



HAL
open science

**L'album de jeunesse comme outil favorisant l'acquisition
du français langue seconde : analyse de l'agir professoral
d'un maître FLE/FLS avec des élèves allophones à partir
de l'album Bonjour Docteur de Michaël Escoffier et
Matthieu Maudet**

Sabrina Raddas

► **To cite this version:**

Sabrina Raddas. L'album de jeunesse comme outil favorisant l'acquisition du français langue seconde : analyse de l'agir professoral d'un maître FLE/FLS avec des élèves allophones à partir de l'album Bonjour Docteur de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet. Education. 2014. dumas-01141198

HAL Id: dumas-01141198

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01141198>

Submitted on 10 Apr 2015

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.



Mémoire de Master 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité: Enseignement Premier Degré

L'album de jeunesse comme outil favorisant l'acquisition du français langue seconde:

Analyse de l'agir professoral d'un maître FLE/FLS avec des élèves allophones à partir de l'album *Bonjour Docteur* de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet

Par : Sabrina RADDAS

Sous la direction de : Mme Nadia MAILLARD

Dans le cadre du séminaire : Arts Lettres et Langues

Université d'Angers / ESPE des Pays de la Loire (Site d'Angers)

2012/2014

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) Sabrina RADDAS,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Nadia Maillard, qui a toujours répondu à toutes mes questions et qui m'a parfaitement guidée tout au long de mon travail même si je n'ai pas toujours pu mettre tous ses précieux conseils en application.

Je tiens aussi à remercier L. qui a été la seule à accepter de collaborer avec moi, malgré de fortes sollicitations et quelques problèmes de santé. Sans toi, je n'aurais jamais pu clôturer ce mémoire.

Merci à C. et S. qui ont contribué à ce travail.

Je remercie le deuxième membre du jury.

Et enfin, je remercie ma famille qui croit en moi plus que moi-même.

Sommaire

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT	- 2 -
REMERCIEMENTS	- 3 -
INTRODUCTION	- 6 -
PARTIE I : Cadre théorique	- 9 -
1. Les élèves allophones: qui sont-ils ?.....	- 9 -
1.1. Un public à noms multiples.....	- 9 -
1.2. Des élèves à profils divers et variés.....	- 10 -
1.3. Les institutions et l'accueil des élèves allophones.....	- 11 -
2. La littérature de jeunesse à l'école.....	- 14 -
2.1. Généralités sur la littérature de jeunesse à l'école.....	- 14 -
2.2. L'usage de la littérature de jeunesse en classe ordinaire.....	- 15 -
2.2.1. Les difficultés inhérentes à la littérature de jeunesse	- 15 -
2.2.2. Les avantages offerts par la littérature de jeunesse.....	- 16 -
2.2.3. Les critiques formulées à l'égard des usages inappropriés de la littérature de jeunesse à l'école.....	- 17 -
2.3. Un cas particulier : l'album de jeunesse.....	- 17 -
3. Littérature de jeunesse et élèves allophones : solutions apportées.....	- 18 -
3.1. Nathalie Auger, une chercheuse au cœur de la question (Laboratoire DIPRALANG).....	- 19 -
3.2. La littérature de jeunesse : passerelle à l'ouverture culturelle.....	- 19 -
3.3. La littérature de jeunesse : source de motivation.....	- 20 -
3.4. La littérature de jeunesse : médium favorisant les interactions.....	- 21 -
3.5. La littérature de jeunesse : support d'apprentissage du FLS et du FLSco.....	- 21 -
PARTIE II : Le terrain	- 24 -
1. Problématique/représentations initiales/méthodologie (Méthode).....	- 24 -
2. Recueil des données (Procédure).....	- 27 -
3. Compte rendu des données (Résultats).....	- 30 -
3.1. L'entretien préliminaire.....	- 30 -
3.2. La séance enregistrée.....	- 31 -
4. Analyse des données : mise en regard de l'entretien et de la séance observée	- 33 -
4.1. L'organisation pédagogique de la séance	- 33 -
4.1.1. Le choix de l'album.....	- 33 -

4.1.2. La structure de la séance.....	- 34 -
4.1.3. La gestion des cinq compétences langagières dans le déroulement de la séance	- 37 -
4.1.4. La place accordée au plaisir : l'entrée dans la littérature pour elle-même	- 38 -
4.2. Les dimensions travaillées.....	- 38 -
4.2.1. L'objectif principal de la séance : travailler l'impératif	- 38 -
4.2.2. La dimension lexicale.....	- 39 -
4.2.3. Les dimensions syntaxiques/grammaticales	- 39 -
4.2.4. La dimension phonologique	- 39 -
4.3. Le numérique.....	- 40 -
4.4. Les interactions	- 40 -
4.4.1. L'étayage de l'enseignante	- 41 -
4.4.2. Les interactions élève/élève.....	- 42 -
4.4.3. Les interactions enseignante/élève.....	- 43 -
4.5. Confrontation avec l'entretien préliminaire	- 44 -
5. Discussion avec nos représentations initiales	- 47 -
CONCLUSION	- 49 -
BIBLIOGRAPHIE.....	- 51 -
Articles et ouvrages.....	- 51 -
Mémoire et thèse	- 52 -
DVD.....	- 52 -
Sitographie	- 52 -
GLOSSAIRE	- 54 -
ANNEXES.....	- 55 -
Annexe 1 : Lettre fictive d'un EANA	- 55 -
Annexe 2 : Le guide de l'entretien	- 57 -
Annexe 2 bis : Transcription de l'entretien préliminaire	- 61 -
Annexe 3 : Transcription de la séance enregistrée	- 77 -
Annexe 4 : Tableau de relevé des différents types de prise de parole de l'enseignante au cours de la séance participant à l'étayage.....	- 97 -
Annexe 5 : L'étayage	- 99 -

INTRODUCTION

Tout enseignant est susceptible, un jour ou l'autre, d'accueillir dans sa classe un ou plusieurs élèves présentant une situation particulière : handicap, déficience ou autre. C'est le cas des élèves allophones nouvellement arrivés en France qui maîtrisent peu, voire pas du tout, la langue du pays. Ces enfants se retrouvent au cœur d'un système où l'École, avec toutes ses exigences qui sont les mêmes pour tous, est obligatoire.

