la classe (des cochons d'Inde) et nous avons réalisé un spectacle de Noël avec invitation des parents. En janvier/février, nous étions partis trois jours en classe verte à la découverte des insectes puis, nous avons monté une exposition à notre retour pour raconter cette aventure aux parents d'élèves. Il nous fallait donc trouver un projet pédagogique qui s'éloigne quelque peu de ceux déjà travaillés durant l'année. Nous avions l'envie commune de travailler autour d'un conte classique du patrimoine français. Nous avions plusieurs idées, j'avais envie de monter un spectacle de théâtre, alors que mon autre collègue francophone voulait plutôt fabriquer un support écrit en proposant une réécriture d'un conte par les élèves. Nous nous sommes finalement mis d'accord et nous avons

décidé de monter un spectacle en théâtre d'ombres autour du conte de *Boucles d'or et les trois ours*.

8. 2. La description du projet pédagogique

Ce qui nous a décidées à choisir ce conte, c'est que nous avons envie de travailler autour de l'album de Rascal « *Boucles d'Or et les trois ours* » car il s'agissait d'un livre sans texte qui, du coup, se prêtait très bien à la construction d'un module bilingue anglais/français. De plus, les illustrations tout en noir et blanc permettaient de construire, en découverte du monde, toute une séquence d'apprentissage autour du phénomène de l'ombre, puis plus tard, d'amener l'idée de la réalisation d'un spectacle en théâtre d'ombres autour de ce conte. Une fois un consensus établi autour de l'idée d'un projet pédagogique et de l'album servant à la construction du module bilingue nous devons construire, de façon concertée, l'organisation en étoile du projet. Ce document, présenté en annexe 4, nous l'appelons entre nous notre « star chart ».

Comme on peut le voir au travers de cet organigramme, notre projet était pluridisciplinaire. Il faisait intervenir les six grands domaines d'apprentissage du cycle 1 qui sont :

- s'approprier le langage
- découvrir l'écrit
- devenir élève
- agir et s'exprimer avec son corps
- découvrir le monde
- percevoir, imaginer, sentir, créer

La réalisation du projet : monter un spectacle en théâtre d'ombres autour du conte de *Boucles d'Or et les trois ours*, devaient faire intervenir toutes ces disciplines en aboutissant, par le langage, à un consensus raisonné. Comme le disent Adap et Richard-Principalli « *ce que l'on apprend dans un domaine ne doit pas se cantonner dans ce seul domaine si l'on veut éviter la pédagogie à tiroir et le cloisonnement. Le fait d'aller d'un domaine d'apprentissage à un autre, de réinvestir ses connaissances, et de les mettre au service de toutes les matières, donne aux élèves des bases solides et les prépare au monde extérieur à l'école.* » (Adad et Richard-Principalli, 2007 :107). L'interdisciplinarité est donc une condition sine qua non de cette pédagogie.

Pour présenter brièvement ce document, on peut voir que le projet est divisé selon les six grands domaines d'apprentissage. Dans chacun de ces grands domaines apparaissent, en rouge, les compétences à acquérir en fin de cycle 1, en violet les activités en français liées à ces compétences et en orange les activités conduites en anglais, toujours en lien avec ces compétences. Ce code de couleur, violet pour le français et orange pour l'anglais est un code en vigueur dans notre établissement pour tous les affichages didactiques au niveau du cycle 1. Autre avantage de ce scénario pédagogique, dans un système bilingue comme le nôtre, élaborer ensemble ce document a permis de travailler certaines activités dans les deux langues, afin de favoriser les transferts, mais aussi de construire certaines activités en français comme le prolongement d'un travail réalisé antérieurement en anglais et vice versa. Ce type de travail se décline notamment au travers de l'élaboration de modules (sorte de séquences d'apprentissage) dans lesquelles alternent des leçons en français et en anglais²⁰. En ce qui concerne le projet dans chaque discipline, la lecture des trois modules d'apprentissages, mis en annexe, fournit une bonne indication sur ce qui est travaillé dans chaque domaine d'apprentissage.

Outre cette notion d'interdisciplinarité déjà évoquée, travailler en projets permet aussi de travailler la notion d'interculturalité. En effet, cette organisation pédagogique a comme principal intérêt de valoriser les deux langues de l'école : l'anglais et le français. Or on sait que pour des élèves non francophones le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage, *« quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes. »* (AEFE, 2012 : 29). De plus, la valorisation des albums bilingues au sein de chaque projet était vraiment très profitable pour les enfants anglophones car elle favorisait les transferts au niveau du vocabulaire, du fait que les enfants étaient capables de comprendre et de suivre le fil de l'histoire. Cette pédagogie du projet permet donc des comparaisons et des mises en perspective entre la culture française et la culture anglo-saxonne. Repérer les singularités de chaque culture est selon Auger (2007) la première étape dans la construction de soi et la reconnaissance de l'autre. La rencontre interculturelle se produit d'abord au sein de la classe autour des tâches proposées aux

²⁰ Annexe 5 : modules portant sur ce projet

élèves et centrées sur la réalisation du projet. Pour résumer, cette pédagogie permet au niveau d'un enseignement bilingue en maternelle, de valoriser de façon concertée deux cultures.

8. 3. La mise en place du projet pédagogique dans la classe

Nous l'avons déjà évoqué, dans le cas d'une organisation comme la nôtre, impliquant trois enseignantes différentes, il est absolument essentiel de scénariser le projet. Comme le dit si bien Springer « *scénariser signifie concevoir un environnement finalisé en termes de rôles, d'actions, de ressources, de méthodes, de régulation / médiation, de résultat* » (Springer, 2009). Pour nous, l'élaboration de ce *star chart* permettait aussi que l'apprentissage des deux langues ne se fasse pas de façon cloisonnée. Ce document n'impose pas une linéarité, au contraire, il doit plutôt être perçu comme une feuille de route qui invite aux détours et à la collaboration en fonction de l'accueil que les élèves réserveront au projet.

On vient de le voir, dans notre classe, le projet est entièrement élaboré par les enseignantes. C'est une situation classique en maternelle où l'enseignant initie toujours le projet (au moins au niveau de la moyenne section). C'est aussi nous qui allons provoquer ou saisir les opportunités pertinentes pour introduire les différentes tâches qui constituent le projet. Ainsi, je dirai que la moitié de la réussite du projet tient à la façon dont on le présente aux élèves. Ensuite, il faut y mettre la forme et toujours essayer de leur présenter la finalité du projet dans le but de les séduire, de les faire adhérer à celui-ci. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons décidé de nous rendre, dès la deuxième semaine du projet, dans un « vrai » théâtre pour que les enfants puisse assister à une représentation « *Alice au pays des merveilles* » et matérialiser ainsi ce qu'ils allaient devoir accomplir.

Passé cette première phase de séduction, il faut rapidement mettre en place un échancier, ce que j'appelle « un programme d'actions », affiché bien en vue dans la classe et qui leur rappelle les différentes tâches qui restent à mener à bien avant l'aboutissement de la représentation en théâtre d'ombres. J'ai mis une illustration de la couverture de l'album sur notre calendrier du mois d'avril, au jour de la représentation. Ainsi chaque matin, au moment des rituels, un élève venait compter combien de jours il restait avant le

spectacle. Les élèves avaient aussi dû choisir très rapidement une classe à inviter pour venir assister à notre représentation. Ils avaient opté pour la classe de petite section A car c'était aussi la classe dans laquelle se trouvaient scolarisés deux petits frères de mes élèves. Pour moi, il était primordial qu'ils jouent devant un vrai public pour donner un but concret à leur travail. Enfin, comme nous l'avait rappelé l'IEN, il était indispensable d'associer les parents à ce travail en affichant l'organisation en étoile du projet et la liste de mots à acquérir à l'extérieur de nos classes. Cela permettait non seulement de valoriser le travail réalisé en classe mais aussi de les mettre à contribution : pour la sortie au théâtre, par exemple, j'avais besoin de parents accompagnateurs. Comme les parents n'étaient pas invités à la représentation théâtrale, j'avais également monté un petit film du spectacle que j'ai mis en ligne dans un article sur le site Internet du Lycée. J'avais aussi précisé qu'une page relatant cet évènement serait insérée dans leur cahier de vie²¹ pour pouvoir être lue par leurs parents²². Ce type de démarche offre autant d'occasions aux élèves de raconter la vie de la classe chez eux et permet de faire travailler le langage d'évocation.

J'ai pu remarquer, tout au long du projet, une grande application et implication dans le travail des élèves. Par exemple, j'ai noté qu'ils apportaient beaucoup de soin à la réalisation de leurs marottes, à la fabrication des décors, à n'oublier aucune information sur notre lettre d'invitation à destination de la classe de petite section A, afin que chacun puisse venir au spectacle. Toutes les activités de langage étaient inscrites dans des situations de communication qui avaient du sens pour les enfants. J'ai également pu observer que les séances de langage menées dans le cadre de ce projet donnaient l'occasion et l'envie à tous les enfants de s'exprimer. Même les élèves non francophones ont petit à petit accepté de participer car ils se sentaient engagés dans le projet de classe et voulaient y participer pleinement. Chaque élève avait un rôle dans la pièce. Cependant, lors des séances de répétitions (surtout les premières), ils étaient parfois très agités et avaient du mal à se positionner correctement par rapport à la source lumineuse alors que nous avions travaillé autour de phénomène de l'ombre pendant plus de cinq semaines. Cet état de fait était très déstabilisant pour moi, parce que cela entraînait une perte de temps et un travail vraiment moins structuré. J'ai d'ailleurs réalisé des enregistrements lors de ces séances de

²¹ Le cahier de vie est un cahier que chaque enfant ramène chez lui au moment des vacances scolaires et qui contient tous les événements marquant de la classe, durant les vacances les familles des élèves peuvent l'enrichir de dessins, photos, collages... Il s'agit d'un support de communication avec la famille dont l'enfant est le centre.

²² Annexe 6 : page créée pour le cahier de vie et relatant la représentation théâtrale.

répétition, mais je n'ai pas réussi à les retranscrire. Des passages entiers étaient incompréhensibles. Cela reflétait bien le manque de structure et de discipline lors de ces séances de répétition. Pourtant lors de la représentation, les enfants ont été très calmes et ordonnés. Chose particulièrement surprenante pour moi, ils se sont sentis intimidés par ce public d'élèves plus jeunes, comme investis d'une charge : montrer ce qu'ils avaient fait pendant six semaines. Le fait d'avoir un public leur a permis de canaliser leur énergie afin de donner le meilleur d'eux-mêmes pour le spectacle.

9 – L’acquisition du lexique chez mon groupe d’élèves anglophones avant et après la réalisation du projet pédagogique

Quelle que soit la langue, les recherches sur l’acquisition du langage montrent que toute personne comprend rapidement des énoncés alors qu’elle n’est pas capable de les reproduire. Des études sur l’acquisition précoce des langues maternelles décrivent la capacité de très jeunes locuteurs natifs (d’environ deux ans) à comprendre trois fois plus de lexique que ce qu’ils en produisent (D. Bassano, 2005) cité par Cavalla (2012 : 10). Dans ma classe, c’est un phénomène que j’ai rapidement pu observer au niveau des anglophones : s’ils comprenaient vite le mode de fonctionnement de la classe, ce qu’on attendait d’eux et les consignes, ils ne franchissaient que plus tardivement le pas vers la production (surtout orale) de ces acquis. La compréhension est donc à privilégier dans un premier temps, mais en parallèle et très rapidement, il faut les inciter à la production.

9. 1. L’élaboration de la liste de mots nouveaux à acquérir

Suite à l’animation du conseiller pédagogique, il nous a été demandé de mettre en place un vrai travail autour de l’acquisition du lexique avec l’élaboration d’une liste de vingt-cinq mots nouveaux à acquérir durant le déroulement de notre projet pédagogique. Les parents devaient être associés autant que possible à cette démarche et la liste de mots devait faire l’objet d’un affichage à l’extérieur de nos classes.

Au moment de construire ensemble le star chart, nous avons sélectionné un certain nombre d’albums sur lesquels nous voulions travailler en réseau pour aborder ce conte classique sous différents angles. Il s’agissait, pour les élèves, de découvrir dans un premier temps l’histoire de *Boucles d’or et les trois ours* pour qu’ils s’approprient le conte et puissent monter leur « propre » histoire en théâtre d’ombres. Notre album de référence était le conte de Rascal qui n’a aucun texte et dont les illustrations sont des ombres. Nous avons construit un module bilingue autour de ce livre. Cependant notre album de référence pour travailler plus spécifiquement le lexique avec les anglophones était un Oralbum. Il s’agit d’un livre écrit par Vadalie et faisant partie d’une collection réalisée sous la supervision de Boisseau. Cette collection de contes cultive les structures de l’oral, par

exemple, dans les textes de cet Oralbum, les pronoms et les phrases complexes sont en nombre bien supérieur (comme à l'oral) à ce que l'on pourrait trouvé dans un récit écrit plus classique Ce livre est accompagné d'un CD et pour chaque illustration trois niveaux de langage sont proposés. Chaque texte est adapté à un des niveaux de la maternelle. Avec mes anglophones je travaillais autour du niveau le plus simple, le niveau de petite section. C'est aussi en se basant sur les mots présents dans le texte de petite section que nous avons construit notre liste de vocabulaire. Sur les conseils du conseiller pédagogique nous devons choisir systématiquement des noms, des verbes et des adjectifs. Voici la liste de vocabulaire que nous avons construit pour ce projet :

LEXIQUE PROJET BOUCLES D'OR

FRANÇAIS

Noms

Ours (papa, maman, bébé)
Maison
Fenêtre
Bol
Chaise
Table
Lit
Cuillère
Soupe
Cuisine
Salon
Chambre
Lumière (ou source lumineuse)
Ombre (et ombre portée)
Théâtre
Marotte
Boucles

Adjectifs

Grand
Moyen
Petit
Chaud
Froid
Bon

Verbes

Regarder
Entrer
S'asseoir

ENGLISH

Names

Bear (mummy, daddy, baby)
House / home
Window
Bowl
Chair
Table
Bed
Spoon
Kitchen
Bedroom
Lounge
Porridge
Light (source)
Shadow
Theatre
Puppet
Curl/loop

Adjectives

large
medium
small
hot
cold
good

Verbs

watch
enter
sit

Manger
Se coucher
Casser
Dormir
Sauter

Autres
Plus tard
Mais
Pendant ce temps

lie
break
eat
sleep
jump

Other
later
but
Meanwhile

Même si Cavalla à rappeler que « *le lexique n'est pas une liste de mots mais un ensemble structuré d'éléments contraints par des règles strictes et très variable d'une langue à l'autre* » (Courtyllon, 2012 : 11), cette liste m'a énormément aidée lors de mes séances de soutien au niveau de l'évaluation et de la fixation. La mémorisation est au cœur de toutes ces tentatives d'enseignement du lexique, c'est une des raisons pour lesquelles, une liste de mots est un document précieux et lors de mes séances de soutien, je m'y suis référée constamment.

9. 2. Le recueil des données : une approche quantitative

Comme je l'ai déjà évoqué plus haut dans ce mémoire, j'avais décidé très rapidement de mettre en place des séances spécifiques de vocabulaire au moment du soutien afin d'aider les élèves anglophones à utiliser du vocabulaire en contexte et en appui sur du matériel divers.

Lors de ces séances, j'apportais une attention particulière à la façon dont je m'exprimais. J'utilisais ce que les experts appelle un xénolecte, par exemple j'articulais exagérément pour faire entendre les 13 voyelles de la langue français. J'apportais une attention toute particulière à la façon dont je m'exprimais (reformulation, correction, interrogation). Dans le cadre de ces séances, mon objectif était de faire passer les enfants d'un vocabulaire passif (compréhension) à un vocabulaire actif (production). C'est la raison pour laquelle je privilégiais de petits groupes. J'aimais bien travailler l'acquisition du lexique de façon spécifique avec mes anglophones, le mercredi après-midi lors des séances de soutien car durant ce temps court de 30 minutes, j'avais un petit groupe d'élèves au niveau assez homogène. Cela me permettait de développer plus d'interactions individuelles avec eux. Ce travail s'inscrivait toujours dans notre projet de classe car la

contextualisation est très importante quand on travaille autour de l'acquisition du vocabulaire.

En considérant que l'objectif de notre recherche est de mesurer l'acquisition d'une liste de mots en production au cours d'un projet pédagogique, je pense qu'il est incontournable de mesurer deux états : avant et après la réalisation du projet pédagogique. Je vais donc mettre en place un pré-test en début de projet et un post-test en fin de projet. Il s'agira, au moyen d'une grille d'évaluation et de cartes images représentant les mots de notre liste de vocabulaire, de mesurer, les écarts, les progrès et in fine, l'acquisition de ce lexique.²³ L'intention de notre recherche est donc de nature « pratique » car il s'agit de mettre en lumière une acquisition de vocabulaire chez six élèves anglophones de moyenne section A. C'est moi qui vais mettre en place les pré-tests et post-tests en me basant sur la liste de vocabulaire construite avec mes collègues. Il s'agira donc de données provoquées pour mesurer un écart au niveau de l'acquisition du vocabulaire. Cette partie de la recherche aura donc une dimension quantitative, même si le petit nombre de participants, six en tout, est loin d'être assez important pour être statistiquement valable. Le recueil des données va se faire dans le cadre du Lycée français Jules Verne, au cours de deux séances de soutien dans la classe de MS A, la recherche sera donc de portée locale.

J'avais fabriqué deux grilles d'évaluation pour la séance de soutien du 5 mars. A cette date, les enfants de MS A avaient déjà bénéficié de deux journées en français, je leur avais raconté le conte par deux fois, en lisant le même album au « moment de l'histoire » (voir emploi du temps en annexe 1) mais en grand groupe uniquement. Ils avaient donc déjà été introduit au vocabulaire de la liste mais nous ne l'avions pas encore travaillé de façon spécifique au travers d'exercices type loto ou jeu de Kim. Une grille correspondait au vocabulaire des noms et une autre correspondait au vocabulaire des adjectifs et des verbes. J'avais imprimé des cartes/images qui me servaient de matériel support lors de cette séance d'évaluation diagnostique. Chaque enfant passait à tour de rôle, dans un coin/table isolé du reste du groupe. Il devait nommer les objets sur les cartes/images que je lui présentais, quatorze en tout. Tous les enfants devaient d'abord nommer les objets, je remplissais la grille papier au fur et à mesure de leur réponse. Dans un deuxième temps, les élèves répétaient l'exercice avec un deuxième jeu de cartes/images représentant des adjectifs ou

²³ Annexe 6 pour visualiser des exemples de cartes/actions

des personnages en train de réaliser une action²⁴. Dans ce deuxième jeu de carte, les noms des objets ne variaient par rapport au premier set mais la difficulté tenait au fait qu'à ces noms, il fallait accoler un adjectif ou un verbe, quinze cartes au total. Là encore je remplissais la grille au fur et à mesure des réponses des élèves.

Au niveau des critères d'évaluation, je me suis surtout attachée à évaluer l'aspect lexicale et phonologique du mot, c'est-à-dire les propriétés de signifié que l'on retient généralement pour chaque mot et la façon de le prononcer. Pour ces deux tests, je n'ai donc pas évalué l'aspect syntaxique du mot, c'est à dire sa place au sein d'une phrase. J'ai marqué « 1 » si l'enfant avait prononcé correctement le mot juste et « 0 » si la prononciation s'éloignait trop du mot cible ou si l'enfant ne connaissait pas le mot. En d'autres termes, son emploi incorrect au sein d'une phrase simple n'était pas marqué par un « 0 » au niveau de la grille. Par exemple dans le cas de l'adjectif « cassé », l'image représente la chaise de bébé ours dont un des pieds est brisé, si l'élève me faisait une phrase de type « *Bébé ours chaise cassé.* », je validais positivement avec un « 1 » même si la syntaxe était incorrecte. La phrase faisait néanmoins l'objet d'une reformulation de ma part. C'est dans la dernière partie de ce mémoire que je vais analyser comment, à côté des mots qu'ils ont acquis, les enfants en font usage au sein d'interactions.

Le pré-test a donc eu lieu le mercredi 5 mars et le post-test a eu lieu six semaines plus tard, un peu avant la fin du projet, pour la séance de soutien du mercredi 9 avril. La représentation théâtrale avait lieu le lendemain matin devant la classe de petite section A.

9. 3. Interprétation des résultats des pré-tests et post-tests

Je souhaite maintenant comparer les résultats des deux grilles d'évaluation, pour pouvoir mesurer l'acquisition d'un certain nombre de mots, chez les élèves anglophones les plus en difficulté de ma classe. Les mots dans la colonne la plus à gauche sont ceux que j'attendais en production et les chiffres en gris sont les résultats du post test à l'issue du projet.

²⁴ Voir annexe 7 pour un exemple de ces cartes/action

Grille d'évaluation pour les noms

| | Roméo | | Angel | | Amorée | | Karine | | Zoé | | Renée | |
|--------------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | Pré test | Post test | Pré test | Post test | Post test | Pré test | Post test | Pré test | Post test | Pré test | Post test | |
| Ours | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Boucles d'or | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Forêt | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Maison | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Fenêtre | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Porte | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Bol | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Chaise | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Table | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Lit | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Cuillère | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Soupe | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Manteau | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Cheveux | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |

Grille d'évaluation pour les adjectifs et les verbes

| | Roméo | | Angel | | Amorée | | Karine | | Zoé | | Renée | |
|------------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | Pré test | Post test | Pré test | Post test | Post test | Pré test | Post test | Pré test | Post test | Pré test | Post test | |
| Grand | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Moyen | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Petit | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Chaud | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Froid | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Ouvert | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Fermé | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Regarder | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Entrer | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| S'asseoir | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Manger | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Se coucher | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Casser | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Dormir | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Sauter | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |

Si on analyse les résultats au cas par cas, on voit se dessiner déjà certains profils d'élèves. Roméo, à la fin du post test a acquis douze noms sur quatorze et ce score monte même à quatorze mots sur quinze au niveau de la seconde grille des adjectifs et des verbes.

Ces progrès sont cependant moins spectaculaires que ceux d'une élève comme Angel par exemple, puisque en pré test, Roméo connaissait déjà la moitié des noms et plus de la moitié des adjectifs et des verbes proposés. Son profil est assez similaire à celui d'une élève comme Zoé qui elle, connaissait davantage de noms en pré test : neuf sur quatorze et sept sur quinze au niveau de la seconde grille. A la fin du projet, elle connaît tous les noms et tous les verbes et adjectifs demandés à l'exception du mot « sauter ». On est face à deux élèves qui ont déjà quelques bases en français, ce sont les deux meilleurs scores du pré test, et qui réalisent un bon score au moment du post test.

Angel et Renée ont un tout autre profil. Leurs résultats de post test sont moins bons que les deux autres élèves cités : pour Angel, un score de 6 mots connus au niveau de chaque grille, pour Renée ce score est légèrement inférieur avec 5 mots connus au niveau de chaque grille. Cependant l'acquisition lexicale est spectaculaire. Six semaines plus tard, elles sont capables de nommer vingt-huit mots sur les vingt-neuf demandés. Leurs scores sont même supérieurs à celui de Roméo.

Enfin, il est temps de se pencher sur les deux résultats les moins bons de ces tests. Ceux d'Amorée et Karine. En pré test, on se rend compte que ces deux élèves connaissent très peu de mots, ce qui est normal puisque le projet vient juste d'être introduit à la classe. Amorée connaît deux mots au niveau de chaque grille et Karine respectivement trois noms et six mots de la seconde grille. Pourtant, des deux enfants, c'est Amorée qui réalisera un meilleur score que Karine à la fin du projet. En volume, elle a acquis un nombre de mots plus important, elle connaît onze noms sur les quatorze demandés et douze verbes ou adjectifs sur quinze. On est cependant légèrement en dessous de l'objectif fixé des vingt-cinq mots nouveaux acquis en fin de projet, elle n'en connaît que vingt-trois sur les vingt-neuf travaillés. Pour Karine ce score tombe à seize mots acquis sur les vingt-neuf travaillés : neuf noms et sept adjectif ou verbes. Malgré le travail en projets, des séances spécifiques de vocabulaire pendant le temps du soutien, ces deux élèves n'ont pas réussi à acquérir les vingt-cinq mots nouveaux de vocabulaire par projet. Pourtant, les objectifs lexicaux que je m'étais fixés me semblaient de portée modeste. A sa décharge, Karine est une élève très souvent malade et donc très souvent absente. Il faut croire que son temps de présence en classe sur ces six semaines n'a sûrement pas joué en sa faveur quant à l'acquisition du lexique propre au projet.

La construction de grilles d'évaluation sur des mots ciblés permet de suivre les enfants à un instant T au niveau de l'acquisition du vocabulaire en production. On voit que les résultats varient en fonction des élèves. Mais globalement, l'objectif fixé d'au moins 25 mots nouveaux en français et par projet, est atteint chez les deux tiers des enfants de ce groupe.

Après avoir mesuré l'acquisition effective des apprenants, je souhaite maintenant analyser comment ces apprenants manipulent l'*input* dans le cadre de mes cours. Je vais donc, dans la dernière partie de ce mémoire, me pencher sur les échanges et les phénomènes de collaboration observés lors de ces séances de soutien et qui sont susceptibles de favoriser cette acquisition du lexique

Partie 5

-

**Manipulation de l'*input* par les élèves anglophones au
sein d'interactions didactiques en immersion**

10 – La classe de langues : une interaction particulière

L'interaction didactique est une interaction très particulière dont Cicurel et Doury (2001) ont défini les spécificités. Les séances d'apprentissage enregistrées dans ma classe mettent en œuvre les éléments cités par ces deux auteurs.

- *le maintien de rôles et places d'expertise/non expertise* (ici enseignante/expert versus apprenants/non experts)
- *un cadre spatio-temporel prédéfini* (la classe de MS A avec des horaires fixes pour les séances de soutien du mercredi après-midi)
- *une forte inscription de l'interaction dans un en-dehors constitué par un ensemble de textes écrits* (programmes de l'Education Nationale, notes de préparation de cours, pré-test) d'évaluation qui précèdent presque toujours l'interaction et qui lui succèdent (post-test d'évaluation)
- *une visée cognitive, se manifestant notamment dans le cas d'une classe de langue par la présence d'activités pédagogiques constituées dont le but est d'encadrer l'apprentissage* (ici travail à partir d'albums supports, de jeux, de loto)
- *une constante dimension évaluative de la part des enseignants destinée à vérifier l'efficacité de la transmission, il faut qu'il y ait progrès dans le savoir des participants* (création de post-test et de pré-test en aval et en amont de cette séquence d'apprentissage)

Le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : du fait de mon rôle de natif/enseignant, j'occupe la position haute et les apprenants anglophones une position basse. Dans ce corpus, je vais m'intéresser, via l'analyse conversationnelle, aux schémas communicationnels qui constituent les conditions de déclenchement de l'acquisition. On restera donc dans le domaine de « *l'acquisition potentielle* » (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

10. 1. Le recueil des données

Après avoir pu mesurer, par une approche quantitative, l'acquisition d'un certain nombre de mots chez mes apprenants anglophones en début et en fin de projet pédagogique, je vais maintenant m'attacher à analyser leurs interactions au sein des

séances de soutien qui ont lieu en classe de MS A. La recherche est de nature pratique puisqu'il s'agit de mettre en lumière, au moyen de l'analyse conversationnelle en situation exolingue, des phénomènes d'échanges et de collaboration favorisant l'acquisition d'une langue seconde. J'ai choisi d'adopter une approche interactionniste pour aborder cette analyse.

Le corpus est donc constitué d'une sélection d'enregistrements de séances d'apprentissage. Ce sont exclusivement des séances qui ont lieu durant le soutien, car ce mémoire est axé autour de mes six apprenants anglophones et ces séances d'apprentissage avaient l'avantage de les réunir tous sur un temps court. Certaines parties de ces séances ont fait l'objet d'enregistrements avec un dictaphone puis d'une transcription mise en annexe de ce mémoire²⁵. J'ai rendu anonyme tous les prénoms des participants au niveau de la rédaction de ce mémoire et dans les transcriptions d'interactions. L'enregistrement des données et leur exploitation dans le cadre de cette recherche ont été soumis à l'autorisation des parents d'élèves via un formulaire qu'ils ont dû remplir et me retourner signé. En effet, mes élèves tous âgés de quatre à cinq ans, étaient mineurs. La recherche se déroulant sur mon lieu de travail, elle devait également faire l'objet d'une autorisation de ma direction en plus de celle donnée par les parents d'élèves. Ces données ont donc été recueillies dans l'environnement naturel où elles ont été produites.

Ces leçons ont toutes comme point commun d'être axées sur l'acquisition du vocabulaire. Ce travail s'inscrit toujours dans notre projet de classe. Le lexique est travaillé, comme nous allons le voir dans l'analyse du corpus, en appui sur des jeux, des images ou des albums. Ma progression s'organise donc autour d'un même schéma, découvert au travers de ma formation universitaire : sensibiliser, nommer, renforcer-fixer et réutiliser. Avant de commencer une séance, j'ai toujours en tête la liste de mots à travailler au sein du projet afin d'organiser des séances selon une progression allant de la découverte du sens des mots à leur réutilisation.

Je vais utiliser la méthode de l'analyse transversale pour étudier le corpus, puisque je vais partir d'éléments pré identifiés : les phénomènes d'échanges et de collaboration favorisant l'acquisition du lexique. Je vais essayer de mettre en relief, à travers des extraits

²⁵ Voir annexe 8 pour les transcriptions des séances de soutien

de transcriptions, les cas de figure où l'on se trouve dans ce genre de situation. Mon travail de rédaction consistera ensuite à classer les phénomènes d'échanges et de collaboration observés lors de ces « leçons de vocabulaire » et cela dans une perspective acquisitionnelle.

Enfin, je me place dans un dispositif de recherche-action où en tant qu'enseignante je suis également chercheuse. Ce mélange des genres n'a pas été des plus faciles à gérer, particulièrement au niveau du recueil des données. Là, je fais plus spécifiquement référence à certaines séances que j'ai oubliées d'enregistrer parce que j'étais dans l'urgence de l'action par rapport à mes élèves et ma pratique de classe et pas dans un positionnement de chercheuse. Pas facile de concilier les deux rôles, celui d'institutrice, où en tant que telle, j'obéis à des impératifs qui sont ceux de l'activité que je conduis. Il m'était donc difficile, de fait, d'introduire une autre sphère d'activité, ici la recherche, dont par principe les enjeux ne sont pas les mêmes. Je fais référence également aux problèmes techniques de dernières minutes : dictaphone oublié ou pas chargé notamment. Bref, Les éléments sélectionnés représentent un échantillon empirique mais certainement pas représentatif de tout ce qui se joue au sein de ces interactions, ce qui demanderait des efforts et des moyens plus vastes – et même impossible à réaliser dans le cadre de mémoire. C'est d'ailleurs ce que rappelle Schwartz (2001) cité par J-P., Bronckart (2009 : 6), au sens où l'analyse des interactions humaines demeure toujours « *en deçà* » de la complexité de l'agir humain, et toujours « *en retard* » eu égard à la dynamique créative qui est au cœur de ce même agir.

10. 2. Présentation des séances d'apprentissage ayant fait l'objet d'une transcription

Le soutien, temps hebdomadaire d'environ 30 minutes après la classe, me permet de retravailler certaines compétences en groupe restreint et en lien avec le projet pédagogique mis en place sur la période. Dans le cas présent, il s'agit de monter un spectacle en théâtre d'ombres autour du conte de *Boucles d'or et les trois ours*. Comme je travaille avec de jeunes enfants (âge moyen quatre ans environ), dans une même séance de 30 minutes, j'essaie toujours de faire varier les supports pédagogiques autant que possible.

Dans la transcription numéro 1, enregistrée le 12 mars, les élèves sont en train de jouer à un jeu de loto avec des illustrations reprises de l'Oralbum *Boucles d'or et les trois ours* symbolisant soit des noms, soit des adjectifs, soit des actions afin de retravailler ce lexique ou de produire des phrases simples en lien avec le vocabulaire travaillé dans d'autres séances qui ont eu lieu durant le temps scolaire classique.

La séance de soutien du 19 mars s'est déroulée en trois temps. Les transcriptions 2 et 3 ont été enregistrées durant cette séance comme suit :

- temps 1 : écoute audio du conte accompagnée d'un support image avec l'utilisation d'un Oralbum.
- temps 2 (transcription numéro 2, environ 13 minutes) : chaque élève a reçu un mini Oralbum, l'équivalent en plus petit de l'Oralbum mais sans texte. Ils peuvent le manipuler pendant environ 5 minutes puis à tour de rôle les élèves viendront s'asseoir sur la « chaise de la maitresse » et raconter un passage de l'histoire à leur camarade.
- temps 3 (transcription numéro 3, environ 5 minutes) : regroupement sur le tapis, on s'assoit tous en cercle et on raconte à nouveau l'histoire au moyen de cartes images séquentielles

La transcription numéro 4 (d'environ 9 minutes) enregistrée le 26 mars, s'inscrit dans cette perspective. Ces trente minutes se découpent en 3 temps :

- temps 1 : écoute audio du conte accompagné d'un support image avec l'utilisation d'un Oralbum.
- temps 2 (qui correspond au recueil du corpus) : utilisation d'un autre support imagé, le conte de B., Barton *Les trois ours* pour raconter cette histoire.
- temps 3 : loto avec des images symbolisant des actions afin de produire des phrases simples en lien avec le lexique travaillé précédemment.

La transcription 5 correspond au temps 1 de la séance de soutien du 2 avril. Il s'agit d'une relecture de l'album Barton *Les trois ours*. Entre chaque illustration, les enfants vont avoir la possibilité de faire des commentaires, de reformuler ce que je viens de lire. La transcription 6, temps 2 de cette séance, correspond à un jeu de loto qui s'appuie sur les illustrations de cet album.

Durant ces séances de soutien, j'avais choisi d'occuper l'espace classe différemment, ce qui était possible étant donné le nombre restreint de participants (six élèves maximum). Nous étions tous le plus souvent assis au sol, sur un tapis au niveau du coin regroupement de la salle. Cette réorganisation de l'espace (ni bureau, ni chaise) vise à compenser une situation asymétrique où en tant qu'enseignante, je joue aussi un rôle de tuteur par rapport à mes élèves. Cependant, au moment d'analyser le corpus, je me suis rendue compte que le fait d'avoir modifié certaines choses, comme le petit nombre de participants ou le rapprochement entre eux rendu possible par un réaménagement de l'espace n'avaient pas été suffisants concernant la distribution des tours de parole, qui reste, dans le cas de ces interactions, en conformité avec ce que l'on observe dans une classe à savoir « *une alternance régulière de prise de parole professorale et de prise de parole d'apprenant* » (Cicurel, 1994 : 44).

10. 3. Les prérogatives de l'enseignante ayant une incidence sur l'acquisition dans l'interaction

Dans notre corpus, le cadre interactif est déterminé par la relation didactique : du fait de mon rôle de natif/enseignant, j'occupe la position haute et les apprenants allophones une position basse. A ce titre, j'ai plusieurs prérogatives qui vont avoir une influence directe sur les apprenants et leurs acquisitions de la langue française. En me basant uniquement sur l'analyse de la transcription 4, je vais maintenant exposer brièvement ces prérogatives

Première prérogative, j'ai peu couper la parole aux élèves, et donc changer le développement thématique de la discussion, pour faire un commentaire sur la forme, nous reviendrons d'ailleurs plus en détail sur ce point dans la partie traitant de la bi-focalisation. Dans la transcription 4 par exemple, on remarque que tous les échanges linguistiques du corpus tendent vers un but : raconter une histoire en utilisant un lexique spécifique. Dans l'extrait suivant, on note que la nature de mon hétéro-reprise a une finalité corrective et n'est pas motivée par des problèmes d'intercompréhension.

| | | |
|-----|---|---------------------------------------|
| 109 | K | papa ours lit↓ |
| 110 | P | non papa ours lit NON↑ . on dit quoi↑ |
| 111 | K | c'est le lit de papa ours↓ |

Ce type d'interventions est assez courant en classe de langues. En général, dans une conversation classique mettant en présence natifs et non-natifs, les hétéro-reprises correctives portent plus souvent sur le sens que sur la forme d'un énoncé. En contexte scolaire cependant, cette prérogative semble bien comprise des élèves et ne constitue pas un acte menaçant pour la face des apprenants. J'ai tout de même relevé, dans cette même transcription, une exception notable à cette affirmation et que l'on peut voir dans l'extrait suivant.

| | | |
|-----|---|---|
| 107 | P | alors on va laisser parler karine qu'est ce que se passe là karine↑ KARINE↑ . qu'est ce qu'y a là↑ |
| 108 | Z | *she doesn't know* ↓ (en anglais) |
| 109 | K | papa ours lit↓ |

Plusieurs choses apparaissent dans cet extrait comme la gestion du cadre participatif d'abord (autre prérogative de l'enseignant). Ensuite, on remarque que le manque de réaction de l'élève interpellée, symbolisé par une longue pause, me conduit à monter l'intonation au niveau de son prénom. Mon attitude est immédiatement perçue comme menaçante pour la face de l'élève et dans cette situation anxiogène, conduit une autre participante « à voler spontanément à son secours » en transgressant le contrat didactique (ne pas parler en anglais) au tour 108 « *she doesn't know* ».

Seconde prérogative, dont je viens de faire mention, si les tours de paroles peuvent être auto-sélectionnés avec même des chevauchements comme au tour 59 ou 147, ils sont également attribués par mes soins comme au tour 107 (*Alors on va laisser parler Karine qu'est ce qui se passe là Karine*) ou au tour 123 (*bravo, ensuite qu'est-ce qu'elle fait Renée*), ce qui est souvent le cas dans un cours.

Je joue également un rôle déterminant dans la structuration de l'interaction. Cela est très bien illustré au tout début de la transcription, extrait dans lequel je termine l'activité précédente pour introduire une nouvelle activité.

| | | |
|---|-----|---|
| 1 | P | c'est pas la même couleur↓ . t'as raison↓ |
| 2 | R | *that's mine* ↓ (en anglais) XXX |
| 3 | P | ALORS ↓.. vous allez me re raconter <u>maintenant</u> ↓ |
| 4 | Afs | <u>HEEEEEEEEE</u> ↑ |
| 5 | P | chut . l'histoire de BOUCLES D'OR et des trois ours↓ |
| 6 | A | CA C'EST LE MEUME↑ |

| | | |
|---|---|--|
| 7 | P | c'est quoi ↑ |
| 8 | R | c'est boucles d'or et les trois ours↓ |
| 9 | P | c'est pas boucles d'or et les trois ours . ça s'appelle↑ |

| | | |
|----|----------|--|
| 10 | K & R | les trois ours↓ |
| 11 | P | les trois ours et l'auteur c'est↑ . bayron barton . et c'est vous qui allez raconter l'histoire↓ |
| 12 | A | *we already KNOW* ↓ (en anglais) |
| 13 | P | chut . il faut pas parler en anglais↓ .. alors qu'est ce qui se passe↑ |

Pour transiter vers l'activité suivante (ici : annoncer la tâche à réaliser), j'utilise l'articulateur *alors*, que je fais suivre d'une annonce explicite des choses à faire en deux temps (l'apparition du support iconographique ayant provoqué une petite agitation au sein du groupe) : *Vous allez me re raconter maintenant* (3) puis *Chut . L'histoire de BOUCLES D'OR et des trois ours* (5). Je prends soin de spécifier à quel moment cette activité va se dérouler *maintenant* et avec quel support en faisant préciser le titre par les élèves (tour 10). Cette pratique, structurant le mouvement de transition entre activités, trouve son point culminant dans la dénomination non seulement du thème central de la leçon (*Boucles d'Or et les trois ours*) mais aussi de l'activité centrale de la leçon, à savoir *re raconter*, les deux condensés dans la formule *c'est vous qui allez raconter l'histoire* (11). Au tour 6, on remarque qu'Angel fait un faute de prononciation *MEUME*, mais je choisis d'ignorer cette erreur sur la forme au profit du contenu en réalisant une hétéro-correction au niveau du tour de parole de Renée *C'est pas Boucles d'Or et les trois ours . ça s'appelle* (9). La donnée que j'ai sollicitée (le titre de l'album) a provoqué une réponse collective de deux élèves *les trois ours* (10) que je ratifie par une répétition au tour suivant en énonçant à nouveau l'activité à réaliser *Les trois ours et l'auteur c'est . Bayron Barton . et c'est vous qui allez raconter l'histoire* (11). Suite à la prise de parole d'Angel en anglais *We already know* (12) qui sous-entend, je pense, une certaine forme d'ennui face à l'activité portant sur un conte qu'elle connaît déjà, je suis obligée de faire un rappel ferme du contrat didactique : interruption de l'élève avec le mot *Chut* puis, rappel des règles qui régissent cette conversation *il faut pas parler en anglais* (13). L'échange mutuel sur la base duquel l'activité annoncée (raconter l'histoire) doit s'accomplir est engagé au moment de la clôture de l'annonce de l'activité *alors qu'est ce qui se passe* (13). Tout au long de la transcription, on remarque le fait que l'ouverture et la clôture des séquences (petites ou grandes) ne sont pas négociées entre les participants mais souvent imposées par mes soins. De plus, on est

sur un type de conversation très orientée (car ayant pour but l'acquisition d'un lexique spécifique) où les élèves allophones ont un degré de liberté réduit et se contentent bien souvent d'achever mes énoncés, comme dans l'extrait présenté ci-dessous :

| | | |
|----|-----|--|
| 64 | P | elle cueille des fleurs↓ |
| 65 | Z | elle #entre maison avec trois chocolats#↓ |
| 66 | P | et qu'est ce qu'elle fait là↑ |
| 67 | Z | boucles d'or elle regarde par la fenêtre↓ |
| 68 | P | BRAVO↑ . boucles d'or elle regarde par la fenêtre↓ . elle parle bien hein↑ . c'est bien chérie↓ . boucles d'or elle regarde par la fenêtre et qu'est-ce qu'elle voit sur la table↑ |
| 69 | Afs | trois CHOCOLATS↑ |
| 70 | P | trois bols . de chocolat . très bien↓ |

Comme l'écrit Matthey, *l'interaction n'est pas seulement le cadre dans lequel prend place l'acquisition, elle la formate* (Matthey, 2013 : 23). J'ai donc un rôle essentiel dans l'organisation de l'interaction et c'est mon évaluation (positive dans le cas présent) qui va définir la poursuite de l'interaction.

Dans la classe, je suis aussi la garante du maintien du contrat didactique, qui est le suivant : ne pas s'exprimer en anglais. Ce contrat est presque toujours respecté sauf aux tours de parole 12, 108 (déjà analysés) et au tour de parole 155, dans lequel Zoé a recours à l'anglais pour expliquer ses hésitations à produire un énoncé oral. Cette alternance codique, qu'elle a probablement produite pour combler une lacune lexicale, introduit un commentaire métadiscursif. Comme cette alternance est brève et symptomatique d'une conversation bilingue, elle ne fait pas l'objet d'une quelconque remarque de ma part et la conversation suit son cours.

| | | |
|-----|---|---|
| 155 | Z | y a . le papa qui dit qui a *come* (en anglais) qui dormi dans mon lit et le maman ours dit quelqu'un a dormi dans mon lit et le bébé ours dit quelqu'un a dormi dans mon lit . *I wanted to say that* (en anglais) quelqu'un a mangé dans mon lit↓ |
| 156 | P | ho non . ↓ quelqu'un a mangé mon lit non↓ . quelqu'un a dormi dans mon lit et c'est↑ |

Au tour 177 enfin, la même participante a de nouveau recours à l'anglais, plus me semble-t-il pour valider une hypothèse au niveau de la compréhension. Elle reformule et résume en langue source les propos que je viens de tenir en langue cible, *They lock the door*. Cette intervention fait l'objet d'une validation positive de ma part *He oui comme ça*

ils sont sûrs que la petite fille elle ne vient pas les embêter parce qu'elle se cache dans la forêt (108).

| | | |
|-----|---|--|
| 176 | P | ils sont restés tranquillement dans leur maison ils ont fermé les fenêtres et maintenant ils ferment la porte pour que boucles d'or elle ne rentre plus dans la maison ↓ |
| 177 | Z | *they lock the door* ↓ (en anglais) |
| 178 | P | he oui comme ça ils sont sûrs que la petite fille elle ne vient pas les embêter parce qu'elle se cache dans la forêt ↓.. hum .. alors on va faire un petit loto↓ . maintenant↓ |

Enfin, pour clôturer cette partie sur le contrat didactique, j'ai moi-même recours à l'anglais *Il est trop mou . too soft hein il est trop mou* (126) pour traduire un mot de français.

Maintenant que nous venons de faire un bref tour d'horizons de mes prérogatives, je souhaite analyser une transcription un peu en marge du reste du corpus, la transcription numéro 2, pour voir ce qui se passe au niveau de l'acquisition quand le locuteur expert se met en retrait et demande aux apprenants, même pour un temps très court, de « prendre sa place ».