Il est intéressant d'observer un public différent du public dit « ordinaire » car les écoles françaises s'inscrivent fortement, depuis quelques années, dans une dynamique d'inclusion. Le plus gros enjeu pour un enseignant, serait donc de contribuer à la réussite de ces élèves venus d'ailleurs qui sont, au même titre que les autres élèves, acteurs de l'École de la République. Donc, comme n'importe quel élève, les objectifs visés sont de faire de ces enfants, des élèves capables de suivre, le plus rapidement possible, l'intégralité des cours dispensés dans une classe « ordinaire » et de valider le socle commun¹. Il en va de leur inclusion à la fois scolaire mais aussi sociale.

À leur arrivée en France, les élèves allophones sont accueillis et pris en charge, notamment par un organisme : le CASNAV². Par la suite, dans un souci de répondre à leurs besoins, de nombreux dispositifs sont mis en place. Précisons quand même que nous allons nous pencher uniquement sur le cas des élèves allophones nouvellement arrivés qui relèvent de l'école primaire. Ces élèves vont pouvoir intégrer, en fonction de leurs besoins, une CLIN³, les anciennes UPE2A⁴, pour un ou deux ans tout au plus, en parallèle de la classe ordinaire dans laquelle ils sont obligatoirement inscrits, ou disposer de l'aide d'un maître FLE/FLS itinérant.

Ainsi, nous avons eu l'occasion d'observer le travail qu'a effectué une enseignante itinérante spécialisée FLS/FLE avec des élèves allophones et parmi les matériaux qu'elle a pu utiliser, un outil reste dominant : l'album de jeunesse. Son enseignement ne se base,

¹ M.E.N. (2012a) : « Le "socle commun de connaissances et de compétences" présente ce que tout élève doit

² Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

³ Classe d'Initiation. La ville d'Angers ne compte qu'une seule UPE2A, qui est composée d'un maximum de 15 élèves.

⁴ Unité Pédagogique pour élèves allophones arrivants.

évidemment, pas uniquement que sur cet outil (nous verrons d'autres de ses pratiques ainsi que les prolongements qu'elle peut faire à partir de l'album de jeunesse) mais il est vrai qu'il détient une place importante dans les apprentissages des élèves allophones. Nous pouvons donc nous poser la question suivante : En quoi la place de l'album de jeunesse dans le répertoire didactique d'un enseignant comme outil favorisant l'acquisition du français est-elle légitime ?

Nombreux sont les ouvrages qui traitent de la littérature de jeunesse à l'école de manière générale, mais trop peu sont ceux qui traitent du sujet auquel nous nous intéressons. L'histoire des élèves allophones nouvellement arrivés remonte au moins aux années d'après-guerre, mais nous nous rendons compte que ce n'est qu'« à partir des années 1970 que l'État français a commencé à se préoccuper de la question de la scolarisation/intégration [de ces] élèves étrangers, immigrants, non francophones dans le système scolaire et de leur réussite. »⁵

Lorsque l'on s'intéresse à la littérature de jeunesse avec un public d'élèves allophones nouvellement arrivés, quelques noms d'auteurs reviennent tels que N. Auger, F. Davin-Chnane, J.-L. Chiss, S. Clerc, J.-C. Rafoni ou encore S. Van Der Linden. Tous ces auteurs ont publié leurs articles et ouvrages dans les années 2000, ce qui prouve bien à quel point la question est récente et encore d'actualité.

Nous allons donc, dans une première grande partie, faire un état des lieux en ce qui concerne le public des élèves allophones nouvellement arrivés ; nous verrons qui ils sont, leur cheminement, les dispositifs et institutions qui les prennent en charge et régissent leur présence. Puis, nous aborderons la littérature de jeunesse en classe, d'abord de manière générale, afin de comprendre comment elle est utilisée, à quelles fins et ce qu'elle apporte aux élèves, avant de traiter, plus particulièrement, le contexte qui est propre aux élèves allophones nouvellement arrivés. Dans un troisième temps, nous relaterons ce que quelques chercheurs pensent être réalisables dans ce domaine, avec ce public.

Dans une deuxième grande partie, nous décrirons premièrement la méthodologie que nous avons employée pour mener à bien notre recherche. Dans un second temps, nous ferons un état des lieux des données recueillies sur le terrain et nous terminerons par une analyse fine de ces données qui nous permettra de répondre à notre problématique et de faire bouger ou non nos représentations initiales.

Ce mémoire se veut être un outil pour tout enseignant qui chercherait des pistes de travail autour de la littérature de jeunesse, avec un ou des élève(s) allophone(s) qu'il aurait à

⁵ Cortier (n.d.).

accueillir dans sa classe, mais surtout qui l'aiderait à saisir les enjeux qui se cachent derrière cette pratique. Compte tenu de la spécialisation de l'enseignante avec laquelle nous avons collaboré, la fiabilité du travail s'en trouve davantage réaffirmée.

PARTIE I : Cadre théorique

1. Les élèves allophones: qui sont-ils ?

1.1. Un public à noms multiples.

En France, nous pourrions définir les élèves allophones nouvellement arrivés comme étant des enfants qui ont pour langue maternelle une autre langue que la langue officielle, en l'occurrence le français, qui réside désormais dans ce territoire et qui ne cessent d'osciller entre les deux langues en fonction du lieu où ils se trouvent et du public auquel ils s'adressent. Cependant cette définition s'avère être un peu simpliste en vue de la réalité plus large que recouvre la situation des élèves allophones nouvellement arrivés⁶. Ce sont des enfants « en situation d'immigration, [qui sont] scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré » (Chiss et al., 2008, p. 21) et qui ont à apprendre le métier d'élève français dans un univers où la langue et la culture leur sont, généralement, complètement étrangères.

« Après avoir connu un maximum de 40 100 élèves en 2004-2005, le nombre de nouveaux arrivants non francophones de plus de 6 ans a fortement diminué jusqu'à 34 700 en 2008-2009, pour remonter à 38 100 élèves durant l'année scolaire 2010-2011. » (M.E.N., 2012b). Selon cette même note d'information⁷, le nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés en France s'élèverait à 18500 dans les écoles primaires⁸.

Il existe une multitude d'expressions pour nommer ces enfants qui arrivent en France parfois volontairement, mais souvent contre leur gré.

Les termes suivants :

- élèves allophones
- primo-arrivants
- élèves non francophones
- ENA (Elèves Nouvellement Arrivés)
- ENAF (Elèves Nouvellement Arrivés en France), ou encore

⁶ Voir en annexe 1 une très belle lettre fictive qui explicite un vécu d'ENAF.