10. 4. Analyse de la transcription 2 dans laquelle l'enseignante est en retrait

Il s'agit de la transcription correspondant au temps 2 d'une séance de soutien. Après avoir écouté l'histoire de Boucles d'Or et les trois ours avec un CD, les enfants sont munis chacun d'un mini-Oralbum. Ce support est une copie conforme de l'Oralbum mais sans texte et en format plus petit, pour en faciliter sa manipulation. Chaque participant va devoir venir s'asseoir sur la « chaise de maitresse » et raconter une partie de l'histoire à leur camarade.

Au niveau de cette séance, j'ai essayé de rester un maximum en retrait et de ne pas corriger les énoncés des apprenants sur la forme. Par contre au tour 20, je fais une correction sur le sens quand une apprenante utilise le mot *assiette* à la place du mot *manteau*. J'ai dû cependant parfois sortir de ma réserve pour donner un mot de vocabulaire manquant, (au tour 19 traduction du mot de l'anglais vers le français) ou relancer l'activité par une question pour aider ainsi l'élève à poursuivre son énoncé, tour 11 « *qu'est-ce qui se passe* ». Mais dans la grande majorité des cas, mes interventions visent à distribuer la

parole (tours 13, 35, 47, 51 et 57), faire des rappels au niveau de la posture : montrer les illustrations aux autres enfants, comme aux tours 3, 5, 43, 45, 49, donner des retours très positifs pour encourager les apprenants particulièrement quand ils ont réussi à produire un énoncé assez complexe (tours 3, 7, 13, 23, 31, 35, 43, 45, 47). On va le voir plus loin, mon retrait volontaire de l'interaction va provoquer de nombreux blancs qui sont autant de situations propices dans lesquelles certains élèves vont se disperser. Mes interventions ont donc pour but de ramener un peu de calme et de concentration au sein de la leçon. D'ailleurs, on remarque que plus on avance dans le déroulement de la séance et plus ce type d'interventions devient fréquent. Elles peuvent prendre plusieurs formes :

- rappel des règles « *chut on écoute* » (tour 15)
- rupture du contrat didactique comme quand je m'exprime en anglais à un moment où des élèves abîment les minis-Oralbums « *don' break it PLEASE . otherwise i'm gone take them away . ok give them to me* » (tour 25)
- haussement de ton, interpellation ou sollicitation de l'élève qui pose problème comme au tour 47 « *merci zoé, on va demander à roméo de venir puisqu'il fait le fou de avec angel. Tiens là . ANGEL . C'est bien zoé tu as très bien fait. Alors qu'est ce qui se passe roméo ?* »

Pour résumer, si dans cette séance je ne suis pas forcément le garant de la norme (parce qu'en retrait), je suis certainement celui de la discipline !

La mise en activité des élèves dans cette séance est très particulière puisque pendant un temps court, ils vont se retrouver « sous les feux de la rampe », devant un public, à devoir manipuler du lexique en langue étrangère pour raconter une partie d'un récit. Cette situation n'est pas forcément facile à gérer en terme de face. La majorité d'entre eux s'en sort d'ailleurs très bien. C'est un des avantages de travailler avec des jeunes enfants, ils ont souvent peu d'inhibition quant à ce genre d'exercices. D'ailleurs, à un moment, devant le nombre important de volontaires pour prendre la suite d'Amorée, je dois même les rassurer au tour 13 : ils auront tous leur chance « *vous allez tous avoir un tour, vous allez tous venir raconter* ». Le cas de Karine représente une exception notable à cet état de fait. Quand vient son tour, elle est comme pétrifiée, incapable de produire même une phrase simple, elle ne fera que répéter mes propos, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

| | | |
|----|---|--|
| 51 | P | (rires) (10 secondes) ... arrête zoé↑ ... karine tu veux venir raconter↑ ... qu'est ce qui se passe↑ |
| 52 | K | boucles d'or↓ |
| 53 | P | ZOÉ CA SUFFIT ↑... vous vous asseyez sur le banc vous bougez plus maintenant ↓... qu'est ce qu'elle fait boucles d'or↑ . elle saute ↓ |
| 54 | K | saute↓ |
| 55 | P | par la fenêtre↓ |
| 56 | K | par la fenêtre ↓... (12 secondes) #de d'ours# (8 secondes) |

Paradoxalement, Amorie, qui a le même profil que cette élève : une certaine timidité, une acquisition lexicale qui reste à travailler, a réussi à tirer profit de cet exercice en produisant toute une série d'énoncés :

| | | |
|---|----|---|
| 1 | P | vous êtes prêts↑ . vas-y↓ |
| 2 | Am | c'est la petite fille de boucles d'or↓ |
| 3 | P | très bien . tu leur montres l'image↑ (10 secondes) tiens↓ .. prends celui- là ↓.... |
| 4 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or ↓.... (11 secondes) |
| 5 | P | tu montres l'image↑ .. ensuite↓ |
| 6 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or c'est la manger la soupe des grand↓ |
| 7 | P | très bien↓ |
| 8 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or c'est la manger la soupe des maman ours↓ |
| 9 | P | hum↓ |

| | | |
|----|----|--|
| 10 | Am | boucles d'or c'est la manger la soupe de bébé ours↓ boucles d'or les assis toi la la chaise le grand ↓. boucles d'or assis toi a la chaise de moyen↓ . boucle d'or assis toi a la chaise hein petit↓ |
| 11 | P | et qu'est ce qui se passe ↑ |
| 12 | Am | la cassé↓ |
| 13 | P | oui↓ ... (3 secondes) alors qui veut prendre la suite d'amorie ↑ . tu peux aller t'asseoir amorie ↓. c'est très bien ↓. ANGEL↓ ... on t'écoute↓ . vous allez tous avoir un tour ↓. vous allez tous venir raconter↓ |

La séance suivante (transcription 3) avait un objectif d'apprentissage similaire : produire un récit en s'appuyant sur des images séquentielles. La mise en activité des élèves changeait cependant. Nous étions dans une situation beaucoup plus informelle, tous assis en cercle autour du tapis, avec des prises de paroles très spontanées. Ce qu'illustre très dans cette transcription les nombreux chevauchements (tours 67/68, 71/72, 74, 81/82) ou les nombreux passages incompréhensibles (tour de parole 48, 54, 58, 65, 72, 74). Mais ce type de situation dans laquelle chacun peut s'exprimer plus librement, de façon moins orientée par l'enseignante, dans laquelle il n'y a pas de problèmes de face, n'est pas plus profitable, d'un point de vue linguistique, pour ces deux élèves. Amorie ne s'exprime que deux fois pour donner un mot « dormir » au milieu du brouhaha général (tour 49 et 51) et

sans aucune prise de risque au tour 69 « *c'est fini* » pour clôturer les propos d'Angel. Karine, elle ne s'exprimera qu'en toute fin d'enregistrement avec cette petite phrase en forme de soulagement « *c'est fini* » (tour 84). Pour résumer, Amorie a réussi à prendre la parole dans le cadre d'une interaction très cadrée où il y a peu d'interventions de l'enseignante sur la forme. Karine, elle n'a pas encore sauté le pas de la production, probablement parce que la situation d'apprentissage représentait, en terme de face, un challenge absolument trop dur à surmonter.

Si l'on revient sur les énoncés produits par les apprenants dans la transcription 2, on se rend compte de plusieurs choses. D'abord, les longues pauses (disons celles supérieures à 6 secondes) qui jalonnent toute la transcription peuvent s'expliquer par le fait que je n'interviens quasiment pas pour relancer les énoncés. Elles s'expliquent aussi en partie par le fait que dans la tâche qui leur a été confiée, produire un court récit devant un public, les élèves sont confrontés à un double challenge : celui de la production d'un énoncé et celui de la fluidité, qui peuvent se faire concurrence. La production d'un énoncé se focalise à la fois sur les acquis linguistiques de l'apprenant mais aussi sur la construction et la mobilisation de nouveaux moyens. Il s'agit d'un effort important qu'il doit fournir en termes d'attention. En revanche, la fluidité, relève elle, plus « *de l'automatisation de la production langagière et qui peut résulter de l'usage de formes figées, incorrectes mais dotées d'une efficacité communicative* » (Griggs, 2010 : 90). On l'observe bien dans les moments d'interactions les plus fluides, les apprenantes produisent des énoncés incorrects mais cela leur permet de fonctionner sous la pression interactionnelle.

extrait produit par Amorie

| | | |
|---|----|--|
| 4 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or ↓.... (11 secondes) |
| 5 | P | tu montres l'image↑ .. ensuite↓ |
| 6 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or c'est la manger la soupe des grand↓ |
| 7 | P | très bien↓ |
| 8 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or c'est la manger la soupe des maman ours↓ |
| 9 | P | hum↓ |

| | | |
|----|----|---|
| 10 | Am | boucles d'or c'est la manger la soupe de bébé ours↓ boucles d'or les assis toi la la chaise le grand ↓. boucles d'or assis toi a la chaise de moyen↓ . boucle d'or assis toi a la chaise hein petit↓ |
| 11 | P | et qu'est ce qui se passe ↑ |
| 12 | Am | la cassé↓ |

Si on analyse brièvement les productions d'Amorée, le verbe « manger » est utilisé comme un nom car précédé d'un déterminant, même chose dans le cas du verbe « cassé » au tour 12. On voit que le lexique est avant tout constitué de verbes à l'infinitif, de noms mais aussi des adjectifs travaillés dans le cadre du projet et qui sont employés correctement. La syntaxe reste à travailler, il y a peu de morphèmes grammaticaux. La formule « *assis-toi* » qui est une injonction que j'utilise très fréquemment en cours est familière à l'élève. Il s'agit ici d'un cas de réappropriation des dires de l'enseignante qu'elle utilise tel quels pour expliquer les actions de Boucles d'Or : s'asseoir sur chaque chaise de chaque ours. Je pense qu'elle fait cela car cette formule lui est plus simple et plus accessible que celle de la norme voulue par la langue française. Les prépositions ont un sens très élargi par rapport à la langue française « assis toi à la chaise de moyen » et le possédant, ici l'ours, a disparu du discours. Le déterminant « de » est prononcé incorrectement et se transforme en « des ».

Extrait produit par Angel

| | | |
|----|---|---|
| 20 | A | la glace ↓... trois assiettes↓ |
| 21 | P | des assiettes ↑ |
| 22 | A | non↓ |
| 23 | P | c'est quoi↑ . des man. des manteaux OULALA viens me montrer amorée ton livre↑ ok vas t'asseoir↓ et vous avez tous fait hein↓ ... (9 secondes) (bruits dans le fonds) ok↓ .. d'accord ↓.. continue. trois manteaux↓ |
| 24 | A | trois menteurs↓ |
| 25 | P | ok . après ↓.... *don' break it PLEASE ↑. otherwise i'm gone take them away↓ . ok give them to me * (en anglais) ↑. hop. ↑ heum roméo donne ↑. donne↑. apportez moi vos livres ↑ |
| 26 | A | <u>trois assiettes↓</u> |
| 27 | P | <u>APPORTEZ MOI VOS LIVRES↑</u> |
| 28 | A | boucles d'or heu mange # heu assiettes trois soupes#↓ |
| 29 | P | <u>on écoute angel↓</u> |
| 30 | A | XXX trois soupes papa ours↓ . maman ours et bébé ours ... boucles d'or mange papa ours c'est trop FORT↑ . maman ours c'est trop fort ↑. et bébé ours c'est parfait ↓. on mange tout le soupe↓ |
| 31 | P | elle parle bien . hein français hein . <u>angel↑</u> |
| 32 | A | <u>trois chaises ↓</u> . le chaise de papa ours, le chaise de maman ours et le chaise de bébé ours ↓. . boucles d'or éjaie papa ours chaise maman ours chaise et bébé ours chaise et hum↓ ... CASSÉ de bébé ours chaise↓ |
| 33 | P | ho non↑ |
| 34 | A | ... papa ours maman ours et bébé ours . pa . boucle d'or .XX papa ours c'est trop fort ↑. maman ours c'est pas pas fort et bébé ours parfait↓ . hem boucles d'or↓ .. hem dormir↓ .. trois ours c'est papa ours maman ours et bébé ours↓ |

Je dirai que les productions d'Angel sont plus proches du respect de la norme que celles d'Amorée. Le verbe « manger » est correctement conjugué (tour 30) mais pas le verbe « casser » (tour 32) qui est à l'infinitif. Au niveau du cas possessif, on note un calque de la langue source (l'anglais) vers la langue cible avec l'objet possédé (la soupe) qui a disparu « Boucles d'Or mange papa ours ». Elle est clairement en train de construire la forme correcte de l'utilisation du cas possessif en français puisque dans le même tour de parole (tour 32), elle exprime d'abord correctement la possession pour revenir presque immédiatement à une forme qui se rapproche de celle utilisée en anglais « *le chaise de papa ours, le chaise de maman ours et le chaise de bébé ours. Boucles d'Or éj'ai papa ours chaise maman ours chaise et bébé ours chaise et hum CASSÉ de bébé ours chaise* ». Il y a un contresens au niveau de l'utilisation de l'adjectif « fort » à la place de l'adjectif « chaud » ou « froid » normalement attendu à ce niveau du récit puis une utilisation identique au tour 34, au lieu des adjectifs « dur » et « mou ». Pour ce dernier, elle utilise cependant une négation « c'est pas fort » qui se rapproche ainsi du sens de l'adjectif normalement attendu dans ce contexte. On remarque aussi l'emploi exclusif du déterminant « le » et un problème de prononciation au niveau du verbe conjugué « essaie » prononcé « éj'ai ». Dans ce court extrait, mais aussi parce que je la connais en tant qu'apprenante, je peux dire qu'elle a une connaissance « rudimentaire » mais parfois surprenante du français.

Extrait produit par Zoé

| | | |
|----|---|---|
| 35 | P | alors attends ↓. on va demander↓ . merci . va t'asseoir à zoé de venir prendre la suite↓ . de venir raconter↓. c'était très bien↓ . amorée et angel vous avez très bien fait↓ . continue zoé↓ . qu'est ce qui se passe↑ ... |
| 36 | Z | les ours↓ .. c'est les maisons↓ |
| 37 | P | oui. ↓ chut ... (12 secondes) |
| 38 | Z | les ours est .. arrive les maisons↓ .. les ours↓ |
| 39 | P | la PORTE est↓ ... ou |
| 40 | Z | ouverte↓ |
| 41 | P | oui ↓ (bruits indistincts dans le fond).... (6 secondes) |
| 42 | Z | le papa ours y ↓.... (4 secondes) quelqu'un de manger mon soupe et le maman ours dit quelqu'un manger mon soupe le bébé ours dit quelqu'un mangé mon soupe et↓ .. c'est toute finie↓ |
| 43 | P | bravo zoé ↓. on continue (bruits indistincts dans le fond) ↓ ... ha il faut montrer la photo↓ .. ils veulent voir la photo hein ↓... |
| 44 | Z | le papa ours dit quelqu'un . di ↓.. de assit nous moi chaise et le maman ours dit .quelqu'un de de de assit de moi chaise et le bébé ours dit quelqu'un. de. de si de moi chaise et elle est . est tout cassée↓ |

| | | |
|----|---|---|
| 45 | P | hé oui↓ . tu montres la photo↑ très bien zoé tu parles très bien français ↓. continue↓ |
| 46 | Z | papa ours dit quelqu'un↓ . de ... quelqu'un à toucher mon lit et le maman ours dit quelqu'un à toucher mon lit et le bébé ours dit quelqu'un de toucher mon lit et les↓ .. elle est là ↓... |

On est ici dans le cas d'une élève qui a une excellente mémoire auditive. Elle utilise les structures syntaxiques entendues dans le conte audio, d'où l'utilisation d'une forme de discours indirect. Il y a parfois une utilisation des prépositions et des déterminants incorrects « *assit de moi chaise* » mais dans l'ensemble sa stratégie fonctionne et on est dans la production d'un énoncé qui se rapproche le plus de celui de la norme. Par contre, il s'agit ici d'un travail de reproduction, d'imitation d'un texte mémorisé et non de la construction d'un récit.

Ce que j'ai réalisé à l'écoute de cet enregistrement, c'est qu'en me mettant volontairement en retrait, j'ai certes favorisé la production langagière des élèves, et c'est particulièrement vrai pour Amorie, que j'entends très peu en temps normal en classe, mais en leur refusant mon étayage - la totalité de mes retours sont positifs- nous nous sommes éloignés des formes correctes du français. Cette transcription m'a fait prendre conscience qu'il ne suffit pas forcément de communiquer dans la classe pour bien apprendre le français. Ce sont plutôt les conduites langagières que mes élèves mettent en place pour communiquer qui vont être le facteur le plus déterminant de leur apprentissage. Dans ces conditions, il est important pour moi d'essayer de repérer, au sein du corpus, les phénomènes d'échanges et de collaboration qui sont susceptibles de favoriser l'acquisition et ce dans une perspective d'amélioration de mes cours.

11 – Phénomènes d'échanges et de coopération susceptibles de favoriser l'acquisition

Dans un établissement bilingue à parité horaire français/anglais comme le mien, les élèves anglophones, quand ils sont avec moi, se retrouvent donc en situation d'immersion. En cela, j'entends qu'il n'y a pas vraiment d'enseignement spécifique de la langue cible, nous suivons les programmes de l'Education Nationale en langue française. Cette situation d'immersion est un terrain favorable pour observer des phénomènes interactionnels intéressants que nous allons maintenant traiter dans ce chapitre. Je le ferai dans l'esprit de l'analyse conversationnelle.

11. 1. La bi-focalisation, une interaction tutélaire

Nous avons déjà explicité le terme de bi-focalisation introduit par Bange, dans la partie théorique de cette recherche. Cet auteur a mis en évidence le fait que dans une communication exolingue surtout en situation scolaire, les participants (en particulier le locuteur expert/enseignant) sont particulièrement vigilants aux problèmes d'intercompréhension. Pour résoudre ces problèmes, les participants à l'interaction vont devoir focaliser leur attention sur deux aspects :

- l'objet de la communication, les buts, ce que le groupe cherche à exprimer ensemble (le fond)
- les problèmes de formes qui pourraient apparaître au niveau de la production ou même en compréhension (la forme)

Cette vigilance accrue que l'on observe sur le fond et la forme du discours produit et qui est personnalisée bien souvent par des interventions du locuteur expert (demandes de reformulations, de clarification), fait dire à Bange que la communication exolingue est « *une communication sous surveillance, cette surveillance étant d'autant plus grande que la maîtrise des opérations en cours dans telle situation est plus mal assurée* » (Bange, 1996). L'extrait que nous allons analyser est symptomatique de ce changement de focalisation. Dans ce passage, les élèves doivent raconter l'histoire de *Boucles d'Or et les trois ours* à l'aide d'un nouveau support iconographique. Elles sont invitées à ré utiliser des savoirs déjà abordés en classe et qui sont approfondis ici.

Transcription 4 :

| | | |
|----|----------|--|
| 55 | A | CHOCOLATE est trop froid↓ |
| 56 | P | c'est FROID↑ |
| 57 | R | non trop chaud↓ |
| 58 | P | non il est trop chaud le chocolat↓ .. alors qu'est ce qu'ils font↑ |
| 59 | R & Z | ils marchent dans la forêt↓ |
| 60 | P | ils partent ↓. ils vont marcher ↓. d'accord . ils vont se balader dans la forêt . pour attendre que le chocolat devienne froid . d'accord↑ |
| 61 | A | le petite fille de boucles d'or culle des fleurs↓ |
| 62 | P | elle CUEILLE↑ |
| 63 | A | elle cueille des fleurs↓ |
| 64 | P | elle cueille des fleurs↓ |

Dans l'extrait présenté ci-dessus Angel, au tour 55, fait dans la même réplique une erreur sur le forme *chocolate*, mot anglais mais ici prononcé « à la française », et sur le contenu *froid*. Mon hétéro-reprise est cependant centrée sur le contenu uniquement *C'est FROID* (56). L'hétéro-correction vient d'une autre apprenante, Renée *Non trop chaud* (57), que je ratifie positivement en reformulant sa contribution en phrase *Non il est trop chaud le chocolat*, puis, j'oriente l'attention des élèves vers la suite de l'activité *alors qu'est ce qu'ils font* (58). Au tour 56, Angel fait deux fautes sur la forme : une au niveau des déterminants *Le petite fille de Boucles d'or* et l'autre au niveau de la prononciation d'un verbe *culle*. Mon hétéro-correction ne portera que sur la prononciation du verbe qui prend la forme de ce que De Pietro, Matthey et Py (1989) appelle une *séquence potentiellement acquisitionnelle* (SPA), puisqu'elle répète la phrase par imitation (63). Ici mon *feed-back* (62), qui porte sur la correction formelle de l'énoncé d'Angel (61), fait glisser la communication du niveau thématique - l'élève est en train d'expliquer ce que fait Boucles d'Or - au niveau métalinguistique. On peut faire la même remarque au niveau de l'extrait suivant.

Transcription 4

| | | |
|----|-----|---|
| 74 | A | boucles d'or mange papa ours maman ours bébé ours et tout manger↓ |
| 75 | P | alors .. boucle d'or qu'est ce qu'elle fait↑ |
| 76 | A | mange papa ours↓ |
| 77 | P | NON pas papa ours . elle mange↑ |
| 78 | R | le soupe↓ |
| 79 | P | le chocolat↓ |
| 80 | R | le chocolat de bébé ours↓ |
| 81 | P | d'abord elle mange le chocolat de bébé ours mais c'est↑ |
| 82 | Afs | trop chaud↓ |
| 83 | Z | c'est pas bébé ours . c'est PAPA OURS |

Au tour 74, Angel formule une première proposition *Boucles d'or mange papa ours maman ours bébé ours et tout manger*. Dans un premier temps, on peut observer des formes de claqué de la langue source, l'anglais, au niveau du cas possessif, où le possédant vient avant l'objet possédé *mange papa ours maman ours bébé ours* (l'objet possédé qui a d'ailleurs disparu dans le cas présent). Il n'y a pas non plus de flexion verbale en fin de phrase *et tout manger*. Devant ces accumulations d'erreurs, je ménage la face du non-natif en utilisant l'articulateur *alors* et je propose une relance de l'activité par l'intermédiaire d'une question ouverte *Boucle d'Or qu'est ce qu'elle fait*, de manière à ce qu'elle puisse être interprétée comme une nécessité d'apporter une correction, ce qui n'est pas perçu dans ce sens par l'apprenante qui renchérit sur une phrase similaire. Je l'interrompt brutalement en validant négativement *NON pas papa ours . elle mange (77)*, une autre apprenante, Renée continue ma phrase (78) mais le contenu comme la forme sont également incorrects, d'où une hétéro-correction de ma part au tour 79, qui déclenche une autocorrection de Renée *le chocolat de bébé ours (80)*, cependant, le contenu est encore incorrect puisque dans le conte, l'héroïne goûte d'abord le bol de papa ours, d'où l'hétéro-correction d'une troisième apprenante à ce propos au tour 83, *C'est pas bébé ours . c'est PAPA OURS*. Dans cet extrait du corpus, on observe de manière condensée la coexistence d'un travail sur les contenus (correction des dires de Renée par Zoé) et d'un travail sur les formes (correction au niveau du cas possessif). Voyons maintenant un autre exemple similaire provenant d'une autre transcription :

Transcription 6

| | | |
|---|-----|--|
| 5 | P | bravo c'est toi qui l'a . amorée (3 secondes) qu'est ce que c'est ↑ |
| 6 | Am | c'est . c'est papa lit↓ |
| 7 | P | est-ce qu'on dit papa lit ↑ |
| 8 | A ? | non↓ |
| 9 | P | en français . <u>en français</u> |

| | | |
|----|----|---|
| 10 | R | <u>le lit</u> de papa↓ |
| 11 | Am | le lit de papa ours↓ |
| 12 | P | voilà il faut changer tu vois↓. papa lit ça c'est anglais↓ . en français on dit le lit de papa ours↓. c'est qui qui l'a ↑ |

Là encore, on remarque une interruption au niveau de la communication, Amorée est en train de décrire une image, pour traiter un problème formel ayant trait à l'expression de la possessivité. L'étayage vient d'ailleurs d'un locuteur natif (tour 10) et prend là encore la

forme d'une S.P.A. puisque Amorie répète à la suite de Renée en rajoutant même le mot ours « le lit de papa ours » (11). Cette mini séquence enchâssée se clôture par une brève mise en perspective des règles grammaticales de la langue source, l'anglais par rapport à la langue cible, le français (12).