⁷ N° 12.01 - mars 2012.

⁸ Chiffres répertoriés en 2010-2011.

- nouveaux arrivants tel que Jack Lang (Chiss et al., 2008, p. 23), ministre de l'Education nationale en 2001 l'a employé, désignent tous le même public. Pourtant un ENA ou ENAF n'est pas nécessairement allophone⁹, par exemple, un enfant belge qui arrive en France est un ENAF non allophone.

Soulignons, par ailleurs, comme le précise N. Auger (2010, p. 17), que l'ensemble de ces termes « témoigne d'un malaise institutionnel face à ce public ».

Le vécu de chaque homme fait sa différence, et pas plus qu'un autre, un élève allophone nouvellement arrivé a une histoire qui fait de lui ce qu'il est. Nous allons donc tenter de relever quelques variables types qui vont jouer sur les profils de ces élèves ; la liste est donc loin d'être exhaustive.

1.2. Des élèves à profils divers et variés.

Les profils des élèves allophones nouvellement arrivés sont variables et découlent d'une multitude de facteurs tels que :

- leur origine
- leur âge
- leur degré de scolarisation antérieure (si tant est qu'il y en ait eu une)
- leur profil d'alphabétisation
- l'existence d'une rupture dans la scolarisation due à l'exil
- la similitude de la langue maternelle avec le français ou encore
- la proximité des systèmes phonologiques (enfants d'origine soudanaise, turque...).

Il existe aussi des facteurs personnels à prendre en compte qui vont influencer sur la scolarité de ces élèves tels que :

- la raison de leur arrivée en France (si c'est un exil choisi ou subi)
- les conditions d'arrivée en France
- la présence ou l'absence d'un entourage aidant (traducteur, compatriotes, famille)
- les conditions d'hébergement (hôtel, foyer, cohabitation, squat) qui vont d'ailleurs

engendrer la question de la stabilité de l'élève

- l'état psychologique voire parfois même physique de l'élève (traumatisme)
- la situation administrative de la famille (asile politique en cours, situation stable)
- la situation familiale (si elle est réunie ou non) ou encore

⁹ Selon la définition de la personne allophone donnée ci-dessus.

- la motivation de l'élève.

Les élèves allophones arrivent d'un peu partout dans le monde, mais ceux qui arrivent en plus grand nombre sont les élèves provenant des pays de l'ex-URSS, de certains pays d'Afrique et des pays de l'Europe de l'Est. Épisodiquement, quelques chinois, brésiliens et suédois font leur apparition.¹⁰

Voyons maintenant comment s'opère la prise en charge de ces enfants à leur arrivée en France.

1.3. Les institutions et l'accueil des élèves allophones.

Le premier texte officiel qui a soulevé la question des élèves allophones nouvellement arrivés date de 1984. En 2002, va suivre « la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, intitulée *Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*, [qui] va reprendre et redéfinir une nouvelle fois « les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du 1^{er} et 2nd degré » » (Chiss et al., 2008, p. 28), par conséquent, les CEFISEM¹¹ de l'époque, vont se voir attribuer de nouvelles missions et prendre la nouvelle appellation de CASNAV (l'organisme majeur de référence lorsque l'on parle d'élèves allophones nouveaux arrivants). Puis en 2012, cette dernière circulaire va se voir abrogée et réétudiée.

Nous nous rendons compte qu'au niveau institutionnel, le public des élèves allophones nouvellement arrivés est à la source de nombreux débats qui sont dus, premièrement, aux problèmes causés par leur scolarisation, deuxièmement, à la recherche de dispositifs adéquats mis en place pour répondre aux besoins de ces élèves. Leur présence soulève donc des situations problématiques voire anxiogènes à la fois pour eux, mais aussi pour les enseignants qui ont à les accompagner tout au long de leur scolarité.

Le Bulletin officiel n° 37 en date du 11 octobre 2012 (M.E.N, 2012c) régissant l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés se montre très cohérent et satisfaisant sur la forme ; cependant, sur le fond, il manque de précisions et apporte très peu d'éléments permettant d'accompagner les enseignants qui prennent en charge ces élèves. Pour obtenir plus d'informations, on doit se rendre sur le site d'Éduscol, mais là

¹⁰ Informations recueillies lors d'un atelier mené par Mme L. Durand (professeure des écoles intervenant auprès d'élèves allophones dans le département du Maine-et-Loire) et Mme P. Perrier (IEN enseignement préélémentaire) qui était intitulé : *La littérature pour entrer dans la langue : des pratiques de lecture avec des élèves allophones*, lors de la journée d'étude sur le thème : Littératures, handicaps & médiations du 13 février 2013 à l'IUFM d'Angers (ancienne appellation des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation – ESPE). (Les chiffres officiels actuels sont introuvables)

¹¹ Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants

encore, nous nous rendons compte que les liens proposés¹² ne rentrent pas vraiment dans les détails et ne peuvent en aucun cas contribuer concrètement à aider un enseignant dans sa pratique avec ce public. Par conséquent, comme le souligne N. Auger (2010, p. 7), « le manque d'information concernant les principes d'apprentissage d'une nouvelle langue engendre parfois (...) des pratiques de classe inadéquates. »

Aussi, lorsque l'on n'est pas spécialiste, il est difficile de distinguer les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage d'une langue.

Entre FLE/FLM/FLS/FLSco, que choisir ? Selon Chiss (2008, p. 37), ces élèves ont besoin de programmes basés sur une didactique du FLS. Mais que signifient tous ces sigles ?

1) FLM (Français Langue Maternelle) : On aurait tendance à penser qu'il s'agit de la langue Maternelle, mais la définition de ce concept est un peu plus complexe ; il s'agirait plutôt de la « langue première qui est acquise par l'enfant dans l'environnement parental ou social immédiat » (Avezou-Djigo, 2012, p. 16).

2) FLS (Français Langue Seconde) : Selon Rafoni (cité dans Avezou-Djigo, p. 18) : « toute langue [est] seconde dès l'instant qu'elle est acquise chronologiquement après la langue première ». C'est un concept qui a évolué au fil des années et que l'on assimile au public d'élèves allophones que depuis les années 2000.

3) FLE (Français Langue Etrangère) : Selon Cuq (cité dans Avezou-Djigo, p. 16) : « toute langue non-maternelle est une langue étrangère à partir du moment où elle représente pour un individu un savoir encore ignoré, une potentialité, un objet nouveau d'apprentissage ».

4) FLSco (Français Langue de Scolarisation) : Ce concept fait de la langue à la fois un outil d'apprentissage et un objet d'apprentissage. Elle est la langue enseignée et la langue d'enseignement. C'est grâce à elle, en partie, que les élèves allophones nouvellement arrivés pourront s'insérer dans le système scolaire français. (Avezou-Djigo, 2012)

Même s'il existe actuellement de vifs débats concernant le trio FLE / FLS / FLSco¹³, on ne peut se contenter d'apprendre à ces élèves la langue du pays dans lequel ils vivent

¹² Voir Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid59114/francais-langue-de-scolarisation.html>

¹³ Voir les articles de M. Verdelhan et de F. Davin-Chnane dans la revue *Les Cahiers Pédagogiques* : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/No473-Enfants-d-ailleurs-eleves-en,6054>

désormais comme si ce n'était qu'une simple langue étrangère. Sont en jeu : la réussite scolaire de ces enfants, leur évolution et leur intégration sociale.

Les anciens dispositifs d'accueil dits « fermés » regroupaient tous les élèves allophones au sein d'une même classe ; cependant, dans un souci de « lutter contre une tendance « ségrégative » [et d'éviter le phénomène de] ghettoïsation » (Cortier, (n.d.)), le gouvernement a réaffirmé l'importance de permettre aux élèves allophones d'intégrer le plus rapidement possible une classe ordinaire, afin de favoriser leur intégration. On est passé, ainsi, à un dispositif dit « ouvert » où l'élève alterne classe ordinaire et cours de soutien en FLS. Cependant, quelques dispositifs de type fermé subsistent encore, notamment pour les élèves qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement.

F. Davin-Chnane (Chiss et al., 2008, p. 15) explique le parcours de ces enfants qui, avant de pouvoir intégrer une des structures d'accueil prévues à cet effet, doivent d'abord passer par une étape d'évaluation effectuée par le CASNAV. Si l'on prend le contexte du Maine-et-Loire, l'Inspection académique (2011) souligne que :

« tout élève nouvel arrivant, d'âge élémentaire, accueilli dans une école, reçoit la visite d'un maître FLS (Français Langue Seconde) qui aide à son installation et procède à un bilan de compétences. L'école avec l'aide de l'enseignant FLS construit un projet pédagogique. Les enfants d'âge cycle 1 et cycle 2 sont inscrits directement dans des classes ordinaires. Les enfants d'âge cycle 3 passent une évaluation dans leur langue d'origine de leur acquis et compétences en lecture et en mathématiques. En fonction du bilan, ils peuvent être orientés pour inscription : - Soit vers une classe d'initiation (15 places)/CLIN¹⁴ - Soit vers une classe ordinaire de cycle 3 avec la possibilité suivant le secteur d'intervention d'une aide ponctuelle par un maître itinérant Français langue seconde (FLS). »

En ce qui concerne l'école primaire, la réalité du terrain fait que les élèves se retrouvent le plus souvent face à des enseignants qui axent leurs enseignements sur l'oral, or, ce n'est pas le seul objectif à atteindre par les nouveaux arrivants, même si, en effet, cela reste la priorité. Toutefois, les élèves doivent pouvoir aussi accéder, un jour ou l'autre, à l'écrit et à la langue de scolarisation et c'est à ce niveau que la tâche se complexifie.

Selon Chiss (2008), idéalement, les trois objectifs à atteindre avec les élèves allophones nouvellement arrivés seraient l'exploitation des activités langagières issues des disciplines,

¹⁴ Selon Cortier (n.d.) : « les CLIN [sont des] classes d'initiation qui solarisent durant un an ceux qui ont le plus besoin d'aide, et les CRI, cours de rattrapage intégrés, où les élèves sont regroupés pour un enseignement-apprentissage d'ordre linguistique, mais pour une heure ou deux par jour seulement, afin qu'ils acquièrent rapidement l'usage du français. ».

l'acquisition de la langue de scolarisation et le développement de la littératie dans toutes les disciplines ; objectifs qui s'avèrent, pour le moment, utopiques.

En attendant de trouver des solutions concrètes à la problématique des élèves allophones nouveaux arrivants, les enseignants sont appelés à travailler avec eux et à les faire évoluer. Et dans la mise en place des situations d'enseignement-apprentissage, il y a un matériau que l'on est susceptible de retrouver : la littérature de jeunesse.

2. La littérature de jeunesse à l'école.

2.1. Généralités sur la littérature de jeunesse à l'école.

La littérature de jeunesse a vu le jour à la fin du XVII^{ème} siècle avec l'œuvre de Fénelon : Les Aventures de Télémaque (1699); cependant, elle n'a réellement fait surface que dans le courant du XIX^{ème} siècle. Elle recoupe plusieurs catégories telles que l'album, la bande-dessinée, le conte ou encore le théâtre.

Léon (2004, p. 5) définit l'ensemble des textes littéraires, la littérature de jeunesse comprise, comme étant « des histoires d'êtres humains racontées par des êtres humains pour d'autres êtres humains. [Elle affirme que ce sont des textes qui] abordent des thèmes et des préoccupations universels [et qui] proposent une vision du monde et transmettent des valeurs. Ils s'adressent autant à l'enfant qu'à l'élève, à la personne humaine et à l'être métaphysique qui est en lui, à son imagination, à sa sensibilité, à son éthique autant qu'à son intelligence. »

Vu sous cet angle, la littérature paraît donc être une entité relativement abstraite à aborder avec des élèves à l'école primaire.

Avant les années 80, les méthodes d'enseignement utilisées au sein des classes ne laissaient pas la place à la littérature en tant que telle, et encore moins à la littérature de jeunesse. Si la littérature était utilisée, ce n'était qu'à des fins d'étude de la langue ; elle n'était en aucun cas utilisée à ses propres fins. Selon Cuq et Gruca (2008, p. 415), elle réunissait « les trois pôles de l'objectif formatif, à savoir l'esthétique, l'intellectuel et le moral, [et a donc] logiquement constitué un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement de la langue et à toutes les finalités orchestrant non seulement le système éducatif français, mais aussi les idéologies des diverses époques. »

Aujourd'hui, le gouvernement français a décidé de légitimer la littérature de jeunesse. En 2002, il va jusqu'à proposer un plan qui préconise la lecture de la littérature de jeunesse à

l'école élémentaire en construisant une liste d'ouvrages conseillés pour tous les cycles ainsi que des documents d'application qui ont, depuis, été renouvelés.