Ce phénomène de bi-focalisation est assez courant dans mes séances de soutien, puisque il est logique que je porte plus d'attention sur la forme quand je ne suis qu'avec mes élèves anglophones. Il est plus facile d'interrompre le cours de l'interaction et de la reprendre là où on l'avait laissée quand on est avec un groupe réduit d'apprenants. Ce changement de focalisation est un moyen comme un autre pour les faire progresser vers une meilleure maîtrise de la langue française. Cependant, comme le souligne Bange (1996), il faut être vigilant et ne pas abuser de ce procédé particulièrement quand « *le but formel des séquences de reformulation devient le but principal de la communication en classe* ». Il ne faut pas que la communication se réduise à un encodage de la langue. La communication réelle doit rester prioritaire dans l'apprentissage du français.

11. 2. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (S.P.A.)

Ces séquences potentiellement acquisitionnelles peuvent être de deux types. Dans un premier cas, elles peuvent venir de l'apprenant lui-même qui a recours à une auto-structuration de sa production dévoilant « *un état de son interlangue et ses éventuels problèmes de formulation* » (Gajo, 2001). On le voit très bien dans l'extrait suivant issu de la transcription 1.

Transcription 1

| | | |
|----|----|---|
| 13 | P | c'est qui qui a trois ours ↑. c'est renée ↓. donne à renée ↓. à toi angel ↓ |
| 14 | A | c'est c'est chaise *cracker* ↓ |
| 15 | P | la chaise cracker ↑ |
| 16 | Ro | oui c'est moi ↓ |
| 17 | P | on dit la chaise cassé ↓ |
| 18 | A | la chaise c'est cassé ↓ |
| 19 | P | bravo ... qu'est ce que c'est ↑ |

Cet exemple illustre un cas de création lexicale dans lequel Angel utilise un verbe anglais « to crack » (fêler) auquel elle ajoute un suffixe français « er » intégrant une lexie empruntée au français. Dans son cas, même s'il cela prend la forme d'une S.P.A. on remarque une fossilisation de cette erreur puisqu'elle emploiera à nouveau le même mot lors d'une séance enregistrée le 2 avril (tour 28). Dans la même transcription, au tour 104,

une autre apprenante fera le même type d’alternance codique « *c’est screamer* », au lieu de « *il crie* ». Comme elle ne connaît pas le mot en français, Karine recourt aux ressources linguistiques qui lui sont disponibles, c’est-à-dire sa langue première, mais comme d’un autre côté elle ne veut pas rompre le contrat didactique, elle francise ce mot anglais en lui ajoutant un suffixe français, le « er » des verbes à l’infinitif du premier groupe. Ces deux mots portent des traces du contact des langues entre l’anglais et le français. On remarque la fusion d’unités issues de ces deux langues en une seule unité linguistique, il s’agit d’un mélange des langues.

Il existe un autre type de S.P.A. qui est plus fréquente au sein du corpus. Il s’agit de cas où l’enseignant par un mouvement d’hétéro structuration propose son aide ou son guidage. Nous allons maintenant analyser des extraits d’interactions dans lesquels un segment de la langue cible donne lieu à un travail métalinguistique. « *L’hypothèse qui est à l’origine de ces notions est que la saisie s’exerce à travers les sollicitations de l’apprenant et l’aide du natif* » (Véronique, 1992).

Transcription 4

| | | |
|----|-----|---|
| 18 | R | dans la forêt↓ |
| 19 | P | elle est dans la forêt . BRAVO vous voyez ça ça s’appelle comment ↑ |
| 20 | A | <u>fleurs</u> ↓ |
| 21 | P | des fleurs et des↑ |
| 22 | R | forêt↓ |
| 23 | P | hum des↑ |
| 24 | R | forêt↓ |
| 25 | P | des arbres↓ |
| 26 | Afs | des arbres↓ |
| 27 | P | des arbres . oui . ↓ |

Dans l’extrait présenté ci-dessous, on constate une focalisation sur l’aspect linguistique, ici le choix d’un mot *arbre* qui est intégré dans le cours de l’échange et ne coupe pas la communication. On observe une hétéro-correction hétéro-déclenchée qui prend la forme d’une séquence potentiellement acquisitionnelle puisque tous les élèves répètent le mot recherché par imitation (26). Voici un autre exemple illustrant une S.P.A. issue d’une autre situation pédagogique.

Transcription 1

| | | |
|----|----|--|
| 21 | P | qu'est ce qu'elle fait↑ qu'est-ce qu'elle fait là↑ . .. qu'est-ce qu'elle fait sur cette image↑ .. elle ... ↓ |
| 22 | K | *run* (en anglais) ↓ |
| 23 | P | elle *run* elle court↓ |
| 24 | Ro | court↓ |
| 25 | P | non .elle saute ↓. elle saute par la fenêtre↓ |
| 26 | R | elle saute par la fenêtre↓ |
| 27 | P | elle saute par la fenêtre↓ |
| 28 | K | elle saute par la fenêtre↓ |

Dans cet extrait, on voit que Karine rompt le contrat didactique (22) et s'exprime en anglais « *run* » car elle ne trouve pas le mot en français pour signifier l'action de l'héroïne. Je procède à une traduction de ces propos qui est immédiatement reprise par un autre apprenant, Roméo (24). Or je ne valide pas positivement car je n'attends pas le verbe « *courir* » au niveau de cette image mais plutôt le verbe « *sauter* » d'où ma correction au tour 25 qui fait l'objet d'une reprise par Roméo mais pas par Karine. Je dois donc répéter la phrase au tour 27 « *elle saute par la fenêtre* » pour que cela devienne une véritable S.P.A. à l'intention de l'apprenante et qu'elle se saisisse de la donnée (28).

Cependant, il est important de préciser que même si un apprenant répète une donnée que je lui ai fournie, cela ne veut pas forcément dire qu'il a traité cette donnée et qu'il la stockée, bref qu'il y a acquisition. Du coup, l'effet acquisitionnel de ces schémas communicatifs sont tout de même difficilement vérifiables. J'ai noté cependant une exception au sein du corpus que je veux présenter brièvement.

Transcription 6

| | | |
|----|-----|---|
| 5 | P | bravo c'est toi qui l'a . amorée (3 secondes) qu'est ce que c'est ↑ |
| 6 | Am | c'est . c'est papa lit↓ |
| 7 | P | est-ce qu'on dit papa lit ↑ |
| 8 | A ? | non↓ |
| 9 | P | en français . <u>en français</u> |
| 10 | R | <u>le lit</u> de papa↓ |
| 11 | Am | le lit de papa ours↓ |
| 12 | P | voilà il faut changer tu vois↓. papa lit ça c'est anglais↓ . en français on dit le lit de papa ours↓. c'est qui qui l'a ↑ |
| 13 | R | moi↓ |

Dans cet exemple l'étayage apporté au niveau du cas possessif vient d'une autre apprenante, Renée (10). Elle prend la forme d'une S.P.A. quand Amorée reprend les propos de sa camarade en y rajoutant même le mot « ours » (11). Un peu plus loin dans

l'interaction, on remarque qu'elle utilise du premier coup la forme correcte du cas possessif.

Transcription 6

| | | |
|----|----|---|
| 42 | P | mais tu parles très bien français bravo renée ↓. c'est une très belle phrase. à toi amorée↓ |
| 43 | Am | *roméo is doing* ↓ (en anglais) |
| 44 | P | qu'est ce que c'est ↑ |
| 45 | Am | le lit de maman ours↓ |

Ce « *putch énonciatif* » de Renée sur Amorie a porté ses fruits d'un point de vue de l'appropriation, puisque plus loin dans l'interaction, on remarque qu'Amorie utilise du premier coup et correctement le cas possessif (45).

La notion de S.P.A. permet donc de repérer les moments particuliers dans les interactions exolingues « où les conditions sont réunies pour que l'apprenant effectue une prise, où un contrat didactique passé entre natif et non-natif permet à ce dernier de déployer ses activités d'apprentissage » (Veronique, 1992). Qu'elles soient ou non le fait du natif, mon corpus est plein d'exemples de S.P.A. car c'est un format communicatif très présent en milieu scolaire.

11. 3. Repérage d'autres séquences d'étayage

Comme l'écrit Matthey, *l'étayage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives* (Matthey, 2013 :24). Dans une perspective sociocognitive, c'est Bruner (1983), repris par Dausendschön-Gay& Krafft (1993), qui ont montré l'importance de ces phénomènes d'étayage dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'étayage est souvent l'apanage du locuteur natif mais peut aussi parfois être le fait d'un locuteur anglophone comme nous venons de la voir dans le cas d'une S.P.A. Pour illustrer mon propos, je vais présenter d'autres extraits du corpus dans lesquels apparait ce phénomène d'étayage entre pairs.

Transcription 4

| | | |
|----|---|--------------------------------------|
| 88 | A | c'est bébé ours↓ |
| 89 | P | c'est pas bébé ours . c'est quoi↑ |
| 90 | Z | le bol de bébé ours↓ |
| 91 | R | c'est juste bien↓ |
| 92 | P | c'est juste bien parfait↓ |
| 93 | A | elle fait tout manger↓ |
| 94 | P | elle mange tout le bol de bébé ours↓ |

Dans cet extrait, on voit deux formes d'étayage, une première produite conjointement par l'adulte et une participante au tour (90) et une seconde produite par l'adulte uniquement au tour 94. Angel, au tour 88, fait classiquement un claque de la langue source (l'anglais) vers la langue cible, au niveau du cas possessif. Je ne valide pas son énoncé (89) et cela produit une hétéro-correction de la part de Zoé au tour 90, *le bol de bébé ours*. Au tour 93, Angel produit une phrase incorrecte en utilisant le verbe *faire*, au lieu de l'auxiliaire *avoir*, pour conjuguer le verbe *manger*. Cela provoque une hétéro-correction de ma part au tour suivant.

Transcription 6

| | | |
|----|-----------|--|
| 69 | P | tu crois↑ . renée elle en a besoin que d'un et elle a gagné↓ . c'est que c'est quoi ça ↑ |
| 70 | Am | une bleue fleur↓ |
| 71 | P | on dit pas une bleue fleur on dit quoi en français ↑. une↑ |
| 72 | Am & K | une bleue fleur↓ |
| 73 | P | non une↑ |
| 74 | Z | fleur bleue↓ |
| 75 | Am | une fleur ↓ |
| 76 | P | fleur bleue↓ |
| 77 | Am | fleur bleue↓ |
| 78 | P | fleur bleue pas bleue fleur↓ . fleur bleue↓ .. karinequ'est ce que c'est ↑ |

Cet extrait illustre une fois encore le phénomène de bi-focalisation. On remarque une interruption au niveau de la communication provoquée par une correction qui porte sur la place de l'adjectif par rapport au nom. Amorée est en train de décrire une image et classiquement elle utilise la forme anglaise et fait précéder l'adjectif par rapport au nom « *une bleue fleur* » (70). Je ne valide pas cet énoncé (70) et pourtant cela n'est pas suffisant pour entraîner une correction de la part de l'apprenante, pire une autre apprenante, karine répète également cet énoncé incorrect (71), à nouveau je ne valide pas cet énoncé (72) et finalement l'hétéro-correction vient de Zoé (74) et prend l'apparence d'une S.P.A. puisque

Amorée se saisit de cette donnée (77). Cette mini séquence enchâssée se clôture par un bref rappel de la règle grammaticale (78).

Transcription 5

| | | |
|----|----|---|
| 9 | P | elle est . au milieu d'une ↑ |
| 10 | Am | *forest*↓ (en anglais) |
| 11 | Ro | forêt↓ |
| 12 | P | une forêt↓ . d'accord. donc la maison elle est au milieu de la forêt ↓... il y avait↑ |

Dans cet extrait, l'étayage vient d'un apprenant, Roméo (11) et porte sur la mauvaise prononciation d'un mot par Amorée, mot très similaire en langue française et en langue anglaise : forest/forêt.

Transcription 5

| | | |
|-----|----|---|
| 105 | Z | *it's looks like . she's hungry. it looks like*↓ (en anglais) |
| 106 | P | et comment tu dis ça en français ↑ (rire) |
| 107 | Ro | j'ai faim↓ |
| 108 | P | on dirait qu'elle a faim↓ |
| 109 | Z | faim↓ |

Ici on remarque tout de suite une rupture du contrat didactique par Zoé (105) qui s'exprime en anglais, je demande immédiatement une reformulation de sa phrase en français au tour suivant et cette reformulation vient de Roméo (107) mais elle n'est pas complètement correcte. Si l'adjectif est bien celui qui correspond à la traduction de *hungry*, le pronom *je* entraîne une reformulation de me part au tour 108 qui prend la forme d'une S.P.A. pour Zoé (109).

Si l'étayage peut venir d'un autre élève, il est en fait bien souvent le fait du locuteur natif et en milieu scolaire, de l'enseignant. Cet étayage peut prendre la forme d'interventions régulatrices ou peut être matérialisé par la mise en place d'activités métalinguistiques plus ou moins explicites. Les transcriptions du corpus sont pleines d'exemples de ce type qui sont souvent de mon fait et dans lesquels je corrige les énoncés des apprenants, leur souffle un mot manquant, voire parfois même, traduis un mot de l'anglais vers le français. Je vais donner un exemple de chacune de ces situations.

Transcription 1

| | | |
|----|------------|---|
| 53 | P | des manteaux .combien de manteaux ↑ |
| 54 | Am & Ro | quatre↓ |
| 55 | P | quatre . <u>compte</u> roméo↓ |
| 56 | A & R | <u>TROIS</u> ↑ |
| 57 | Ro | trois↓ |
| 58 | P | compte ↓ |
| 59 | Ro | un deux trois↓ |
| 60 | P | bravo . trois manteaux ↓.... (3 secondes) |

On voit ici un exemple d'une hétéro-correction qui porte sur la quantité. La bonne réponse est fournie par deux autres apprenantes simultanément (56) puis par Roméo qui se saisit de la donnée mais comme il n'effectue pas la procédure que je lui ai demandée d'exécuter au tour 55 « *compte* », je réitère cette demande au tour 58 car je veux qu'il mette en place une stratégie pour corriger cette erreur, ce qu'il fait au tour 59.

Transcription 5

| | | |
|----|----|-------------------------|
| 19 | P | maman ours elle a↑ |
| 20 | Am | un rouge↓ |
| 21 | P | comment on appelle ça ↑ |
| 22 | Am | ROUGE↑ |
| 23 | P | une jupe↓ |
| 24 | As | une jupe↓ |
| 25 | P | une jupe rouge↓ |

Dans cet extrait, je suis obligée de souffler le mot recherché « *jupe* » puisqu'aucun des participants n'est capable de le fournir même si Amorie a repéré une des caractéristiques de l'objet : sa couleur.

Transcription 1

| | | |
|----|----|--|
| 21 | P | qu'est ce qu'elle fait↑ qu'est-ce qu'elle fait là↑ . .. qu'est-ce qu'elle fait sur cette image↑ .. elle ... ↓ |
| 22 | K | *run* (en anglais) ↓ |
| 23 | P | elle *run* elle court↓ |
| 24 | Ro | court↓ |

Ici, j'ai recours à la traduction d'un mot anglais en français pour expliciter son sens et revenir dans le maintien du contrat didactique.

Pour résumer, on constate que l'acquisition du lexique se fait essentiellement par la répétition du discours en réception-compréhension-mémorisation et par la reproduction de

l'étayage produit par l'enseignant. Le dialogue entre les élèves et moi-même dans la construction d'un savoir langagier, ici acquérir du vocabulaire, assure cette fonction d'étayage.

CONCLUSION

L'acquisition du vocabulaire est un processus long et complexe à analyser. Ce mémoire, par effet de loupe, m'a replongée dans une période de l'année scolaire riche et atypique, en grande partie due à la présence d'élèves anglophones dans la classe. Pour les accueillir dans les meilleures conditions possibles au sein de notre système éducatif français, nous avons pu voir qu'il ne faut pas hésiter à mettre en place des dispositifs d'accompagnement adaptés à ce public.

Il est important de rappeler que du fait de ce contexte de scolarisation à l'étranger et notre système de bilinguisme à parité horaire, leur temps d'exposition à la langue française est relativement réduit. Cet état de fait explique, en partie, les difficultés linguistiques rencontrées par ces élèves non anglophones. Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce mémoire, « *la maîtrise du français ne s'inscrit pas dans une logique d'apprentissage de la langue par la langue mais, avant tout, dans une perspective d'amélioration des compétences langagières pour la réussite scolaire* » (AEFE, 2006 : 4). Dans ma classe, ma collègue anglophone et moi-même, nous avons choisi de remédier à ces difficultés linguistiques en passant, quand cela était possible, par des dispositifs de différenciation pédagogique que nous pouvions mettre en place soit le vendredi, soit, dans mon cas, lors des séances de soutien du mercredi après-midi. Ces dispositifs de différenciation pédagogique devaient être adaptés aux profils des élèves concernés et repérés grâce aux bilans linguistiques initiaux et aux évaluations de début d'année de MS, mais aussi à leur nombre au sein de la classe ; sept élèves en MS A. Ils devaient également répondre aux exigences de l'institution qui, cette année nous a donné un cadre clair pour organiser notre enseignement bilingue. Ces dispositifs devaient donc être pensés à l'intérieur d'un projet pédagogique avec un module bilingue centré autour d'un album commun aux deux langues. Il devait comporter des objectifs lexicaux ciblés, à savoir : l'acquisition d'au moins vingt-cinq mots nouveaux par projet. Enfin, les parents d'élèves devaient être associés à cette démarche.

J'espère avoir su décrire ces dispositifs d'accompagnement que nous avons mis en place suite aux animations conduites par notre IEN et notre conseiller pédagogique, pour

permettre à ces enfants d'entretenir avec la langue et la culture française une relation privilégiée. Au niveau du binôme, une bonne entente et un travail concerté ont permis d'instaurer une pédagogie de projet au cœur de nos apprentissages. D'un point de vue plus personnel, j'ai adopté (parfois en tâtonnant) différentes stratégies pour que mes élèves anglophones puissent comprendre et parler le français. J'ai notamment axé mes séances de soutien sur l'acquisition du vocabulaire.

Mon objectif en début de projet était clair : que chacun de mes six apprenants anglophones acquiert en compréhension/production au moins vingt-cinq mots nouveaux au sein d'un projet pédagogique courant sur six semaines. En me replongeant dans mes documents, mes évaluations de pré tests et post tests, les transcriptions du corpus, j'ai mesuré les progrès accomplis par la plupart des élèves anglophones au niveau de cette acquisition lexicale. J'ai été agréablement surprise, en particulier, par leur très bon niveau en prononciation. Mais j'ai aussi réalisé que cet objectif n'avait pas été atteint chez deux d'entre eux. Pire, je me suis rendue compte qu'une de mes apprenantes, Karine, était en situation de détresse linguistique par rapport à l'apprentissage de la langue française.

C'est la technique de l'analyse conversationnelle, que j'ai utilisée pour décrire et analyser les fonctionnements des interactions en classe, qui m'a plus particulièrement fait prendre conscience de cet état de fait. Cette technique m'a éclairée quant à ma pratique de classe, la façon dont je monopolisais parfois la parole et comment cette parole était inégalement répartie entre mes apprenants. Pour moi, il s'agit du point le plus positif de cette recherche. Elle m'a permis d'observer ma pratique de l'extérieur et m'a également fait prendre conscience que j'étais parfois un peu « coupante ». En tant que locuteur savant garant du respect de la norme, je me suis essentiellement focaliser sur l'encodage de la langue. Je ne me suis peut-être pas assez adaptée, au niveau de mes objectifs, aux profils des enfants anglophones, aux stratégies qu'ils mettaient en place pour résoudre les problèmes de communication, à leur capacité mnémotechnique, leur motivation.

Cette recherche m'aura au moins fait prendre conscience de l'existence de certains schémas communicatifs qui sont susceptibles de favoriser l'acquisition. La description détaillée de séquences d'interactions m'a permis de déceler des changements de focalisation ou de repérer des séquences d'étayage. Là encore cependant, il est difficile de vérifier dans quelle mesure ces schémas communicatifs font l'objet d'une réelle

appropriation de la part des apprenants. Tout au moins peut-on postuler que la présence de ces schémas au sein de l'interaction constitue la condition nécessaire au déclenchement des processus de l'acquisition.

Enfin, je ne peux clôturer ce travail sans évoquer la difficulté d'avoir été à la fois juge et partie, enseignante et chercheuse. Ma recherche sur le terrain s'est appuyée sur la réalisation d'évaluations diagnostiques portant sur l'acquisition de mots de vocabulaire en amont et en aval du projet pédagogique et sur l'analyse d'interactions enregistrées en cours de soutien. Mon métier d'enseignante m'a permis d'être aux premières loges de l'observation et de la recherche et ainsi d'apporter à cette étude des éléments concrets recueillis dans ma classe. Dans ces conditions, il est parfois difficile d'avoir le recul scientifique nécessaire en particulier en ce qui concerne le recueil des données. C'est une des raisons pour lesquelles cette recherche ne peut qu'être de portée locale. Elle aura d'ailleurs, à n'en pas douter, une action effective sur ma pratique de classe de l'année prochaine et ce, je l'espère, dans une perspective d'amélioration de la conduite de mes cours.