Nous pouvons donc nous demander ce qui légitime son utilisation à l'école.

2.2. L'usage de la littérature de jeunesse en classe ordinaire.

Tous les sites institutionnels qui entourent l'école (le site du ministère de l'Éducation nationale, Éduscol, ou encore les sites des différentes Inspections académiques, « IA49 » pour le département du Maine-et-Loire) proposent de multiples ressources permettant d'aborder la littérature de jeunesse à l'école, d'autant plus que cette pratique est préconisée par les textes officiels.

Il est aussi facile de trouver des ouvrages qui traitent de cette problématique. Quelques auteurs, tels que C. Tauveron, N. Prince et M. Butlen, en ont d'ailleurs fait leur cheval de bataille.

Dans son ouvrage intitulé *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, C. Poslaniec (2009) propose des méthodes pédagogiques permettant d'utiliser la littérature de jeunesse en classe, des animations lectures, des analyses d'œuvres et des élaborations de consignes ainsi que douze exemples de mises en réseaux¹⁵.

Ainsi, nous voyons que ce ne sont pas les ressources qui manquent lorsqu'il s'agit d'aborder la littérature de jeunesse, en classe ordinaire, avec des élèves francophones. Mais l'abondance des ouvrages sur le sujet ne reflète en rien la difficulté de cet exercice.

2.2.1. Les difficultés inhérentes à la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse est un genre littéraire qui demeure complexe à saisir, d'une part, à cause des intertextualités qui la traversent. L'intertextualité étant définie comme « l'ensemble des relations qu'un texte entretient avec un ou plusieurs autres textes (citations, allusions, références) » (Étudeslittéraires, n.d.)

D'ailleurs, N. Prince (2009, p. 17) affirme qu'« il est difficile d'envisager la littérature de jeunesse sans immédiatement s'inscrire dans un environnement, des valeurs, des références propres. » Cependant, ne pas être en mesure de saisir toutes les subtilités d'un texte littéraire

¹⁵ Pour plus d'informations sur le concept de « mise en réseau », lire l'ouvrage dirigé par C. Tauveron *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM* (Hatier, 2002)

ou tous les clins d'œil auxquels il fait référence, n'a jamais empêché personne d'apprécier un texte et de s'évader.

D'autre part, « le texte littéraire est « résistant »¹⁶, c'est-à-dire [qu'il] pose délibérément au lecteur des problèmes de compréhension et/ou d'interprétation » (Bussienne, 2009). Ce concept est largement développé par C. Tauveron dans l'ouvrage cité plus haut.

Outre ses difficultés, la littérature de jeunesse possède moult avantages qui ne sont plus à discuter.

2.2.2. Les avantages offerts par la littérature de jeunesse.

Premièrement, la littérature de jeunesse permet de se découvrir et de découvrir l'autre. Elle ouvre les portes de « l'interculturalité » (Cuq & Gruca, 2008, p. 413) au lecteur ; bien que ces auteurs soient spécialisés dans la didactique du FLE, cet argument vaut pour tout texte littéraire, peu importe le contexte dans lequel il est abordé. En effet, en lisant, les enfants se retrouvent souvent à travers les personnages des histoires ou le cas échéant, découvrent d'autres univers à travers ces dernières. La littérature de jeunesse permettrait aux enfants d'effectuer un parcours d'introspection à travers les aventures d'un personnage ; c'est ce que Cuq et Gruca (2008, p. 427) appellent « la découverte de soi par l'expérience de l'autre. »

Léon (2004, p. 70) approuve cette hypothèse en affirmant que :

« l'enfant prend tôt conscience que certains livres le concernent de très près car c'est un peu son histoire qu'ils racontent. (...) Certains livres peuvent donc aider les enfants à mûrir, c'est-à-dire à voir plus clair en eux et sur leur entourage, à se connaître soi-même à travers les autres. Ils leur montrent qu'ils ne sont pas les seuls à ressentir ce qu'ils ressentent, en positif comme en négatif. »

La littérature de jeunesse serait donc un excellent matériau sur le plan de la construction de soi et du développement psychologique de l'enfant.

Deuxièmement, la littérature de jeunesse favorise la socialisation car, en classe, elle peut s'inscrire dans des schémas interactionnels. En effet, « la classe est un groupe humain où, sous la houlette de l'enseignant, peut s'instaurer une communication authentique. La dimension de ce groupe, sa composition et sa continuité dans le temps – une année scolaire au minimum – en font un lieu privilégié de vrai dialogue. » (Léon, 2004, p. 111).

¹⁶ Voir l'ouvrage de C. Tauveron conseillé à la page précédente pour plus d'informations sur la notion de textes « résistants ».

Cependant, force est de constater qu'il existe encore, aujourd'hui, des enseignants qui ne parviennent pas à faire leurs élèves accéder à la littérature. Nous allons donc tenter d'en comprendre les raisons.

2.2.3. Les critiques formulées à l'égard des usages inappropriés de la littérature de jeunesse à l'école.

La « mauvaise » utilisation de la littérature à l'école exaspère certains spécialistes. Une auteure en particulier, R. Léon (2004), s'insurge contre ce phénomène et fait part de son mécontentement en affirmant que la littérature est en souffrance entre les mains de certains enseignants qui n'arrivent pas à l'utiliser à ses propres fins. Par conséquent, les enfants associent plus la littérature à un travail scolaire qu'à ce qu'elle est en réalité, c'est-à-dire du pur loisir qui leur permettrait de se développer.

« Cessons de l'instrumentaliser au service de la grammaire ou même d'une production d'écrits systématique. Par nature créatif et transgressif, un texte littéraire est un détestable support pour l'observation grammaticale des régularités de notre langue. Il faut donc s'interdire absolument de prendre les récits comme supports d'activités de grammaire, de conjugaison, d'orthographe ou de vocabulaire pour lesquelles ils n'ont pas été faits et qui ne les éclairent pas. » (Léon, 2004, pp. 30-31).

La littérature ne devrait nullement être abordée à l'école uniquement parce que c'est écrit dans les programmes ; la visée de cette pratique est bien plus large. Former des futurs adultes lecteurs qui trouvent l'envie, le désir et surtout le plaisir de lire, c'est là que se situe le véritable pari.

L'album de jeunesse, un des genres de la littérature de jeunesse, qui allie texte et images, pourrait bien être une solution au pari posé.

2.3. Un cas particulier : l'album de jeunesse.

L'album de jeunesse, qui est aussi apparu au début du XIX^{ème} siècle, marque la « consécration de l'image dans le livre. » (Prince et al., 2009, p.25). Léon (2004) insiste sur l'importance que joue le rôle de l'image dans l'approche de la littérature. C'est elle qui va, en partie, permettre de développer l'imaginaire chez l'enfant car, comme nous le savons, il est « un très bon lecteur d'image » (Prince et al., 2009, p. 48). En effet, N. Prince (2009, p. 15) insiste sur la richesse de l'image en disant que :

« [Elle] est à elle seule une histoire, portant en elle sa propre diégèse, sa propre valeur, se posant comme “embrayeur d’une dynamique de l’imaginaire” (...) face à l’image, comme face à un puzzle, l’enfant est libre de découvrir une histoire à son rythme, et libre de mettre ensemble des éléments épars, ou au contraire de disjoindre des éléments scindés. »

S. Van Der Linden (2008) a d’ailleurs consacré un article au sujet de l’album, du texte et de l’image dans lequel elle donne quelques pistes afin d’aborder la relation entre texte et image dans l’album. En effet, l’album de jeunesse est un outil complexe où texte et images s’entremêlent, se font écho, se complètent ou parfois s’ignorent totalement. Il s’avère donc être d’une flexibilité étonnante et va offrir aux élèves allophones plus de possibilités d’accéder aux plaisirs offerts par la littérature ; car certains ne sont pas encore capables d’entrer seuls dans le texte littéraire. Les images, elles, leur permettront de le faire.

3. Littérature de jeunesse et élèves allophones : solutions apportées.

La littérature de jeunesse et notamment l’album de jeunesse est un outil incontournable à utiliser en UPE2A ou dans tout autre dispositif avec les élèves allophones. C’est un outil qui peut répondre à leurs besoins à leur arrivée en France. Ces enfants ont besoin de repères dans ce système éducatif français, d’un élément qui les rassure, qui leur fasse comprendre qu’ils peuvent encore avoir un lien avec l’ailleurs, voire avec chez eux et qu’ils ne sont, en aucun cas, prisonniers d’un système où tout est pensé en français pour des élèves francophones.

L’album de jeunesse peut contribuer à la construction de l’élève allophone parce qu’elle est divertissante et peut lui permettre d’acquérir des savoirs fondamentaux, de et dans la langue et la culture qu’il essaie de s’approprier, tout en tenant compte des acquis obtenus dans son pays d’origine.

Comme nous l’avons déjà stipulé, la problématique des élèves allophones est très récente. La recherche dans le domaine avance notamment grâce à des groupes de recherche français tels que : DIPRALANG, UMR ICAR, ou encore PLURI-L, mais aussi étrangers tels que le CEETUM (Canada) dont nous parlerons un peu plus loin dans notre travail.¹⁷

¹⁷ Cette liste est loin d’être exhaustive.

3.1. Nathalie Auger, une chercheure au cœur de la question (Laboratoire DIPRALANG).

N. Auger est chercheure au sein du laboratoire DIPRALANG ; elle est aussi professeure des universités en sciences du langage à l'Université Paul Valéry - Montpellier III. Responsable d'enseignements dans le cadre de la formation des futurs enseignants de français langue étrangère/langue non maternelle, elle mène des recherches sur l'interculturel et le plurilinguisme en France, au Canada et en Europe. Dans son ouvrage, N. Auger (2010) prolonge sa réflexion en apportant des exemples de pratiques concrets, à mettre en œuvre avec les nouveaux arrivants, qu'elle croit réalisables et surtout incontournables.

Elle propose aussi, dans cet ouvrage (Auger, 2010), trois « perspectives pratiques en classe » à mettre en œuvre avec les élèves nouveaux arrivants. La première traite de deux « pratiques transversales pour utiliser les langues-cultures des ENA comme une ressource [que sont] l'interculturel et le continuum didactique FLE/FLS/FLM » (Auger, 2010, p. 67). Cela consiste donc à passer d'abord par des méthodes types FOS¹⁸ ou FLE et donc à favoriser l'oral et les échanges interculturels. La deuxième perspective est de type « plurilingue ». Elle s'appuie donc sur les acquis antérieurs des élèves pour avancer en considérant ces derniers comme étant des experts de leur langue qui ont à participer à leur apprentissage.¹⁹ La dernière perspective porte un regard sur le plan culturel par les « arts du langage ». L'objectif général visé étant « de pouvoir faire ensemble » (Auger, 2010, p. 115). Cependant, malgré toutes les recommandations et théories que l'on peut trouver sur le sujet, nous pouvons imaginer qu'il n'est pas évident de travailler un album de jeunesse avec des élèves allophones.

3.2. La littérature de jeunesse : passerelle à l'ouverture culturelle

« La littérature porte un regard sur le monde. »

(Marcoin & Chelebourg, 2007, p. 37).

Le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) propose une « bibliographie sélective sur la diversité linguistique et culturelle, les processus migratoires,

¹⁸ Français sur Objectifs Spécifiques

¹⁹ Voir DVD (Auger, 2005)

les différences [et] le racisme » (CEETUM, 2012) qui s'avère être extrêmement intéressante, du point de vue des thèmes abordés.

Quelques albums de jeunesse cités dans cette bibliographie correspondraient parfaitement à la problématique des élèves allophones car certains parlent tout simplement d'eux, de qui ils sont, de leur histoire.

N. Auger a d'ailleurs écrit un article avec la collaboration de G. Pierra²⁰ (2007) où elle prône les bienfaits des *arts du langage* qui vont stimuler l'apprenant afin qu'il soit « reconnu dans ce qu'il est, [et qui vont ainsi provoquer] un effet de motivation » (Auger & Pierra, 2007, p. 224).

Dans « *arts du langage* », on inclut : la littérature, le cinéma, le théâtre, la bande-dessinée, la musique ou encore la danse ; tout en admettant que la littérature, donc la littérature de jeunesse comprise, se situe au niveau le plus abstrait, en termes de représentation de la réalité. Tous ces arts « véhiculent à la fois la culture, la produisent mais aussi la reflètent. Une entrée possible des [élèves allophones] dans l'univers de l'autre est de leur faire découvrir et pratiquer ces expressions culturelles. » (Auger, 2010, p. 113)

Aucun être humain ne peut faire abstraction de son vécu ; c'est à partir de leur culture et des savoirs déjà là, que les élèves allophones pourront de concert avec un médiateur, construire de nouveaux apprentissages dans la langue et la culture qu'ils essaient de s'approprier.