Bibliographie

Instructions officielles

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen de référence commun pour les langues (CECRL) livre + CD, Paris : Didier.

Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (avril 2006). Documents d'accompagnement des programmes. *Le langage à l'école maternelle*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (22 mars 2007). Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences : l'acquisition du vocabulaire à l'école primaire. Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (19 juin 2008). *Bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (19 juin 2008). *Repères pour organiser la progressivité des apprentissages*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (7 février 2013). Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires. Paris : CNDP.

Service pédagogique de l'AEFE (septembre 2006). *La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger*. Paris : CNDP.

Service pédagogique de l'AEFE (septembre 2012). *Note d'orientation sur l'enseignement des langues*. Paris : CNDP.

Autres

Adad, D. & Richard-Principalli, P. (2007). *Lire pour écrire. Ecrire pour grandir. Mener des projets d'écriture avec des enfants de 3 à 12 ans*. Lyon : Chronique Sociale.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, p. 158.

Bange, P. (1987). La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la *Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix.

- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère - AILE*, 1, 53-85.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, *Les Carnets du Cediscor* 4 |1996, repéré le 4 août 2014 à : <http://cediscor.revues.org/443>
- Barton, B. (1997). *Les trois ours*. Paris : Ecole des loisirs.
- Bassano, D. (2005). Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français. Dans F. Grossmann, M.-A. Paveau & G. Petit (Eds.), *Didactique du lexique, cognition, discours*. Grenoble : Ellug, 15-35.
- Bronckart, J.-P. (2009). "Du statut et des conditions de l'interprétation de l'activité humaine". Dans S. Canelas-Trevisi (Ed.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble: Ellug, 19-32.
- Bru, M. & Not, L. (1987). *Où va la pédagogie de projets ?* Toulouse : Éditions universitaires du Sud.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire Savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Castellotti, V., Coste, D. & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.
- Cavalla, C. (2012). *Didactique du lexique*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Charbonnier, G. (1961). Entretien avec Claude Levi-Strauss, Paris : Plon.
- Cicurel, F. (1994). « D'un apprenant à l'autre ». Dans *Le Français dans le Monde* 264, Paris.
- Cicurel, F. & Doury, M. (2001). *Interactions et discours professionnels : usages et transmission. Carnets du Cediscor* 7. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Collignon, I. (septembre 2011). Spécial rentrée dans. *La classe maternelle* 201, Revigny-Sur-Ornain : Martin Media.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p.12.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde Recherches et applications* n° 45, 15-24.
- Dausendschön-Gay, U. & Krafft, U. (1991). Rôle et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact. Dans C. Russier et al. (Eds), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence, 37-48.
- Dejean-Thircuir, C. & Metton, C. (2012). *Courants méthodologiques et analyse de manuels*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fugier (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

Ducencel, G. & Simon, D.-L. (2004). De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue. *Repères* 29, 3-21.

Florin, A. (1995). *Parler ensemble à l'école maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.

Freinet, C. (2001). *L'éducation en questions : Comment susciter de désir d'apprendre ?*, sous la direction de Meirieu, P. Paris : PEMF, p. 47.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*, Paris : PUF, p. 473.

Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Éd. Minuit.

Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris : Éd. Minuit.

Griggs, P. (2010). A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Editions Maison des Langues, 80-98.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éd. Minuit.

Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Didier

Langage (2003). Dans *Dictionnaire le Larousse de poche*, Paris : VUEF.

Lüdi, G. (1987b). Travail lexical explicite en situation exolingue, in G. Lüdi, H. Stricker et J. Wüest (eds.). *Romanica ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60^e anniversaire*. Berne, Peter Lang, 463-496.

Lüdi, G. (1994). Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3 | 1994, repéré le 15 juillet 2014 à : <http://aile.revues.org/4897>

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*, Bern : Peter Lang

Matthey, M. (2013). *Démarches et méthodes de recherche en acquisition des langues*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.

Mondada L. & Pekarek Doehler S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12 | 2000, repéré le 27 juillet 2014 à : <http://aile.revues.org/947>

Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12 | 2000, repéré le 05 août 2014 à : <http://aile.revues.org/934>

Puren, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques*. Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand. Consultable en ligne : www.tesolfrance.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde* 347, 37-40.

Puren, C. (2010). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue . Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Editions Maison des Langues, 119-136.

Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. Dans *DRLAV Revue de Linguistique* n° 41, 83-100.

Rascal. (2002). *Boucles d'or et les trois ours*. Paris : école des loisirs.

Richer, J.-C. (2010). Lecture du *Cadre* : continuité ou rupture ? Dans P. Liria et L. Lacan, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Difusion, 13-48.

Sacks H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.

Simon, D.-L. & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Etudes de linguistique appliquée*, 151-3, 261-272.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. Dans Rosen, E. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45, p. 25-34.

Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1 | 1992, repéré le 18 août 2014 à : <http://aile.revues.org/484>

Vidalie, M. (2009). *Oralbum - Boucle d'or et les trois ours*. Paris : Editions Retz

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris: Messidor.

Table des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 : Emploi du temps de la classe de MS A | 118 |
| Annexe 2 : Demande d'autorisation parentale pour participer à un soutien | 120 |
| Annexe 3 : Demande d'autorisation parentale pour l'enregistrement des données | 123 |
| Annexe 4 : L'organisation en étoile du projet pédagogique..... | 124 |
| Annexe 5 : Modules autour du projet pédagogique | 129 |
| Annexe 6 : Page de cahier de vie | 133 |
| Annexe 7 : exemple de photos de cartes pour travailler le lexique..... | 134 |
| Annexe 8 : transcription de certaines parties des séances de soutien..... | 135 |

Annexe 1 : Emploi du temps de la classe de MS A

Jules Verne 2013-2014

Emploi du temps – MS A, semaine A

Lorène Smith et Katherine Reyes

| Semaine 1 | LUNDI Français | MARDI anglais | MERCREDI français | JEUDI anglais | VENDREDI Français |
|---------------------|---|--|---|--|--------------------------------------|
| 7h50 8h15 | Devenir élève : Accueil organisé : jeux de construction, puzzles, feuilles/crayons, bibliothèque... Rangement. (Evolutif) | | | | |
| 8h15 8h30 | Devenir élève : Regroupement : L'appel, la date, les chants ou comptines, présentation du programme de travail | | | | |
| 8h30 9h00 | ATELIERS PROJET Français S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | REGROUPEMENT Anglais Percevoir, sentir, imaginer, créer (la voix et l'écoute) avec un intervenant musique | REGROUPEMENT : Agir et s'exprimer avec son corps | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE |
| 9h00 9h30 | ATELIERS PROJET Français S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE |
| 9h30 10h00 | ATELIERS PROJET Français S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE |
| 10h00 10h15 | REGROUPEMENT : Devenir élève : goûter | | | | |
| 10h15 10h45 | RECREATION | | | | |

| | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|
| 10h45 11h15 | ATELIERS PROJET Français S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE |
| 11H15 11h30 | REGROUPEMENT : Se familiariser avec l'écrit : moment de l'histoire | | | | 11H30/12h00 : REGROUPEMENT : Agir et s'exprimer avec son corps |
| 11h30 12h30 | REPAS/RECREATION | | | | |
| 12h30 13h00 | REGROUPEMENT S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, imaginer sentir créer | REGROUPEMENT : Agir et s'exprimer avec son corps | REGROUPEMENT S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, imaginer sentir créer | REGROUPEMENT Agir et s'exprimer avec son corps | |
| 13h00 13h30 | Se familiariser avec l'écrit : un groupe francophone en B.C.D. S'approprier le langage Découvrir l'écrit : groupe anglophone | REGROUPEMENT Découvrir l'écrit Découvrir le monde | Se familiariser avec l'écrit : un groupe anglophone en B.C.D. S'approprier le langage Découvrir l'écrit : groupe francophone | REGROUPEMENT S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, imaginer sentir créer | |
| 13h30 14H00 | REGROUPEMENT : Agir et s'exprimer avec son corps | ATELIERS PROJET Anglais S'approprier le langage Découvrir l'écrit Découvrir le monde Percevoir, sentir, imaginer, créer | REGROUPEMENT Découvrir l'écrit Découvrir le monde | ATELIERS RENFORCEMENT LANGAGE : 2 groupes de langue (un avec ATSEM, un dirigé) | |
| 14h00 14h15 | REGROUPEMENT : Devenir élève : Bilan de fin de journée | | | | |

Annexe 2 : Demande d'autorisation parentale pour participer à un soutien



Lycée Français Jules Verne

Le Directeur

Madame, Monsieur,

Suite aux évaluations de début d'année scolaire menées dans chaque classe, il apparaît que votre enfant, Amara a besoin d'une aide personnalisée dans le domaine ci-dessous (tableau joint) en vue de prévenir des difficultés d'apprentissage ultérieures.

A cet effet, le conseil des maîtres de cycle, dans le cadre de ces ateliers d'aide personnalisée, propose que ce dernier soit pris en charge au sein d'un petit groupe le mercredi de 14H30 heures à 15H00 heures durant 6 séances.

Au terme de cette prise en charge, un bilan de connaissances portant sur les objectifs fixés sera effectué afin de déterminer la suite à donner. Différentes possibilités pourront être envisagées : continuation ou arrêt de la prise en charge, nécessité de mise en place de groupes d'aide en classe...

Pour que votre enfant puisse bénéficier de ce dispositif, il est nécessaire que vous donniez votre autorisation. Pour cela, il est possible de rencontrer l'enseignant(e) de la classe ou moi-même afin de vous préciser les objectifs visés et les compétences attendues suite à cette prise en charge.

Si vous acceptez ce dispositif, merci de remplir et signer ce document. Votre signature engage la participation régulière de votre enfant à ces ateliers.

Programme du groupe d'aide personnalisée

| | |
|--|------------------------------|
| Cycle : cycle 1 | Classe MS A |
| Période du 5/03 au 9/04 | Nombre de séances : 6 |
| Prise en charge le mercredi | De 14H30 à 15H00 |
| Nom de l'enseignant responsable de l'aide | Smith Lorène |

Projet du groupe d'aide personnalisée

| Domaine | Compétences à acquérir | Actions, activités mises en œuvre |
|--|---|---|
| S'approprier le langage/découverte du monde | <ul style="list-style-type: none"> - Oser prendre la parole - répéter correctement des mots simples, dénombrer - Reconnaître et nommer quelques objets courants - Raconter une histoire en la mimant, la jouant | <ul style="list-style-type: none"> - Acquérir un lexique spécifique à un projet pédagogique - Connaître les pièces de la maison, les objets et les actions en lien avec un album : « <i>Boucles d'or et les trois ours</i> » - Etre capable de raconter avec des mots simples une histoire et la jouer en théâtre d'ombres |

Je soussigné.....
 Père*, mère*, tuteur légal* de l'enfant

accepte./n'accepte pas*

la prise en charge de mon enfanten atelier d'aide personnalisée lede.....h à..../h.

Date et signature

Pour contact éventuel :

- **numéro de téléphone (fixe ou mobile) :**
- **mél :**

Problèmes éventuels pouvant se poser en vue de la prise en charge de votre enfant :

.....
.....
.....

*** Rayer la mention inutile**

Date et signature

De l'enseignant

Du Directeur/De la Directrice

Annexe 3 : Demande d'autorisation parentale pour l'enregistrement des données

Demande d'autorisation pour l'enregistrement audio ou vidéo et l'exploitation des données enregistrées

Authorization for the audio and video recording and the exploitation of recorded data

Présentation de l'enquête : Dans le cadre de mon mémoire de FLE, je souhaite étudier les impacts sur des élèves anglophones de l'apprentissage du français lors de la participation à une production artistique bilingue.

Presentation of the survey : *Within the framework of my master's degree, I wish to study the impacts on English-speaking pupils of learning French during the participation in a bilingual artistic production.*

Autorisation/ Authorization :

Je soussigné _____

père, mère ou représentant légal de _____

autorise Mme Smith à enregistrer en vidéo ou en audio, des séances d'apprentissages auxquelles participe mon enfant. J'autorise l'utilisation de ces données sous des formes transcrites et anonymées dans le cadre d'un mémoire de recherche.

I undersigned _____

father, mother or legal representative of _____

authorize Mrs Smith to record in video or in audio, sessions in which my child will participate. I authorize the use of this data under transcribed and anonymous forms within the framework of a research thesis.

Lieu et date/ *Place and date :* _____

Signature : _____

Annexe 4 : L'organisation en étoile du projet pédagogique

Projet : Monter une histoire en théâtre d'ombres en s'inspirant d'un conte avec invitation d'une classe de PS

Thème : le conte *Boucle d'or et les trois ours*

Avec la classe MS A, MS B et MS C du 4 mars au 11 avril 2014

With classes MS A, MS B and MS C from 4 March to 11 April 2014

Project : Present a shadow theatre show inspired by a fairytale and inviting the PS class to watch

Theme : The Story of *Goldilocks and the Three Bears*

Percevoir, sentir, imaginer, créer/ Perceiving, feeling, imagining, creating

Le dessin et les compositions plastiques/Art

Réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé/ *Creating composition 1, 2,3 dimensions :*

- Fabriquer des personnages pour théâtre d'ombres
- Jouer avec un tapis de contes
- Dessin et découpage de l'ombre du profil des enfants
- *Making props of shadow puppets to use in shadow theatre*

Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation/ *Using drawing as a means of expression and representation :*

- Dessiner les personnages du conte
- Dessiner son ombre portée
- Dessiner l'expérience de manipulation du théâtre d'ombres
- *Children reproduce the photographs of their shadow (1 session autonomy)*
- *Building Block Shadows - created with the slide projector and blocks. Learners draw their own representation of the shadow other objects would make (2 session 1 group activity and 1 session autonomy)*

Observer et décrire des œuvres du patrimoine/ *Observing and describing heritage works, creating collections :*

- Réaliser une forêt en s'inspirant de Gustave Klimt pour décor fond théâtre
- *Creating a backdrop of a forest for the shadow theatre in the style of Albert Marquet*

La voix et l'écoute/ Music

Avoir mémorisé et savoir interpréter des chants et des comptines/ *Memorize, sing song+nursery rhymes correctly :*

- Comptine numérique : *Monsieur l'ours, Les ours bulles*
- Poème pour ouverture de la pièce de théâtre : *Boucles d'Or et les trois ours*
- *Song: When Goldilocks came to the house of the bears.*
- *Shadow theatre show songs. 6 songs to retell the story with shadow puppets*

Ecouter un extrait musical ou une production/ *Listening to a musical extract or a production, then expressing himself and conversing with others in order to put forth his views:*

- *Ecoute d'un conte musical*
- *Children watch a short musical film of "The Three Bears." .Discuss their impressions in a group activity*

Découvrir le monde / Discovery of the World

Se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi / *Positioning himself in space and locating objects in relation to his own position :*

- Reconstituer la couverture de l'album à la manière d'un puzzle
- *Reconstructing a book cover by placing the title and characters in the correct position.*

• Se repérer dans un tableau à double entrée

Utiliser des repères dans la journée, la semaine, l'année / *Using landmarks in the day, the week and the year*

- Combien de temps avant, la sortie au théâtre, notre propre représentation (repère calendrier) ?
- *Counting down the days to our shadow theatre presentation using a calendar.*

Reconnaître, nommer, décrire, comparer, ranger et classer des matières, des objets selon leur qualité et leur usage / *Recognising, naming, describing, comparing, putting away and classifying material, objects according to their qualities and uses :*

- Trier des albums en fonction de leur couverture
- Comprendre un phénomène naturel : les ombres, à travers des expériences scientifiques
- *Creating shadows indoors with lamps and flashlights to both reinforce the shadow concepts that kids explored outdoors and to introduce new concepts.*
- Montrer des objets de la classe et les faire deviner d'après leur ombre
- Manipuler « une boîte à ombres »
- Vers le théâtre d'ombres : manipuler des marottes et des lampes de poche sur un écran blanc
- Faire une soupe de légumes comme dans le conte
- *Sorting Games: Expand on the concept of size*
- *Drawing objects in different sizes – large, medium and small*

Résoudre un problème portant sur des quantités / *Comparing quantities solving problems related to quantities*

- Constituer des collections, de 3, 4 ou 5 éléments
- *Bear Line Up: Provide the children with a variety of different teddy bears. Have the children line up the bears from smallest to largest.*
- *Counting Games: The story is based on groups of three items, so it gives kids lots of opportunities to count to three. Working with the number 3*
- *Make three bears, three bowls, three chairs and three beds out of paper, and have kids sort and count them.*
- *Making Porridge: Children read a recipe, measure ingredients, stir, get messy and eat their creation.*

Dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus/ *Counting quantities orally using known numbers :*

- Relier des ensembles à un nombre d'éléments correspondants
- Dénombrer et constituer une collection de 6 éléments
- Jouer à un jeu pour apprendre à compter : « Chacun chez soi »
- *Roll and cover game – using a die to count collections up to 6*

Associer le nom des nombres connus avec leur écriture chiffrée/ *Associating the names of known numbers with their written symbol :*

- Identifier des quantités sur une recette de cuisine
- Fabriquer un album à compter jusqu'à 6
- *Making a number booklet using numbers 1-6*

Connaître et appliquer quelques règles d'hygiène de l'alimentation/ *Recognising and applying some rules of dietary hygiene :*

- Règles d'hygiène expliquées au moment des ateliers de cuisine
- *Making Porridge: Making porridge is a hands-on activity that allows kids to practice rules of hygiene, such as washing hands and utensils when cooking.*

Naming the main parts of the human body and their functions, singling out the five senses and their functions

- Taste, smell and texture: using porridge to practice the senses (salty, sweet, smooth, gooey etc)

S'appropriier le langage / Language Acquisition

Understanding a message and acting or responding in a relevant manner

• Sequencing cards challenge children to tell the story of "The Three Bears" in chronological order
Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue/ *Taking the initiative to ask questions or to express his point of view :*

- Identify certain expressions. Expressions may include angry, bored, happy, sad, sleepy and surprised
- Emettre des hypothèses sur les livres proposés et prendre des indices dans des couvertures
- Making assumptions about the proposed books and taking clues from the book cover before telling the story with puppets and each time before each of the other versions (at story time)
- Quelles bêtises auraient pu faire Boucle d'Or dans les autres pièces de la maison ?
- Working with the vocabulary of the rooms and description of the bears house : living room, dining room, bathroom , bedroom
- Comparaison entre le conte traditionnel et celui de Rascal
- Comparison between traditional stories and the Rascal version
- Raconter une histoire en s'aidant d'un tapis de conte
- Suite à la lecture d'un conte, donner oralement ses représentations de l'ombre
- Read the story " The Gruffalo " and record the learners impressions and ideas
- Echange après le spectacle, projection d'un film

Formuler en se faisant comprendre une description ou une question/ *Formulating whilst understanding, a description or a question :*

- Travailler le vocabulaire des pièces et des objets présents dans la maison des ours (loto s'appuyant sur l'Oralbum)
- Travailler les verbes à travers un loto qui s'appuie sur l'Oralbum
- Travailler le lexique du théâtre en s'appuyant sur la visite d'un théâtre
- Presentation of the project and collection of children's representations about the theatre and to tell their impressions of this experience

Nommer avec exactitude un objet, une personne, une action ressortissant de la vie quotidienne/ *Accurately naming an object, a person or an action relevant to daily life :*

- Repérer les éléments importants d'une couverture de livre (titre, auteur, illustrateur, éditeur, différences avec d'autres albums)
- Identify key elements of a book cover (title, author , illustrator , publisher, differences between other books)
- Quels objets trouve-t-on dans les pièces de la maison ?
- What household items do you find in the rooms of the house
- Travail autour des contraires : les rechercher dans le conte (grand/petit, chaud/froid ...) et en trouver d'autres
- Travailler le vocabulaire culinaire à travers une recette de soupe
- Emettre des hypothèses sur l'ombre d'un objet tenu par une main
- Use the vocabulary of theatre, such as *actor, character, cooperation, setting, the five senses, and audience, to describe theatrical experiences.*
- Making Porridge: You can use this opportunity to talk about the different words used to describe the same type of food, like porridge, oatmeal and hot cereal. Making porridge is a hands-on activity that allows kids to read a recipe, measure ingredients, stir, get messy and eat their creation. They can even add milk to make "too hot" porridge "just right."

Raconter en se faisant comprendre un épisode vécu inconnu de son interlocuteur/ *Narrating whilst understanding a real-life incident unknown to his audience, or a fictional story :*

- Visualisation du film de la représentation, puis dictée à l'adulte à propos du spectacle pour cahier de vie
- Recalling events from theatre outing to be included in life book

Découvrir l'écrit / Discovery of Writing

Se familiariser avec l'écrit / Becoming Familiar with Writing

Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes/ *Knowing some heritage texts, mainly stories :*

- *Boucles d'Or et les trois ours* (chez différents éditeurs, en conte musical, Rascal comme album de référence), connaître un conte dans différentes versions et établir des comparaisons entre elles
- Versions détournées : *Boucle d'or et les deux ours, Boucles d'argent et les trois ours, La revanche des trois ours*
- *L'ombre de l'ours* (pour permettre aux enfants de donner leur représentation d'une ombre)
- Assister à une pièce de théâtre (*Alice au pays des merveilles* au Little People Theater) pour comprendre comment en monter une
- Outing to the Theatre on Wednesday, March 12 to see a real production and guided tour experience of what happens behind the scenes

Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte/ *Listening to and understanding a text read by an adult :*

- Comprendre une histoire lue et la raconter en l'interprétant et la transposant (théâtre d'ombres)
- Read and discuss different versions of "Goldilocks and the Three Bears" to your children.

Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte/ *Producing an oral utterance in an adapted manner so that it can be written by an adult :*

- Dictée à l'adulte à propos du spectacle pour cahier de vie
- Dictate to an adult their impression of the show for the life book
- Dictée à l'adulte : Que font les ours pendant que Boucle d'Or est chez eux ?
- Booklet: Help children recreate the story with a series of illustrations. Draw the story, or copy the story from illustrations found in a book or downloaded from online. Let children narrate the story.

Identifier les principales fonctions de l'écrit/ *Identifying the main functions of writing :*

- Savoir à quoi sert une recette de cuisine
- Reading a recipe for making porridge
- Associer actions et images pour cuisiner une soupe
- Identifying the action that corresponds to an instruction to make porridge

Se préparer à apprendre à lire et à écrire/ *Preparing to Read and Write*

Faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit/ *Making the words of a short exposition correspond to the oral and written forms :*

- Reconstituer le titre de l'album
- Associer des noms aux personnages du conte
- Repérer et entourer les lettres du nom de chaque personnage
- Match words from the story to the correct picture card : bear, chair, bowl etc

Mettre en relation des sons et des lettres/ *Connecting sounds and letters :*

- Proposer une écriture pour le nom des personnages du conte, atelier d'écriture inventée
- Distinguishing beginning sounds: B; G; P

Copier sous la conduite de l'enseignant de petit mot simple dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées/ *Copying under the teacher's guidance, small simple words whose correspondence between the letters and sounds has been studied :*

- Divertissement graphique autour des Boucles de cheveux de l'héroïne
- En graphisme séquence sur les boucles (*Ateliers de graphisme MS*)
- In graphism continue with the sequence of drawing loops. (*Ateliers de graphisme MS*)
- Write words from the story : bear, chair, bowl etc

Distinguishing the syllables of a pronounced word, recognizing the same syllable in several utterance

- Use vocabulary from the story and divide the words into syllables.