3.3. La littérature de jeunesse : source de motivation

N. Auger rappelle l'importance d'impliquer l'élève dans son apprentissage et donc de lui fournir une source de motivation. Pour répondre à cet objectif, elle apporte le concept de « subjectivation » (Chiss et al., 2008, p. 221). En effet, elle conseille fortement de placer l'élève au centre de son apprentissage en mettant sa subjectivité « en œuvre dans des activités²¹ qui la mettent en exergue et qui évitent aussi l'écueil d'une intégration qui rimerait avec la conformité à la norme. » (Chiss et al., 2008, p. 221).

Solliciter les nouveaux arrivants, leur montrer l'intérêt que l'on peut avoir pour leur culture d'origine et leur faire savoir que l'on peut l'utiliser pour leur permettre d'évoluer, ne peut que contribuer à leur épanouissement au sein de l'École.

²⁰ Autre chercheuse au sein du laboratoire DIPRALANG.

²¹ Elle parle des *arts du langage*.

3.4. La littérature de jeunesse : médium favorisant les interactions

Auger (2010) insiste sur le fait que la priorité est accordée à l'oral dans l'apprentissage des nouveaux arrivants ; le but étant d'abord qu'ils sachent communiquer et interagir dans la classe avant de s'attaquer à l'écrit.

Mais tout cela n'est possible que par le biais d'une aide extérieure et surtout par des interactions entre les élèves allophones et leurs pairs en classe ordinaire. Soulignons à nouveau l'importance et la richesse des interactions qui peuvent avoir lieu au sein d'une classe. Le contexte que nous abordons ici ne peut qu'en être davantage favorisé car les élèves, en fonction de l'album abordé, peuvent s'apporter mutuellement des informations et des savoirs et se trouver une certaine complémentarité, ne serait-ce que dans la compréhension et l'interprétation de l'histoire évoquée dans l'album.

D'ailleurs, la dernière circulaire (M.E.N., 2012c), concernant la classe d'initiation, insiste sur l'importance de mettre en avant le travail en groupe-classe afin de favoriser les interactions langagières entre les élèves.

3.5. La littérature de jeunesse : support d'apprentissage du FLS et du FLSCO

Par opposition aux bienfaits personnels que peuvent apporter cette pratique, sur le plan pragmatique, les arts du langage, donc la littérature de jeunesse incluse, seraient un « support d'apprentissage du français langue seconde » (Terrades, 2007, p. 339) et favoriseraient également « l'apprentissage de la langue de scolarisation » (Terrades, 2007, p. 343).

Le Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP)²² du Maine-et-Loire a, dans cette optique, créé une mallette pédagogique intitulée : *Accueillir un élève allophone*. La mallette contient : 6 livres, 2 cédéroms, 1 notice, 2 brochures et 1 fiche dont :

- trois albums de la littérature de jeunesse que sont : *La chenille qui fait des trous* (2011) d'Éric Carle aux éditions Mijade, le conte ukrainien *La moufle* (2006) de Diane Barbara et Frédérick Mansot aux éditions Benjamin - Actes Sud - Junior et *C'est moi le plus fort* (2001) de Mario Ramos aux éditions Pastel - lutin poche de l'école des loisirs

- un règlement intérieur de l'école à destination des élèves allophone mais, très certainement, aussi des parents sous forme de pictogrammes et d'images. On peut y saisir des notions telles que l'emploi du temps, la ponctualité, le port d'armes, les bagarres, etc.

²² Nouvelle appellation en 2014 : Canopé

- un livret « Accueillir un élève allophone à l'école » réalisé par le groupe départemental FLE/FLS de la Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN) du Maine-et-Loire en juin 2013 qui propose des conseils et des outils d'accueil de l'élève allophone, des pistes de travail en compréhension orale et en production orale, des pistes de travail en compréhension écrite et en production écrite ainsi que des outils d'évaluation

- le livret « Ressources FLSCO » publié en octobre 2012 par Éduscol qui recense un ensemble d'« idées reçues sur l'apprentissage de la langue française par les EANA » et les évalue, donne des « clés pour comprendre la place du français dans le système éducatif » et énumère un certain nombre de « considérations préliminaires » à prendre en compte sur « l'enseignement du français et en français comme langue seconde »

- un livret intitulé « Des élèves venus d'ailleurs » de Cécile Goï paru en 2005 dans *Les CAHIERS – Ville – École – Intégration* du CRDP de l'Académie d'Orléans-Tours qui se veut être une excellente synthèse traitant de l'accueil d'élèves allophones (traitement de cas concrets, apport d'outils et d'expériences personnelles)

- un ouvrage intitulé *Jeux de sons et de lecture* pour le cycle 2 – GS/CP de Marie-Louise Winninger, paru en 2006 aux éditions Retz qui a été conçu pour favoriser une « acquisition progressive et continue des principales notions indispensables à l'entrée en lecture » par le jeu. C'est une approche qui peut être intéressante avec un public d'élèves allophones.

- un livret intitulé « Entrer dans la lecture – Quand le français est langue seconde » coordonné par Bertrand Lecocq du CASNAV de l'Académie de Lille et paru en 2012 qui entend apporter un « ensemble d'activités extrêmement bien structuré », accompagné d'un logiciel sur cédérom

- et un cédérom « Entrez dans la langue française » paru en 2008 au CRDP de l'Académie de Grenoble proposant une série d'activités progressives à l'élève.

Nous remarquons, ainsi, la priorité qu'accorde le CDDP du Maine-et-Loire à l'entrée dans la lecture et dans la langue de scolarisation des élèves allophones. L'aspect culturel, qui a pourtant une importance capitale, semble se placer en filigrane de ces objectifs.

Toutes les méthodes de travail et arguments développés par les chercheurs que nous avons pu recenser, sont certainement réalisables et envisageables, mais, concrètement, comment mène-t-on une séance à partir d'un album de littérature de jeunesse avec des élèves

allophones ? Quels sont les enjeux de cette pratique ? Qu'apporte-t-elle à ces élèves ? Comment favorise-t-elle l'acquisition du français ?