Agir et s'exprimer avec son corps/ Physical Activity

Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement/ *Co-operating and opposing individually or collectively*

- Jeux pour une approche ludique de l'ombre : l'attrape ombre, les statues, le chef d'orchestre
- To emphasize using movements and actions to tell a story.

S'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement /*Expressing himself musically or through other mediums, with or without an instrument expressing his sentiments and emotions through gestures and movement*

- Participer à une pièce en théâtre d'ombres
- Acting Out the Story: After you read "Goldilocks and the Three Bears" together, kids can act out the story using puppets, dolls or costumes. They can take turns being Goldilocks, Mama Bear, Papa Bear and Baby Bear.
- To emphasize using movements and actions to tell a story.

Se repérer et se déplacer dans l'espace/ *Finding his way about and moving around in a space*

- Travail autour du placement sur la scène notamment par rapport à l'écran et la source lumineuse
- Bear Hunt Game: The story of Goldilocks and the Three Bears mentions three different sets of opposites, big and small, hot and cold and soft and hard. Children can search the room for things that fall into these "opposite" categories.

Devenir élève/ Becoming a Pupil

Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans les activités scolaires/ *Independently carrying out simple tasks and playing his role in academic activities :*

- Ecouter différentes versions d'une même histoire et participer à des échanges autour des contes pour raconter les comparer, les raconter
- To listen to , and retell various versions of the same story
- Jouer ensemble à des jeux autour des ombres
- To play together games about shadows
- Tenir un rôle dans un spectacle (théâtre d'ombres)
- To take on a specific role for the shadow theatre presentation
- Participer à une sortie au théâtre
- To participate in an outing to the theatre

Respecter les autres et respecter les règles de vie commune/ *Respecting others and respecting the rules of community life :*

- Avec le support du conte différencier ce que l'on a le droit de faire et ce qui est interdit
- Comment se comporter pendant la sortie au théâtre
- Learning correct behaviour in a theatre

Identifier les adultes et leurs rôles/ *Identifying adults and their role :*

- Aller au théâtre et en visiter les coulisses pour identifier chaque personne impliquée dans une pièce et en comprendre le fonctionnement
- Going on theatre outing and identifying the roles of the people involved in a theatre production

Dire ce qu'il apprend/ *Talking about what he learns:*

- Avoir un regard critique sur la représentation
- Mémoriser des phrases pour les réciter à l'oral devant un public, pour les 2 narrateurs
- Kids can even change the story so Goldilocks acts in a more considerate way or apologizes to the bears for eating their porridge and breaking the chair.

Éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions./ *Feeling self-confident; controlling his emotions :*

- Présentation du projet par les enfants.
- Participer à une représentation, présentation devant un public.
- Identify certain expressions. Expressions may include angry, bored, happy, sad, sleepy and surprised

Annexe 5 : Modules autour du projet pédagogique

projet 7 : Réaliser un théâtre d'ombres mettant en scène Boucle d'Or et les

trois ours

Projet 7 : Making a Shadow Theater featuring Goldilocks and the Three

Bears

Module 1: Découverte du conte et de ses différentes versions / **Module 1 : Discovery of the Story and its different versions**

Pour découvrir /To discover:

- Ecouter des histoires et participer à des échanges autour des contes pour raconter une histoire. (séances lors des deux premières semaines au moment de l'histoire)
- Listen to stories and participate in discussions about stories in order to retell a story. (sessions during the first two weeks during story time)

Pour apprendre, progresser/ To learn, grow

- Dessiner et découper les personnages du conte (une séance en autonomie)
- Emettre des hypothèses sur les livres proposés et prendre des indices dans des couvertures avant de raconter l'histoire avec les marottes puis à chaque fois avant chacune des autres versions (séance au moment de l'histoire)
- Making assumptions about the proposed books and taking clues from the book cover before telling the story with puppets and each time before each of the other versions (at story time)
- Repérer les éléments importants d'une couverture de livre (titre, auteur, illustrateur, éditeur, différences avec d'autres albums) : 2 séances de tri, une en regroupement, une en application individuelle
- Identify key elements of a book cover (title, author, illustrator, publisher, differences between other books) : 2 sessions of sorting, first as a collective and then as individual application
- Travailler le vocabulaire des pièces et description de la maison des ours : salon, salle à manger, salle de bain, chambre... (plusieurs séances avec loto basé sur l'Oralbum)
- Working with the vocabulary of the rooms and description of the bears house : living room, dining room, bathroom, bedroom ... (more sessions with lotto based on book being studied)
- Quelles bêtises auraient pu faire Boucle d'Or dans les autres pièces de la maison ? (dictée à l'adulte avec les francophones)
- Discussing what are good or bad manner and the rules of society (one session dictating to the adult)
- Quels objets trouve-t-on dans les pièces de la maison ? (plusieurs séances avec loto basé sur l'Oralbum)

- What household items do you find in the rooms of the house ? (several sessions with lotto based on book being studied)
- Que font les personnages ? (plusieurs séances avec loto des actions basé sur l'Oralbum)
- Who are the characters? Identifying the main characters from the story and describing their characteristics (several sessions with lotto actions based on book being studied)
- Identifying feelings portrayed by physical facial expressions. Identifying feelings expressed by the characters and discussing why they felt that way ? are their feelings justified ? (one session as collective activity using expression cards)
- Relier des ensembles à un nombre d'éléments correspondants (fiche autonomie)
- Connect sets a number of matching items (Roll and Cover collective game and individual worksheet activity)

Pour évaluer / To assess

- Comparaison entre les contes traditionnels et celui de Rascal (en regroupement deux enseignantes présentes)/Comparison between traditional stories and the Rascal version (in combination with both teachers present)
- Mise en place d'un mur de conte autour de l'album de référence (séance en regroupement, puis une fois construit, « le capitaine » racontera l'histoire chaque matin au moment du rituel)/Making a wall story about the book being studied, by sequencing story cards. (group session , and once built , "the captain" tells the story each morning at the time of the ritual)
- Plusieurs séances en petit groupe autour d'un tapis de conte pour évaluer le lexique et le schéma narratif (séances avec groupe de langue : petit, moyen et grand parleurs)
- Several sessions of story telling improvisations in small groups to assess vocabulary and sequencing of content (sessions with language group : small medium and large speakers)

Module 2: autour de l'ombre Module 2: Investigating Shadows

Pour découvrir / to discover

- Lecture de l'album « *L'ombre de l'ours* » puis recueil des représentations des élèves (une séance au moment de l'histoire)
- Read the story " The Gruffalo " and record the learners impressions and ideas (one session at the time of the story)

Pour apprendre, progresser /To learn, grow

- Jouer ensemble à des jeux en extérieur afin de comprendre un phénomène naturel : l'ombre portée, (séance reprenant les exercices dans le magazine « *La classe Maternelle* »)
- Go to an outside play area with your children and take a look at your shadows. Write down things children say and do (see document Unit 1 Explore Shadows)
- Dessin des enfants avec leur ombre portée (1 séance autonomie)
- Make shadow shapes with a partner. Reflect and talk about the partner work kids did outside. Take photos and show them to the class. (2 sessions – 1 outside in pair work and 1 as a collective to discuss)
- Retour en extérieur et comparaison des dessins avec le phénomène naturel (nouveaux jeux présentés)

- Children reproduce the photographs of their shadow (1 session autonomy)
- Manipulation quotidienne au moment de l'accueil d'une boîte à ombres
- Creating shadows indoors with lamps and flashlights to both reinforce the shadow concepts that kids explored outdoors and to introduce new concepts. (1 session collective session)
- Dessin et découpage de l'ombre du profil des enfants (1 séance pour le dessin en atelier dirigé, 1 séance pour le découpage en semi-autonomie avec ATSEM))
- Building Block Shadows - created with the slide projector and blocks. Learners draw their own representation of the shadow other objects would make (2 session 1 group activity and 1 session autonomy)

Pour évaluer /To Assess

- Nouveau dessins des enfants avec leur ombre portée (en autonomie)
- New drawings of children's representations of shadows cast by different objects (autonomy)
- Expliquer ce que nous avons découvert par nos observations sur les ombres, dictée à l'adulte pour cahier de vie (séance avec les deux enseignantes)/*Explain what we have discovered by our observations on the shadows, dictated to the adult for lifebook (session with both teachers)*
- Vers le théâtre d'ombres, jeu « Devine quel objet je tiens ? », avec écran et rétroprojecteur comme source lumineuse (3 à 4 séances en faisant varier les objets et les « acteurs »)/*To play shadow theater game "Guess what object I want ? " using screen and projector as the light source (3-4 sessions with various objects and the " actors ")*

Module 3 : Vers le théâtre d'ombres Module 3 : Shadow Theatre

Pour découvrir/ To Discover

- Présentation du projet et recueil des représentations des enfants sur le théâtre ou raconter leur expérience de ce média
- Presentation of the project and collection of children's representations about the theatre and to tell their impressions of this experience
- Sortie au théâtre le lundi 10 mars pour aller voir une vraie pièce et ses coulisses
- Outing to the Theatre on Wednesday, March 10 to see a real production and guided tour experience of what happens behind the scenes

Pour apprendre, progresser / To learn and grow

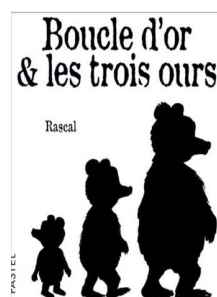
- Etablir un programme d'actions pour monter une vraie pièce à la manière du conte de Rascal, avec des ombres (1 séance en regroupement avec les deux enseignantes)/*Establish an action plan to put on a performance in the style of Rascal's story , with shadows (1 session in combination with the two teachers)*
- Fabriquer des personnages pour théâtre d'ombres: chaque enfant colorie son personnage ou son objet (séance avec ATSEM en semi-autonomie)/*Making characters for shadow theater : each child colors the character or prop (session with ATSEM semi-autonomous)*
- Fabrication du décor : un panneau d'une forêt à la manière de G. Klimt (2 ou 3 séances en atelier)

- Making the scene: a scene of a forest in the manner of Albert Marquet (2 or 3 sessions during workshop)
- Vers le théâtre d'ombres : manipuler les marottes et des lampes de poche sur un écran blanc, les narrateurs (3) content l'histoire (une répétition quotidienne de 30 minutes sur les deux dernières semaines du projet)
- Shadow Theater : to manipulate puppets and flashlights on a white screen , the narrators (4) tell the story (daily repetition of 30 minutes over the last two weeks of the project)
- Apprentissage d'une comptine qui parle du conte pour ouverture de la pièce (répétition chaque matin à la fin des rituels)
- Learning 6 short songs which narrates the tale (repeat every afternoon after lunch)
- Fabrication de la carte d'invitation à destination d'une classe de PS (une séance en MS A)/Making an invitation card for the PS class (one session)

Pour évaluer/ To Assess

- Représentation le jeudi 3 mars devant une classe de PS (MS A)/Presentation of the show on Thursday, March 3 to a class of PS
- Echange après le spectacle avec visualisation de leur prestation le vendredi 4 mars (deux enseignantes présentes)/Discussion and feedback exchange after viewing the show of their performance on Friday, March 4 (two teachers present)
- Dictée à l'adulte : création d'une page dans le cahier de vie (deux enseignantes présentes)/Dictation to the adults: creating a page in the book of life (two teachers present)

Invitation des PS à notre spectacle



Pour cette quatrième période de l'année, nous avons découvert le conte « *Boucles d'Or et les trois ours* » dans différentes versions, en particulier celle de Gerda Muller et de Rascal, afin de transposer cette histoire en théâtre d'ombres et de proposer un petit spectacle à la classe des PS A.

Dans un premier temps, nous avons assisté à un « vrai » spectacle de théâtre en nous rendant au Little People Theater. Puis, nous avons répété et notre propre représentation a eu lieu un jeudi matin, devant les élèves de PS. Emma et Carla ont été nos fabuleuses conteuses tandis que chaque enfant, munis d'un sujet présent dans le conte, les faisait revivre derrière un drap blanc. Le lendemain, les deux classes se sont retrouvées pour visualiser leur spectacle respectif, comme au cinéma.



Annexe 7 : exemple de photos de cartes pour travailler le lexique



Annexe 8 : transcription de certaines parties des séances de soutien

Conventions de transcription :

| | |
|-------------------|--|
| AH OUI | emphase intonative |
| ré-vo-lu-tion | syllabation ou scansion |
| bl- | mot tronqué |
| S-A-B-L-E | segment épelé |
| <u>maintenant</u> | chevauchement |
| *amor* | segment dans une langue autre que le français |
| (en russe) | langue employée |
| #garçon# | segment incertain |
| XXX | segment incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabes) |
| (rires) | commentaire sur le non-verbal ou le para-verbal |
| ↑ | intonation montante |
| ↓ | intonation descendante |
| . | pause (1 à 2 secondes) |
| .. | pause plus longue (3 à 4 secondes) |
| ... | pause de 5 secondes |
| (8 secondes) | pause au-delà de 5 secondes, de la durée indiquée entre parenthèses |
| P | professeur |
| Z | Zoé |
| R | Renée |
| A | Angel |
| K | Karine |
| Am | Amorée |
| Ro | Roméo |
| Am | apprenant (homme) non identifié |
| A ? | apprenant (homme ou femme) non identifié |
| As | plusieurs apprenants |
| Afs | plusieurs apprenantes |

| |
|---|
| Transcription numéro 1 |
| Tableau A |
| Les participants : |
| Lorène Delorme (natif et professeur), un groupe de 5 élèves de 4 ans, scolarisées au lycée français Jules Verne de Johannesburg (les allophones): Roméo, Karine, Angel, Renée, Amorie |
| Modalités de passation de la leçon : |
| Groupe de 5 élèves anglophones en soutien en classe de MS A |
| Le mercredi 12 mars, en début d'après-midi après la classe |
| 7'14 |

| | | |
|--|----|---|
| Extrait d'une conversation entre 5 élèves anglophones et moi-même: Delorme Lorène | | |
| Données B : transcription de la conversation | | |
| 1 | P | vous êtes prêts↑ . allez on y va amorée ↓.. qu'est ce que c'est↑ |
| 2 | Am | la soupe↓ |
| 3 | P | la soupe↓ . qui a l'assiette de soupe↑. c'est toi↑ . où ça non .est ce que c'est la même chose↑ |
| 4 | As | <u>NON</u> ↑ |
| 5 | P | non ... c'est où angel↑ |
| 6 | A | moi↓ |
| 7 | P | c'est toi ↑ |
| 8 | A | oui .↑ |
| 9 | P | très bien .. à toi roméo qu'est ce que c'est ↑ |

| | | |
|----|----|---|
| 10 | Ro | les l'ours↓ |
| 11 | R | trois ours↓ |
| 12 | Am | trois ours↓ |
| 13 | P | c'est qui qui a trois ours ↑. c'est renée ↓. donne à renée↓ . à toi angel↓ |
| 14 | A | c'est c'est chaise *cracker* ↓ |
| 15 | P | la chaise cracker ↑ |
| 16 | Ro | oui c'est moi↓ |
| 17 | P | on dit la chaise cassé↓ |
| 18 | A | la chaise c'est cassé↓ |
| 19 | P | bravo ... qu'est ce que c'est ↑ |
| 20 | K | c'est boucles d'or↓ |
| 21 | P | qu'est ce qu'elle fait↑ qu'est-ce qu'elle fait là↑ qu'est-ce qu'elle fait sur cette image↑ .. elle ... ↓ |
| 22 | K | *run* (en anglais) ↓ |
| 23 | P | elle *run* elle court↓ |
| 24 | Ro | court↓ |
| 25 | P | non .elle saute ↓. elle saute par la fenêtre↓ |
| 26 | R | elle saute par la fenêtre↓ |
| 27 | P | elle saute par la fenêtre↓ |
| 28 | K | elle saute par la fenêtre↓ |
| 29 | P | c'est <u>qui</u> ↑ |

| | | |
|----|------------|---|
| 30 | A | <u>c'est moi</u> ↓ |
| 31 | P | c'est toi angélique↑ |
| 32 | A | oui↓ |
| 33 | P | à toi amorée↓ qu'est ce que c'est ↑ |
| 34 | Am | le papa↓ |
| 35 | P | qu'est ce que c'est↑ ... c'est le .. c'est qui ↑ |
| 36 | Am | le papa ours |
| 37 | P | qu'est ce qu'y fait ↑ ... il accroche↓ |
| 38 | Am | il accroche↓ |
| 39 | P | le manteau↓ |
| 40 | Am | le manteau↓ |
| 41 | P | c'est qui qui a papa ours qui accroche le manteau ↑ |
| 42 | Ro | c'est moi↓ |
| 43 | P | c'est roméo↓. à toi roméo↓ (6 secondes) |
| 44 | A | cheveux↓ |
| 45 | P | les cheveux de qui↑ |
| 46 | Z | de . boucles d'or↓ |
| 47 | P | bravo . qui a les <u>cheveux de</u> ↑ |
| 48 | A | <u>moi</u> ↓ |
| 49 | P | hou c'est angel↓. mais elle en a beaucoup angél↓ . à toi angél↓. ferme les yeux ferme les yeux ↑. voilà . qu'est ce que c'est ↑ |
| 50 | Am | botte↓ |
| 51 | P | ça s'appelle comment ↑ |
| 52 | Am | bottes↓ |
| 53 | P | des manteaux .combien de manteaux ↑ |
| 54 | Am & Ro | quatre↓ |
| 55 | P | quatre . <u>compte roméo</u> ↓ |
| 56 | A & R | <u>TROIS</u> ↑ |
| 57 | Ro | trois↓ |
| 58 | P | compte ↓ |
| 59 | Ro | un deux trois↓ |
| 60 | P | bravo . trois manteaux ↓.... (3 secondes) |
| 61 | R | papa ours ↓ |
| 62 | P | très bien . c'est pour toi↓ (4 secondes) |
| 63 | Am | la lit↓ |
| 64 | P | combien de lits ↑ |
| 65 | Am | un deux trois ↓ .. |
| 66 | P | qui a les trois lits ↑ |
| 67 | A | c'est pas . c'est pas même↓ |
| 68 | P | non c'est pas la même↓. ça c'est la chambre↓ |
| 69 | A | c'est là lit↓ |
| 70 | P | c'est amorée qui a ça↓ . elle l'a pas vu hein↑ . c'est toi qui l'a amorée↓ |
| 71 | Am | NON↑ .. non↑ |
| 72 | A | *look you've got it* (en anglais) ↓ |
| 73 | P | à toi roméo↓ . qu'est ce que c'est ↑ |
| 74 | Ro | trois lits↓ |
| 75 | P | trois lits encore↓ |

| | | |
|-----|-------------|---|
| 76 | A | MOI↑ |
| 77 | P | là c'est angel↓ |
| 78 | A | oui c'est moi↓.. la chaise de maman ours↓ |
| 79 | P | qui est sur la chaise de maman ours↑ |
| 80 | A | moi↓ |
| 81 | P | c'est toi ↑ |
| 82 | A | oui↓ |
| 83 | P | ça c'est toi ↑ |
| 84 | A | oui↓ |
| 85 | P | c'est boucles d'or↓ |
| 86 | A | c'est boucles d'or↓ |
| 87 | P | à toi renée ↓.... qu'est ce que c'est ↑ |
| 88 | R | la chaise↓ ... |
| 89 | P | elle est comment la chaise ↑ |
| 90 | R | elle est cassée↓ |
| 91 | P | bravo↑ |
| 92 | A | c'est moi↓ |
| 93 | P | c'est toi ↓. à toi amorée ↓... c'est quoi↑ |
| 94 | Am | X |
| 95 | P | c'est quoi ↑. qu'est ce que c'est les enfants montre aux enfants ↓... c'est quoi ↑ .. |
| 96 | K | les . plantes↓ |
| 97 | P | les plantes ↑. presque ça . ↓quoi d'autre ↑.. la forêt ↓ |
| 98 | As | LA FORET↑ |
| 99 | A | c'est amorée↓ |
| 100 | P | c'est amorée↓ . à toi roméo↓ (6 secondes) (bruits dans le fond) |
| 101 | P | qu'est ce que c'est ↑ |
| 102 | Afs | bébé ours↓ |
| 103 | P | bébé ours ↓. qu'est ce qu'il fait bébé ours ↑ |
| 104 | K | c'est *screamer*↓ |
| 105 | P | il... il souffle ou alors il crie↓ |
| 106 | A | c'est moi↓ |
| 107 | P | c'est toi angel↓ .à toi angel↓ |
| 108 | A? | XX |
| 109 | P | c'est quoi ça ↑. comment on appelle ça ↑ |
| 110 | Ro | porte↓ |
| 111 | P | répète↓ |
| 112 | Ro & A ? | porte↓ . porte↓ |
| 113 | P | elle est comment la porte ↑ |
| 114 | Ro | ouverte↓ |
| 115 | P | répète↓ |
| 116 | Ro | ouverte↓ |
| 117 | P | la porte est ouverte ↓. qui a la porte ouverte ↑ |
| 118 | A | c'est pas même ↓ |
| 119 | P | non c'est pas la même↓.... c'est amorée↓ |
| 120 | Ro | amorée↓ |
| 121 | P | à toi renée ↓.... qu'est ce que c'est ↑ |

| | | |
|-----|----|---|
| 122 | R | la porte↓ |
| 123 | P | elle est comment la porte ↑... elle est ↓. |
| 124 | Ro | fermée↓ |
| 125 | P | elle est comment ↑ |
| 126 | Ro | fermée↓ |
| 127 | R | fermée↓ |
| 128 | P | la porte est fermée . qui a la porte fermée ↑ |
| 129 | A | amorée↓ |
| 130 | P | c'est amorée encore ↓ |
| 131 | A | oui↓ |
| 132 | P | qu'est ce qu'on dit amorée↑ |
| 133 | Am | bingo↓ |
| 134 | P | très bien↓ |

| |
|---|
| Transcription numéro 2 |
| Tableau A |
| Les participants : |
| Lorène Delorme (natif et professeur), un groupe de 6 élèves de 4 ans, scolarisées au lycée français Jules Verne de Johannesburg (les anglophones): Zoé, Karine, Angel, Renée, Roméo et Amorée |
| Modalités de passation de la leçon : |
| Groupe de 6 élèves anglophones en soutien en classe de MS A |
| Le mercredi 19 mars, en début d'après-midi après la classe |
| 13'27 |

| | | |
|--|----|---|
| Extrait d'une séance d'apprentissage entre 6 élèves anglophones et moi-même: Delorme Lorène | | |
| Données B : transcription de la séance d'apprentissage | | |
| 1 | P | vous êtes prêts↑ . vas-y↓ |
| 2 | Am | c'est la petite fille de boucles d'or↓ |
| 3 | P | très bien . tu leur montres l'image↑ (10 secondes) tiens↓ .. prends celui-là ↓.... |
| 4 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or ↓.... (11 secondes) |
| 5 | P | tu montres l'image↑ .. ensuite↓ |
| 6 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or c'est la manger la soupe des grand↓ |
| 7 | P | très bien↓ |
| 8 | Am | la petite fille↓ . boucles d'or c'est la manger la soupe des maman ours↓ |
| 9 | P | hum↓ |

| | | |
|----|----|--|
| 10 | Am | boucles d'or c'est la manger la soupe de bébé ours↓ boucles d'or les assis toi la la chaise le grand ↓. boucles d'or assis toi a la chaise de moyen↓ . boucle d'or assis toi a la chaise hein petit↓ |
| 11 | P | et qu'est ce qui se passe ↑ |
| 12 | Am | la cassé↓ |
| 13 | P | oui↓ ... (3 secondes) alors qui veut prendre la suite d'amorée ↑ . tu peux aller t'asseoir amorée ↓. c'est très bien ↓. ANGEL↓ ... on t'écoute↓ . vous allez tous avoir un tour ↓. vous allez tous venir raconter↓ |

| | | |
|----|---|---|
| 14 | A | c'est petite <u>fil</u> le↓ |
| 15 | P | <u>chut on écoute</u> ↓ |
| 16 | A | <u>qui connaissait</u> boucles d'or↓ |
| 17 | P | oui ↓.... |
| 18 | A | boucles dort XXXXX (chuchotement) ↓ |
| 19 | P | to change ↑ LA GLACE↓ |
| 20 | A | la glace ↓... trois assiettes↓ |
| 21 | P | des assiettes ↑ |
| 22 | A | non↓ |
| 23 | P | c'est quoi↑ . des man. des manteaux OULALA viens me montrer amorée ton livre↑ ok vas t'asseoir↓ et vous avez tous fait hein↓ ... (9 secondes) (bruits dans le fonds) ok↓ .. d'accord ↓.. continue. trois manteaux↓ |
| 24 | A | trois menteurs↓ |
| 25 | P | ok . après ↓.... *don' break it PLEASE ↑. otherwise i'm gone take them away↓ . ok give them to me * (en anglais) ↑. hop. ↑ heum roméo donne ↑. donne↑. apportez moi vos livres ↑ |
| 26 | A | <u>trois assiettes</u> ↓ |
| 27 | P | <u>APPORTEZ MOI VOS LIVRES</u> ↑ |
| 28 | A | boucles d'or heu mange # <u>heu assiettes trois soupes</u> #↓ |
| 29 | P | <u>on écoute angel</u> ↓ |
| 30 | A | XXX trois soupes papa ours↓ . maman ours et bébé ours ... boucles d'or mange papa ours c'est trop FORT↑ . maman ours c'est trop fort ↑. et bébé ours c'est parfait ↓. on mange tout le soupe↓ |
| 31 | P | elle parle bien . hein français hein . <u>angel</u> ↑ |
| 32 | A | <u>trois chaises</u> ↓. le chaise de papa ours, le chaise de maman ours et le chaise de bébé ours ↓. . boucles d'or éjaie papa ours chaise maman ours chaise et bébé ours chaise et hum↓ ... CASSÉ de bébé ours chaise↓ |
| 33 | P | ho non↑ |
| 34 | A | ... papa ours maman ours et bébé ours . pa . boucle d'or .XX papa ours c'est trop fort ↑. maman ours c'est pas pas fort et bébé ours parfait↓ . hem boucles d'or↓ .. hem dormir↓ .. trois ours c'est papa ours maman ours et bébé ours↓ |
| 35 | P | alors attends ↓. on va demander↓ . merci . va t'asseoir à zoé de venir prendre la suite↓ . de venir raconter↓. c'était très bien↓ . amorée et angel vous avez très bien fait↓ . continue zoé↓ . qu'est ce qui se passe↑ ... |
| 36 | Z | les ours↓ .. c'est les maisons↓ |
| 37 | P | oui. ↓ chut ... (12 secondes) |
| 38 | Z | les ours est .. arrive les maisons↓ .. les ours↓ |
| 39 | P | la PORTE est↓ ... ou |
| 40 | Z | ouverte↓ |
| 41 | P | oui ↓ (bruits indistincts dans le fond).... (6 secondes) |
| 42 | Z | le papa ours y ↓.... (4 secondes) quelqu'un de manger mon soupe et le maman ours dit quelqu'un manger mon soupe le bébé ours dit quelqu'un mangé mon soupe et↓ .. c'est toute finie↓ |
| 43 | P | bravo zoé ↓. on continue (bruits indistincts dans le fond) ↓ ... ha il faut montrer la photo↓ .. ils veulent voir la photo hein ↓... |
| 44 | Z | le papa ours dit quelqu'un . di ↓.. de assit nous moi chaise et le maman ours dit .quelqu'un de de de assit de moi chaise et le bébé ours dit |

| | | |
|----|----|---|
| | | quelqu'un. de. de si de moi chaise et elle est . est tout cassée↓ |
| 45 | P | hé oui↓ . tu montres la photo↑ très bien zoé tu parles très bien français ↓. continue↓ |
| 46 | Z | papa ours dit quelqu'un↓ . de ... quelqu'un à toucher mon lit et le maman ours dit quelqu'un à toucher mon lit et le bébé ours dit quelqu'un de toucher mon lit et les↓ .. elle est là ↓... |
| 47 | P | merci zoé↓ . on va demander à . roméo de venir puisqu'il fait le fou de avec angel . tiens là ↓.... ANGEL . c'est bien zoé tu as très bien fait↓ . alors qu'est ce qui se passe roméo↑.... |
| 48 | Ro | heu ... une fille elle dort dans mon lit↓ |
| 49 | P | oui tu montres l'image (chuchotant) ↓ . une fille dort dans mon lit↓ ... et après ↑.... (6 secondes) |
| 50 | Ro | quelqu'un elle dort sur↓ . sur mon lit↓ .. c'est une fille↑ |
| 51 | P | (rires) (10 secondes) ... arrête zoé↑ ... karine tu veux venir raconter↑ ... qu'est ce qui se passe↑ |
| 52 | K | boucles d'or↓ |
| 53 | P | ZOE CA SUFFIT ↑... vous vous asseyez sur le banc vous bougez plus maintenant ↓... qu'est ce qu'elle fait boucles d'or↑ . elle saute ↓ |
| 54 | K | saute↓ |
| 55 | P | par la fenêtre↓ |
| 56 | K | par la fenêtre ↓.... (12 secondes) #de d'ours# (8 secondes) |
| 57 | P | boucles d'or↓ . les ours ils disent nous ne sommes pas des ours . méchant↓ . reviens petite fille↓. alors renée . tu vas essayer de me raconter un peu les cartes images parce que toi tu as pas eu de tour viens t'asseoir ici avec moi. ↓ les enfants ont va s'asseoir tous . en cercle et c'est renée qui va commencer à raconter↓ . on va faire chacun son tour↓ . vas y renée ... qu'est ce que c'est↑ |
| 58 | R | #un lapin# |
| 59 | P | excuse moi tu tu peux fermer la porte parce qu'il y a le bruit de la cour et avec mon dictaphone j'entends NIA NIA NIA↓ ... qu'est ce qui se passe chérie↑ . amorée↑ |

Transcription numéro 3

Tableau A

Les participants :

Lorène Delorme (natif et professeur), un groupe de 6 élèves de 4 ans, scolarisées au lycée français Jules Verne de Johannesburg (les anglophones): Zoé, Karine, Angel, Renée, Roméo et Amorée

Modalités de passation de la leçon :

Groupe de 6 élèves anglophones en soutien en classe de MS A

Le mercredi 19 mars, en début d'après-midi après la classe à la suite de la transcription 6

5'58

**Extrait de la séance d'apprentissage entre 6 élèves anglophones et moi-même:
Delorme Lorène**

Données B : transcription de la séance

| | | |
|---|----|--|
| 1 | P | allez commence amorée↓ |
| 2 | R | non c'est moi↑ |
| 3 | P | alors vas-y↓ |
| 4 | R | c'est petite fille↓ . boucles d'or ↓.. une petite maison↓ ... une petite fille . boucles d'or mangé des . des ... soupes↓ ... |
| 5 | P | karine↑ zoé↑ ... |
| 6 | Z | les . les boucles d'or ↓... |
| 7 | P | roméo↑ |
| 8 | Ro | boucles d'or↓ . hum |
| 9 | P | elle met le manteau↓ |

| | | |
|----|-----------|---|
| 10 | A ? | elle met le manteau↓ |
| 11 | P | on répète elle met le manteau↓ |
| 12 | As | elle met le manteau↓ |
| 13 | P | de bébé ours↓ |
| 14 | As | de bébé ours↓ |
| 15 | P | et là . qu'est ce qui se passe ↑ |
| 16 | Ro | la soupe↓ |
| 17 | P | qu'est ce qu'elle fait ↑ |
| 18 | A ? | mangé↓ |
| 19 | P | elle mange quelle soupe ↑ |
| 20 | R | bébé↓ |
| 21 | Ro | PAPA↑ |
| 22 | P | le papa . elle aime la soupe de papa ↑ |
| 23 | R | non↓ |
| 24 | P | qu'est ce qu'elle dit ↑ |
| 25 | Ro | c'est trop CHAUD↓ |
| 26 | P | bravo↑ |
| 27 | R | XXX la soupe de maman elle dit berki↓ |
| 28 | P | berki . et puis après↑ |
| 29 | R | bébé ours↓ |
| 30 | P | et alors ↓. comment elle est la soupe ↑ |
| 31 | Ro & R | mangé tout tout tout . c'est tout mangé↓ |
| 32 | p | c'est tout mangé ↓. mangé tout tout tout↓ . et là qu'est ce qu'elle fait ↑ |
| 33 | Ro | assis↓ |
| 34 | A | de fini de soupe↓ |
| 35 | P | elle a fini la soupe. et là ↓ |
| 36 | Ro | assis .assis papa ours↓ |
| 37 | P | elle aime la chaise de papa ours ↑ |
| 38 | R | oui↓ |
| 39 | Z | elle dit c'est trop trop grosse mais après c'est maman ours elle a dit c'est tout tout (chevauchement de renée) mou ↓. bébé ours elle dit XX d'accord se balancer trop fort d'accord et crack↓ (chevauchement avec renée) |
| 40 | Ro | elle est cassée ↓ |
| 41 | P | bravo mais vous racontez bien↓ . angel vient ici pour parler un peu s'il te |

| | | |
|----|-----------|--|
| | | plait amorée aussi↓ . là qu'est ce qui se passe renée↑ .. |
| 42 | R | y a trois lits↓ |
| 43 | P | attends regarde elle va parler un peu ↓. oui y a trois lits↓ |
| 44 | R | le lit de papa↓ |
| 45 | P | le lit de papa. oui↓ |
| 46 | R | le lit de maman et le lit de bébé↓ |
| 47 | P | oui et qu'est ce qu'elle fait boucles d'or ↑ |
| 48 | As | dodo XXX |
| 49 | Am | dormir↓ |
| 50 | P | où ça ↑ |
| 51 | Am | DORMIR↑ |
| 52 | As | XX papa↓ |
| 53 | P | dans le lit de papa ↓ |
| 54 | As | non XXX↓ |
| 55 | P | dans le lit de bébé↓ |
| 56 | Z | c'est trop fort↓ |
| 57 | P | c'est trop dur↓ |
| 58 | R | #les trois ours assis# le papa ours est trop grand le maman ours est trop moyenne et le bébé ours est trop petite↓ |
| 59 | P | bravo mais vous racontez bien ↓. là qu'est ce qu'il dit↑ |
| 60 | Ro | la porte ↓.. c'est à l'envers↓ |
| 61 | P | c'est à l'envers la porte ↓ |
| 62 | Z | Non .. ouvérer |
| 63 | P | ouvert↓ |
| 64 | Z | ouvert↓ |
| 65 | A | XXX qui a mangé ma soupe dit papa ours↓ |
| 66 | P | qui a mangé ma soupe ↑ (en chuchotant d'une grosse voix) |
| 67 | Z | et maman <u>ours dit qui a mangé ma soupe</u> ↑ |
| 68 | A | <u>qui a mangé toute ma soupe dit bébé ours</u> ↑ (avec une toute petite voix) |
| 69 | Am | c'est fini↓ |
| 70 | P | bravo vous racontez très bien↓ .. |
| 71 | Z | et papa ours dit quelqu'un a assis dans mon chaise et maman ours dit quelqu'un a assis dans mon chaise et bébé <u>ours dit quelqu'un</u> |
| 72 | A | XXX sur ma chaise et tout cassé↓ |
| 73 | R | Papa ours il dit qui a dormi dans mon lit↓ . maman ours il dit qui a dormi dans mon lit↓ |
| 74 | A ? | XXXX (chevauchement) |
| 75 | A | qui a dormi dans mon lit (toute petite voix) ↑ |
| 76 | R | elle levé les yeux et elle regarde ↓.. |
| 77 | P | ha .. et qu'est ce qu'elle fait ↑ |
| 78 | A | elle saute nous↓ . elle sauté sur la fenêtre↓ |
| 79 | Z | d'abord . d'abord elle court↓ |
| 80 | P | elle court↓ . |
| 81 | P & As | reviens petite fille↓ . on n'est pas des <u>ours</u> ↓ |
| 82 | Ro | <u>des méchants</u> ↓ |
| 83 | P | et oui↓ |
| 84 | K | c'est fini↓ |
| 85 | P | c'est fini ↓ |

| | | |
|----|----|------|
| 86 | As | oui↓ |
|----|----|------|

| |
|---|
| Transcription numéro 4 |
| Tableau A |
| Les participants : |
| Lorène Delorme (natif et professeur), un groupe de 4 élèves de 4 ans, scolarisées au lycée français Jules Verne de Johannesburg (les allophones): Zoé, Karine, Angel, Renée |
| Modalités de passation de la leçon : |
| Groupe de 4 élèves anglophones en soutien en classe de MS A |
| Le mercredi 26 mars, en début d'après-midi après la classe |
| 9'24 |

| | | |
|--|-----|--|
| Extrait d'une conversation entre 4 élèves anglophones et moi-même: Delorme Lorène | | |
| Données B : transcription de la conversation | | |
| 1 | P | c'est pas la même couleur↓ . t'as raison↓ |
| 2 | R | *that's mine* ↓ (en anglais) XXX |
| 3 | P | ALORS ↓.. vous allez me re raconter <u>maintenant</u> ↓ |
| 4 | Afs | <u>HEEEEEEEEE</u> ↑ |
| 5 | P | chut . l'histoire de BOUCLES D'OR et des trois ours↓ |
| 6 | A | CA C'EST LE MEUME↑ |
| 7 | P | c'est quoi ↑ |
| 8 | R | c'est boucles d'or et les trois ours↓ |
| 9 | P | c'est pas boucles d'or et les trois ours . ça s'appelle↑ |

| | | |
|----|----------|--|
| 10 | K & R | les trois ours↓ |
| 11 | P | les trois ours et l'auteur c'est↑ . bayron barton . et c'est vous qui allez raconter l'histoire↓ |
| 12 | A | *we already KNOW* ↓ (en anglais) |
| 13 | P | chut . il faut pas parler en anglais↓ .. alors qu'est ce qui se passe↑ |
| 14 | K | c'est maison ↓ |
| 15 | P | elle est où la maison↑ |
| 16 | Afs | là là↓ |
| 17 | P | non mais il faut pas se lever↓ .. elle est où↑ |
| 18 | R | dans la forêt↓ |
| 19 | P | elle est dans la forêt . BRAVO vous voyez ça ça s'appelle comment ↑ |
| 20 | A | <u>fleurs</u> ↓ |
| 21 | P | des fleurs et des↑ |
| 22 | R | forêt↓ |
| 23 | P | hum des↑ |
| 24 | R | forêt↓ |
| 25 | P | des arbres↓ |
| 26 | Afs | des arbres↓ |
| 27 | P | des arbres . oui . ↓ |
| 28 | A | trois ours↓ |
| 29 | P | dans cette maison il y a↑ |
| 30 | Afs | papa ours maman ours et bébé ours↓ |

| | | |
|----|----------|--|
| 31 | P | papa ours qu'est qu'il a ↑.. qu'est ce qu'il porte↑ |
| 32 | Z | un pantalon bleu↓ |
| 33 | P | un pantalon bleu bravo . maman ours↑ |
| 34 | R | hum . violet↓ |
| 35 | P | VIOLET↑ |
| 36 | Z | non ORANGE↓ |
| 37 | P | une jupe↓ |
| 38 | R | une robe↓ |
| 39 | P | une jupe rouge ou une robe rouge très bien . bébé ours↑ |
| 40 | A | un pantalon vert↓ |
| 41 | P | bébé ours porte un pantalon vert . bravo↓ |
| 42 | A& R | maman ours fait du chocolat↓ |
| 43 | P | maman ours elle fait du cho/co/lat et qu'est ce qu'elle a mis sur la table↑ |
| 44 | A | trois bols pour le chocolat ↓ |
| 45 | P | oui il y a↑ |
| 46 | Z | papa ours↓ |
| 47 | P | un grand bol ↓. ou le bol de papa ours un bol moyen↓ |
| 48 | Afs | de maman et un bol tout petit ↓ |
| 49 | P | et un bol tout petit ↓. c'est le bol de qui ça↑ |
| 50 | Afs | BEBE OURS↑ |
| 51 | P | et celui-là↑ |
| 52 | Afs | maman ours (et de papa ours) ↓ |
| 53 | Z | et le bol de boucles d'or↓ |
| 54 | P | et ça va devenir le bol de boucles d'or t'as raison zoé ↓. boucles d'or elle le prend↓ . donc là ils ont décidé↓ |
| 55 | A | CHOCOLATE est trop froid↓ |
| 56 | P | c'est FROID↑ |
| 57 | R | non trop chaud↓ |
| 58 | P | non il est trop chaud le chocolat↓ .. alors qu'est ce qu'ils font↑ |
| 59 | R & Z | ils marchent dans la forêt↓ |
| 60 | P | ils partent ↓. ils vont marcher ↓. d'accord . ils vont se balader dans la forêt . pour attendre que le chocolat devienne froid . d'accord↑ |
| 61 | A | le petite fille de boucles d'or culle des fleurs↓ |
| 62 | P | elle CUEILLE↑ |
| 63 | A | elle cueille des fleurs↓ |
| 64 | P | elle cueille des fleurs↓ |
| 65 | Z | elle #entre maison avec trois chocolats#↓ |
| 66 | P | et qu'est ce qu'elle fait là↑ |
| 67 | Z | boucles d'or elle regarde par la fenêtre↓ |
| 68 | P | BRAVO↑ . boucles d'or elle regarde par la fenêtre↓ . elle parle bien hein↑ . c'est bien chérie↓ . boucles d'or elle regarde par la fenêtre et qu'est-ce qu'elle voit sur la table↑ |
| 69 | Afs | trois CHOCOLATS↑ |
| 70 | P | trois bols . de chocolat . très bien↓ |
| 71 | R | le bol de chocolat de papa ours↓ |
| 72 | A | le chocolat de bol de maman ours le chocolat de bébé ours et↓ |
| 73 | P | le bol de bébé ours, le bol de maman ours↓ . et le bol de chocolat . de papa |

| | | |
|-----|-----|---|
| | | ours↓ |
| 74 | A | boucles d'or mange papa ours maman ours bébé ours et tout manger↓ |
| 75 | P | alors .. boucle d'or qu'est ce qu'elle fait↑ |
| 76 | A | mange papa ours↓ |
| 77 | P | NON pas papa ours . elle mange↑ |
| 78 | R | le soupe↓ |
| 79 | P | le chocolat↓ |
| 80 | R | le chocolat de bébé ours↓ |
| 81 | P | d'abord elle mange le chocolat de bébé ours mais c'est↑ |
| 82 | Afs | trop chaud↓ |
| 83 | Z | c'est pas bébé ours . c'est PAPA OURS↑ |
| 84 | R | moyen de la bol de maman ours↓ |
| 85 | P | très bien . et là c'est trop↑ |
| 86 | R | c'est trop froid↓ |
| 87 | P | trop froid bravo renée↑ |
| 88 | A | c'est bébé ours↓ |
| 89 | P | c'est pas bébé ours . c'est quoi↑ |
| 90 | Z | le bol de bébé ours↓ |
| 91 | R | c'est juste bien↓ |
| 92 | P | c'est juste bien parfait↓ |
| 93 | A | elle fait tout manger↓ |
| 94 | P | elle mange tout le bol de bébé ours↓ |
| 95 | Afs | #elle ne heu non# |
| 96 | P | elle ne laisse . je sais tu me l'as dit↓ |
| 97 | Z | les trois chaises du chaise de papa ours et de maman ours et de bébé ours↓ |
| 98 | Afs | #et bébé ours cassé# |
| 99 | P | pourquoi elle casse la chaise qu'est ce qu'elle fait↑ |
| 100 | R | elle se balancer↓ |
| 101 | P | elle se balance trop fort . et qu'est ce qui se passe↑ |
| 102 | Afs | CASSER↑ |
| 103 | P | la chaise elle se↑ |
| 104 | Afs | CASSER↑ |
| 105 | P | la chaise elle se casse↓ |
| 106 | Z | de trois LITS↓ |
| 107 | P | alors on va laisser parler karine qu'est ce que se passe là karine↑ KARINE↑ . qu'est ce qu'y a là↑ |
| 108 | Z | *she doesn't know* ↓ (en anglais) |
| 109 | K | papa ours lit↓ |
| 110 | P | non papa ours lit NON↑ . on dit quoi↑ |
| 111 | K | c'est le lit de papa ours↓ |
| 112 | P | c'est le lit de papa ours boucles d'or↓ |
| 113 | K | boucles d'or↓ |
| 114 | P | boucles d'or monte dessus ↓ |
| 115 | K | monte dessus↓ |
| 116 | P | très bien . est-ce qu'elle reste sur le lit↑ |
| 117 | K | non↓ |
| 118 | P | pourquoi↑ |
| 119 | K | parce que c'est est trop fort↓ |

| | | |
|-----|---------|---|
| | | |
| 120 | R | non↓ |
| 121 | P | trop fort .. trop↑ |
| 122 | R | dur↓ |
| 123 | P | il est trop dur . bravo ensuite qu'est-ce qu'elle fait renée↑ |
| 124 | R | il est trop fort↓ (tout doucement) |
| 125 | P | boucles d'or qu'est ce qu'elle fait↑ |
| 126 | R | #monte sur lit#↓ |
| 127 | Z | le lit de maman ours↓ |
| 128 | P | mais il est <u>trop</u> ↑ |
| 129 | Afs | <u>FORT</u> ↑ |
| 130 | P | non↓ |
| 131 | K | trop dur↓ |
| 132 | P | non↓ |
| 133 | A | trop fort↓ |
| 134 | P | non dans l'histoire il est trop↑ .. mou |
| 135 | Afs | mou |
| 136 | P | il est trop mou . *too soft* (en anglais) hein il est trop mou . et après elle va où↑ |
| 137 | Afs | #le bébé les c'est moi# |
| 138 | P | RENEE Renée↑ |
| 139 | R | elle est dormie dans le lit de bébé ours et il est parfait↓ |
| 140 | P | il est parfait ce lit . et qu'est ce <u>qu'elle fait</u> ↑ |
| 141 | K | <u>parfait</u> faire dodo↓ |
| 142 | P | elle s'endort elle fait dodo . un GROS dodo↓ |
| 143 | Z& R | Les trois ours ont fini marcher et revient <u>dedans maison</u> ↓ |
| 144 | P | <u>ils reviennent</u> dans leur maison bravo↓ |
| 145 | A | et papa ours c'est trop froid↓ . c'est trop froid QUI A MANGE MA SOUPE↑ |
| 146 | P | super↓ |
| 147 | R& A | et maman ours elle dit qui qui a mangé↓ |
| 148 | P | chut écoute ↓. attend ↓. elle a pas fini↓ .maman ours elle dit↑ |
| 149 | R | quelqu'un a mangé mon chocolat et bébé ours il dit↓ . quelqu'un a mangé mon chocolat et a tout mangé↓ |
| 150 | P | et il↑ |
| 151 | R | il pleure↓ |
| 152 | P | Il PLEURE↑ |
| 153 | A | papa ours il crie beaucoup qui est assis sur ma chaise maman elle dit qui est assis sur ma chaise et bébé ours il crie qui est assis sur ma chaise ouinnnnn↑ |
| 154 | P | il est triste hein . zoé↑ |
| 155 | Z | y a . le papa qui dit qui a *come* (en anglais) qui dormi dans mon lit et le maman ours dit quelqu'un a dormi dans mon lit et le bébé ours dit quelqu'un a dormi dans mon lit . *I wanted to say that* (en anglais) quelqu'un a mangé dans mon lit↓ |
| 156 | P | ho non . ↓ quelqu'un a mangé mon lit non↓ . quelqu'un a dormi dans mon lit et c'est↑ |

| | | |
|-----|-----|--|
| 157 | R | boucles d'or↓ |
| 158 | P | et c'est boucles d'or et à ce moment là qu'est ce qui se passe qu'est ce qu'elle fait boucles d'or↑ |
| 159 | A | HA↑ |
| 160 | Z | elle court↓ |
| 161 | P | elle ouvre les yeux↓ |
| 162 | K | <u>elle le court</u> ↓ |
| 163 | P | et elle se ↑ |
| 164 | R | elle court↓ |
| 165 | P | elle court elle se sauve pourquoi elle part↑ |
| 166 | A | TROIS OURS↑ |
| 167 | P | parce qu'elle a↑ |
| 168 | Afs | TROIS OURS↑ |
| 169 | P | il y a trois ours et elle a peur ↓. elle a peur boucles d'or↓ |
| 170 | A | boucles d'or #elle heu# boucles d'or elle est court↓ |
| 171 | P | elle court où ça↑ |
| 172 | A | elle court dans la forêt↓ |
| 173 | Z | c'est pas <u>boucles d'or</u> là↓ |
| 174 | P | <u>et les ours</u> les ours ne l'ont jamais revu boucles d'or↓ . jamais elle est revenue les voir hein elle a eu trop peur↓ |
| 175 | R | c'est fini↓ |
| 176 | P | ils sont restés tranquillement dans leur maison ils ont fermé les fenêtres et maintenant ils ferment la porte pour que boucles d'or elle ne rentre plus dans la maison ↓ |
| 177 | Z | *they lock the door* ↓ (en anglais) |
| 178 | P | he oui comme ça ils sont sûrs que la petite fille elle ne vient pas les embêter parce qu'elle se cache dans la forêt ↓.. hum .. alors on va faire un petit loto↓ . maintenant↓ |

Transcription numéro 5

Tableau A

Les participants :

Lorène Delorme (natif et professeur), un groupe de 6 élèves de 4 ans, scolarisées au lycée français Jules Verne de Johannesburg (les allophones): Roméo, Karine, Angel, Renée, Amorie et Zoé

Modalités de passation de la leçon :

Groupe de 6 élèves anglophones en soutien en classe de MS A

Le mercredi 2 avril, en début d'après-midi après la classe

7'19

Extrait d'une conversation entre 6 élèves anglophones et moi-même: Delorme Lorène

Données B : transcription de la conversation

| | | |
|---|----|--|
| 1 | P | les trois ours donc ça c'est le titre de l'album↓ . bayron barton . c'est l'auteur↓. la personne qui a écrit le livre d'accord ↓ |
| 2 | Ro | bayron barton↓ |
| 3 | P | bayron barton↓ .. il était une fois . trois ours↓ |
| 4 | R | non pas trois ours *look*↓ (en anglais) |

| | | |
|---|------|--|
| 5 | P | he ben y a pas trois ours là qu'est ce qu'on voit↑ |
| 6 | Z | une maison↓ |
| 7 | P | elle est où cette maison ↑ |
| 8 | As ? | là↓ |
| 9 | P | elle est . au milieu d'une ↑ |

| | | |
|----|------|---|
| 10 | Am | *forest*↓ (en anglais) |
| 11 | Ro | forêt↓ |
| 12 | P | une forêt↓ . d'accord. donc la maison elle est au milieu de la forêt ↓... il y avait↑ |
| 13 | As | papa ours. papa ours maman ours et bébé ours↓ |
| 14 | P | bébé ours vous voyez papa ours qu'est ce qu'il a comme habit↑ |
| 15 | As ? | bleu↓ |
| 16 | Z | un pantalon↓ |
| 17 | P | un pantalon . <u>bleu</u> ↓ |
| 18 | As | <u>bleu</u> ↓ |
| 19 | P | maman ours elle a↑ |
| 20 | Am | un rouge↓ |
| 21 | P | comment on appelle ça ↑ |
| 22 | Am | ROUGE↑ |
| 23 | P | une jupe↓ |
| 24 | As | une jupe↓ |
| 25 | P | une jupe rouge↓ |
| 26 | As | une jupe rouge↓ |
| 27 | P | et bébé ours↑ |
| 28 | Z | un pantalon↓ |
| 29 | P | un pantalon↑ |
| 30 | As | vert .vert↓ |
| 31 | P | un matin maman ours prépara un délicieux chocolat ↓. elle fait pas une soupe elle fait du chocolat dans ce livre↓ .. elle fit un grand bol pour papa . un bol un peu plus petit pour maman et un tout petit bol . pour bébé ours↓ |
| 32 | R | c'est . c'est maman ours↓ |
| 33 | P | qu'est ce qu'elle prépare dans ce livre ↑ |
| 34 | A | <u>chocolat</u> ↓ |
| 35 | P | <u>une soupe</u> ↑. non elle fait du↑ |
| 36 | A | chocolat↓ |
| 37 | P | du chocolat . y a combien de bols sur la table ↑ |
| 38 | As | trois↓ |
| 39 | P | trois↓ |
| 40 | As | bleu . rouge .vert↓ |
| 41 | P | grand↓ |
| 42 | As | bleu .moyen. petit↓ |
| 43 | P | très bien↓ . le chocolat était brûlant très chaud↓ . en attendant qu'il refroidisse les trois ours partirent se promener dans <u>la forêt</u> ↓ |
| 44 | Am | <u>forest</u> ↓ |
| 45 | P | forêt pas forest ↓ |
| 46 | Am | forêt↓ |
| 47 | Ro | forêt↓ |
| 48 | K | forêt↓ |

| | | |
|----|------|--|
| 49 | P | alors arriva une petite fille qui s'appelait↑ |
| 50 | As | BOUCLES DOR↑ |
| 51 | P | boucles d'or regarda dans la maison . et aperçu les trois bols . sur la table↓ |
| 52 | A ? | oui XX ... X |
| 53 | P | boucles d'or avait très faim .elle rentra dans la maison. elle goûta d'abord le chocolat de papa ours ↓ |
| 54 | A | c'est trop fort↓ |
| 55 | P | mais il était trop↑ |
| 56 | R | chaud ↓ |
| 57 | P | chaud . ouille . puis elle goûta le chocolat de maman ours . mais il était trop↑ |
| 58 | Z | chaud ↓ |
| 59 | P | le chocolat il était trop ↑ |
| 60 | K | dur↓ |
| 61 | R | froid ↓ |
| 62 | P | froid↓ |
| 63 | K | dur↓ |
| 64 | P | enfin elle goûta le chocolat de petit ours↓ |
| 65 | A | c'est parfait↓ |
| 66 | R | c'est bon↓ |
| 67 | P | il était parfait↓ |
| 68 | R | parfait . il est tout mangé↓ |
| 69 | P | Elle le trouva <u>si bon</u> ↓ |
| 70 | A | <u>Elle est tout mangé</u> ↓ |
| 71 | P | <u>qu'il ne resta</u> plus rien . elle mangea tout tout tout↑ |
| 72 | A | et ça FINI↑ |
| 73 | P | c'est fini le chocolat de bébé ours↑ |
| 74 | A | oui↓ |
| 75 | P | ensuite boucles d'or décida de s'asseoir↓ . d'abord elle s'installa sur le fauteuil à bascule de papa ours↓ |
| 76 | A | c'est trop↓ |
| 77 | P | mais il se balançait trop fort ↓. puis elle s'installa sur le fauteuil à bascule de maman ours . mais il se balançait trop doucement ↓. enfin elle s'assit sur le fauteuil à bascule de petit ourson et il se balançait juste bien . et boucles d'or se balança se balança avec tant d'énergie que le petit fauteuil |
| 78 | A | il *crack* ↓ (en anglais) |
| 79 | P | <u>il se casse</u> ↓ |
| 80 | As ? | <u>c'est cassé</u> ↓ |
| 81 | Z | et bébé ours XXXX la chaise X c'est cassé↓ |
| 82 | P | et ouais la chaise elle s'est cassée ↓.. ensuite boucles d'or eu envie de se reposer . alors elle se coucha sur le lit de papa ours mais il était trop dur ce lit . elle se coucha sur le lit de maman ours mais il était trop↑ |
| 83 | Am | <u>dur</u> ↓ |
| 84 | P | <u>mou</u> . enfin elle se coucha sur le lit de petit ours qui était juste bien↓ . et boucles d'or s'endormit dans le lit de petit ours ↓ |
| 85 | A ? | XXXX |
| 86 | P | un peu plus tard les trois ours rentrèrent à la maison↓ |
| 87 | Z | qui heum. qui a mangé sur ma soupe ↑ |
| 88 | P | whaou . les trois ours regardèrent dans leur bol et papa ours . quelqu'un a |

| | | |
|-----|--------|---|
| | | goûté à mon chocolat (grosse voix et les enfants qui répètent sur moi) . et maman ours dit↑ |
| 89 | A? & R | #quelqu'un a mangé mon chocolat#↓ |
| 90 | P | et petit ours dit↑ |
| 91 | As ? | #qui a mangé mon mon chocolat et il est tout fini#↓ |
| 92 | P | tout fini . regardez il y a des tâches de chocolat sur la table↓ |
| 93 | Z | boucles d'or↓ |
| 94 | P | ensuite les ours regardèrent leur fauteuil . et papa ours dit quelqu'un s'est assis sur <u>mon chaise</u> (avec d'autres enfants) . et maman ours quelqu'un s'est assis <u>sur ma chaise</u> (avec d'autres enfants) et petit ours dit #quelqu'un <u>XXX</u> s'est tout cassée ouin #(avec d'autres enfants) |
| 95 | A | c'est boucles d'or↓ |
| 96 | P | c'est boucles d'or qui a fait ça ↓. ensuite les ours regardèrent leur lit et papa ours dit # <u>quelqu'un a dormi dans mon lit</u> # (avec d'autres enfants) et maman ours dit <u>quelqu'un a dormi dans mon lit</u> (avec d'autres enfants) . qu'est ce qu'elle a laissée boucles d'or <u>sur le lit</u> ↑ |
| 97 | K & R | <u>fleurs</u> . fleurs↓ |
| 98 | P | elle a laissé ses fleurs↓ |
| 99 | Z | c'est pas. c'est pas bon↓ |
| 100 | P | et le petit ourson dit . ho quelqu'un a dormi dans mon lit↓ |
| 101 | A | et boucles d'or↓ |
| 102 | P | c'est ELLE↑ |
| 103 | Z | *it looks . it's me * ↑ (en anglais) |
| 104 | R | c'est boucles d'or↓ |
| 105 | Z | *it's looks like . she's hungry. it looks like*↓ (en anglais) |
| 106 | P | et comment tu dis ça en français ↑ (rire) |
| 107 | Ro | j'ai faim↓ |
| 108 | P | on dirait qu'elle a faim↓ |
| 109 | Z | faim↓ |
| 110 | P | elle a faim tu crois↑ . quand boucles d'or vit les trois ours elle bondit hors du lit et s'enfuit en criant . au secours .. trois ours.. j'ai peur↓ |
| 111 | Ro | elle court↓ |
| 112 | P | elle court↓ |
| 113 | Ro | oui↓ |
| 114 | P | elle couru couru couru à toutes jambes . loin de la maison des trois ours↓ |
| 115 | R | XX fini boucles d'or↓ |
| 116 | Ro | fini boucles d'or↓ |

| |
|--|
| Transcription numéro 6 |
| Tableau A |
| Les participants : |
| Lorène Delorme (natif et professeur), un groupe de 6 élèves de 4 ans, scolarisées au lycée français Jules Verne de Johannesburg (les allophones): Roméo, Karine, Angel, Renée, Amorie et Zoé |
| Modalités de passation de la leçon : |
| Groupe de 6 élèves anglophones en soutien en classe de MS A |
| Le mercredi 2 avril, en début d'après-midi après la classe |
| 7'32 |

| | | |
|--|-----|--|
| Extrait d'une conversation entre 6 élèves anglophones et moi-même: Delorme Lorène | | |
| Données B : transcription de la conversation | | |
| 1 | P | alors↓ . je vais vous distribuer à chacun un carton tu restes là bas heu↑ . tu viens pas avec nous angel↑ ... un pour toi↓ .. un pour toi↓ .. un pour toi ↓ |
| 2 | A | moi j'ai maman ours là ↓ |
| 3 | P | et un pour moi X↓ .. on pose les cartons ↓.. voilà. et puis maintenant on va piocher des cartes on va voir qui va gagner le loto↓ . on commence par renée↓ .qu'est ce que c'est renée↑ |
| 4 | R | papa ours avec sa grosse voix quelqu'un a mangé ma chocolat↓ |
| 5 | P | bravo c'est toi qui l'a . amorée (3 secondes) qu'est ce que c'est ↑ |
| 6 | Am | c'est . c'est papa lit↓ |
| 7 | P | est-ce qu'on dit papa lit ↑ |
| 8 | A ? | non↓ |
| 9 | P | en français . <u>en français</u> |

| | | |
|----|----|---|
| 10 | R | <u>le lit</u> de papa↓ |
| 11 | Am | le lit de papa ours↓ |
| 12 | P | voilà il faut changer tu vois↓. papa lit ça c'est anglais↓ . en français on dit le lit de papa ours↓. c'est qui qui l'a ↑ |
| 13 | R | moi↓ |
| 14 | P | han c'est encore renée elle est trop forte . karine.. qu'est ce que c'est ↑ |
| 15 | K | boucles d'or↓ |
| 16 | P | qu'est ce qu'elle fait boucles d'or↑ elle ramasse↓ |
| 17 | K | elle ramasse la fleur↓ |
| 18 | P | très bien. boucles d'or ramasse la fleur↓ . angel ↓.... |
| 19 | Z | une fleur . jaune↓ |
| 20 | P | une fleur jaune c'est karine↓. roméo ↓... (5 secondes) qu'est ce que c'est ↑ |
| 21 | Ro | *it's dirty* ↓ (en anglais) |
| 22 | P | ou c'est bizarre c'est bizarre↓ |
| 23 | A | c'est berki↓ |
| 24 | P | c'est berki c'est qui ça tu penses c'est qui roméo↑ |
| 25 | A | renée↓ |
| 26 | R | moi↓ |
| 27 | P | non mais qu'est ce qui se passe sur cette image↑. c'est qui↑ |
| 28 | As | boucles d'or↓ |
| 29 | P | qu'est ce qu'elle fait roméo↑ |

| | | |
|----|-----------|---|
| | | |
| 30 | Ro | par la fenêtre↓ |
| 31 | P | elle regarde↓ |
| 32 | Ro | elle regarde par la fenêtre↓ |
| 33 | P | elle regarde PAR la fenêtre↓ . à toi↓ |
| 34 | A | et ça ce c'est maitresse↓ |
| 35 | K | trois bols de soupe↓ |
| 36 | P | ils sont où les trois bols de soupe ↑ |
| 37 | Ro | moi↓ |
| 38 | P | ils sont sur la table. X . à toi↓ |
| 39 | A | XXX |
| 40 | P | qu'est ce que c'est ↑ |
| 41 | R | boucles d'or elle est assis dans la chaise de bébé ours↓ |
| 42 | P | mais tu parles très bien français bravo renée ↓. c'est une très belle phrase. à toi amorée↓ |
| 43 | Am | *roméo is doing* ↓ (en anglais) |
| 44 | P | qu'est ce que c'est ↑ |
| 45 | Am | le lit de maman ours↓ |
| 46 | P | qui est sur le lit de maman ours ↑ |
| 47 | As | boucles d'or↓ |
| 48 | P | très bien boucles d'or est sur le lit de maman ours ↓. à toi karine↓ |
| 49 | K | bébé ours↓ |
| 50 | P | qu'est ce qu'il crie ↑ |
| 51 | K | il crie de .. boucles d'or↓ |
| 52 | Am | il crie il y a une petite fille . dans mon lit↓ |
| 53 | A | c'est roméo↓ |
| 54 | P | c'est roméo↓ |
| 55 | A | boucles d'or elle fait . de de chaise de maman ours↓ |
| 56 | P | boucles d'or est assise sur la chaise de maman ours↓ ... |
| 57 | Ro | le livre↓ |
| 58 | P | le livre de qui ↑ .. comment il s'appelle ce livre ↑ |
| 59 | R | les trois ours ↓. c'est moi↓ |
| 60 | Ro | les trois ours↓ |
| 61 | P | c'est renée↓ . à toi zoé↓ |
| 62 | Z | les . les ... les les chaises de bébé ours il cassée↓ |
| 63 | P | boucles d'or elle a cassé la chaise de bébé ours ↓... à toi renée↓ |
| 64 | R | les fleurs↓ |
| 65 | P | rouge .une fleur rouge↓ |
| 66 | Z | c'est maitresse↓ |
| 67 | A | c'est moi c'est ma PREMIERE ↑. merci . amorée↓ |
| 68 | Am | *renée is gone win . she need one more*↓ (en anglais) |
| 69 | P | tu crois↑ . renée elle en a besoin que d'un et elle a gagné↓ . c'est que c'est quoi ça ↑ |
| 70 | Am | une bleue fleur↓ |
| 71 | P | on dit pas une bleue fleur on dit quoi en français ↑. une↑ |
| 72 | Am & K | une bleue fleur↓ |
| 73 | P | non une↑ |
| 74 | Z | fleur bleue↓ |

| | | |
|-----|-----------|---|
| 75 | Am | une fleur ↓ |
| 76 | P | fleur bleue↓ |
| 77 | Am | fleur bleue↓ |
| 78 | P | fleur bleue pas bleue fleur↓ . fleur bleue↓ .. karinequ'est ce que c'est ↑ |
| 79 | A ? | boucles d'or court↓ |
| 80 | P | qu'est ce qu'elle fait karine↑ |
| 81 | K | court↓ |
| 82 | P | boucles d'or court c'est roméo. à toi chéri ↓... |
| 83 | A | boucles d'or on dorme . dans lit de papa ours↓ |
| 84 | P | bravo boucles d'or dort dans le lit de papa ours roméo↑ . |
| 85 | A ? | XXXX |
| 86 | A | hum boum .. qu'est ce que c'est ↑ |
| 87 | Z | le bol de maman ours↓ |
| 88 | P | vas-y. c'est quoi ↑ |
| 89 | Ro | le bol ↓ |
| 90 | P | de qui ↑ |
| 91 | Ro | de maman ours↓ |
| 92 | P | c'est à toi zoé non ↑ |
| 93 | R | c'est zoé ↓... |
| 94 | A | c'est renée elle est GAGNE↑ |
| 95 | P | renée a gagné ↓. felicitacion renée↓. c'est quoi cette image zoé tu m'as pas dit ce que c'était↑ |
| 96 | Z | c'est . maman ours↓ |
| 97 | P | qu'est ce qu'elle dit maman ours ↑ |
| 98 | Z | XXXX dans mon lit↓ |
| 99 | P | quelqu'un s'est couché dans mon lit répète↓ |
| 100 | Z | quelqu'un s'est couché dans mon lit ↓ |
| 101 | P | très bien↓ |
| 102 | Z | renée↓ |
| 103 | P | allez on met les mains là comme ça on a un bingo↓ |
| 104 | As & P | un deux trois BINGO↑ |
| 105 | P | alors on va pas en refaire un autre vous allez m'aider à finir les affiches qu'on a pas eu le temps de finir↓. si on allait me chercher un pot avec des colle↓. une personne↓.. heu angel↓ . les autres vous restez sur le tapis↓. je vais apporter tout ce qu'il faut↓ .. angel va chercher les colles s'il te plait↓. on va coller↓ |

Sigles et abréviations utilisés

AEFE : Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger

ALEF : Appui Linguistique pour l'Enseignement du Français

APP : Action Pédagogique Pilote

BO : Bulletin Officiel

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

GS : Grande Section

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale

L2 : Langue 2

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MS : Moyenne Section A

PS : Petite Section

SPA : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle

ZPD : Zone Proximale de Développement