Autant de questions que nous allons tenter d'éclairer et d'illustrer, à travers des observations que nous avons collectées sur le terrain et une analyse fine de ces dernières.

PARTIE II : Le terrain

Rappelons brièvement les différents dispositifs qui sont mis en place pour l'accueil des EANA sur le terrain. À leur arrivée en France, les élèves allophones sont obligatoirement scolarisés dans des structures ouvertes ou fermées. Leur orientation va dépendre des résultats obtenus aux tests soumis par le CASNAV. Plusieurs décisions peuvent être prises en fonction des besoins de l'élève : insertion en classe ordinaire avec suivi ponctuel ou non d'un maître FLE/FLS itinérant (structure ouverte) ou scolarisation pour deux ans maximum dans une UPE2A (structure fermée). Le département du Maine-et-Loire ne compte qu'une UPE2A (15 places) qui est implantée à l'école Jules Verne à Angers pour les élèves ayant été peu voire pas scolarisés antérieurement.

1. Problématique/représentations initiales/méthodologie (Méthode)

Il nous avait paru intéressant, au tout début de ce travail, d'envisager une analyse comparée d'un minimum de deux « agir professoral » dont l'un d'un maître FLE itinérant et l'autre d'un enseignant de classe ordinaire afin de mettre en regard deux approches différentes.

Cependant, ce projet n'a pu aboutir car aucun des enseignants de classes ordinaires, que nous avons sollicités, n'a souhaité y participer, soit par faute de temps ou parce qu'aucun travail autour des albums de jeunesse n'était en cours avec leurs élèves. Nous avons donc dû repenser notre problématique de départ et réfléchir à une nouvelle méthodologie qui serait plus adaptée.

Finalement, nous avons pu travailler en étroite collaboration avec une des enseignantes spécialisées²³ itinérantes qui s'occupe d'élèves allophones dans les secteurs de Monplaisir et du Lac de Maine sur le bassin d'Angers dans le département du Maine-et-Loire (49). Nous l'appellerons L. C'est une professeure des écoles âgée de 35 ans qui occupe un poste de maître FLE/FLS sur le bassin d'Angers. Cela fait dix ans qu'elle travaille avec le public allophone et douze ans qu'elle a rejoint l'Éducation nationale. Elle a accumulé un certain nombre d'expériences par un parcours universitaire axé sur les langues, un séjour de trois

²³ Il y a quatre enseignantes « maîtres FLE » itinérantes sur le bassin d'Angers.

mois au Venezuela avec une classe multi-langues puis une spécialisation avec l'obtention d'une Maîtrise spécialisée FLE.

Rappelons ici la problématique qu'entend traiter ce mémoire : En quoi la place de l'album de jeunesse dans le répertoire didactique d'un enseignant comme outil favorisant l'acquisition du français est-elle légitime ?

Tout le cadre théorique que nous avons établi dans la première grande partie de ce travail, nous permet déjà de faire émerger quelques enjeux majeurs qui sont liés à l'usage de l'album de jeunesse. Ce dernier va favoriser, entre autres :

- l'interculturalité (la découverte de soi et de l'autre)
- la socialisation (interactions)
- l'entrée dans la langue écrite (intertextualités)
- la motivation de l'élève (plaisir, loisir)
- la formation du lecteur (lecture des images, inférences)
- l'entrée dans le FLS et le FLSco.

Les données que nous avons recueillies sur le terrain et l'analyse que nous allons en faire, nous permettront probablement d'apporter des réponses plus fines et surtout plus concrètes à notre problématique.

Suite à l'observation de différentes pratiques dans des contextes de classe ordinaire en classes de maternelle, nous nous sommes construits des représentations qui nous portaient à croire que les enseignants privilégiaient davantage certaines propriétés liées à l'usage de l'album de jeunesse, telles que le développement du langage oral ou encore du langage écrit au détriment de certaines dimensions, qui sont tout aussi importantes et qui participeraient activement à la construction de l'élève, que sont la place accordée à la « subjectivation de l'élève » ou encore la génération d'interactions entre pairs à partir des albums.

Afin de trouver des réponses précises à notre problématique et, par la même occasion, de faire bouger ou non nos représentations initiales, nous avons adopté une démarche méthodologique de type ethnographique, c'est-à-dire qui se base sur des observations et des données factuelles. Bien loin de toute démarche expérimentale visant à dresser des généralités, cette démarche fait un "zoom" sur un contexte de classe particulier et prend en compte une réalité de classe. Il existe autant d'actes didactiques que d'enseignants alors pourquoi vouloir généraliser un acte qui ne peut l'être ? Cambra Giné (2003, p. 13) apporte un éclairage sur ce concept:

«L'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues. Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique.»

Comprendre « l'acte didactique », c'est-à-dire les situations d'enseignement-apprentissage mises en place par l'enseignant et surtout les enjeux qui fondent ces situations ; c'est ce que nous allons tenter d'appréhender à travers notre recherche.

En effet, nous souhaitons étudier les pratiques que nous avons observées dans la classe de L. et les mettre en relation avec ses représentations. Par « pratiques de classe », nous entendons tout ce qui concerne l'agir professoral que Cicurel définit ainsi :

« L'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens, elle a aussi pour caractéristique de vouloir faire accomplir aux autres des actions de langage ou d'apprentissage. [...] L'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer. »(IDAP)

Cet « agir professoral » est nourri d'un ensemble de bagages, que l'enseignant a accumulé par le biais de ses expériences, de ses expérimentations, de ses formations, qui va lui permettre de mener à bien sa séance. Cicurel (2002) nomme cet ensemble de bagages « le répertoire didactique » qu'elle définit ainsi :

« Le « répertoire didactique » de l'enseignant, défini comme un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. » (Aile, 2002, p. 157)

En d'autres termes, nous allons essayer de comprendre, dans ce mémoire, comment l'exploitation de l'album de jeunesse, qui est inscrit au répertoire didactique de L., lui permet de faire entrer ses élèves dans la langue. Pour ce faire nous procéderons à l'analyse de son agir professoral au cours d'une séance donnée.

2. Recueil des données (Procédure)

Notre démarche s'est déclinée en quatre grandes phases qui nous ont permis de recueillir des données :

La première grande phase, dans le recueil de nos données, a été l'observation de séances menées par L. Ces séances n'avaient, à priori, aucun lien direct avec l'usage de l'album de jeunesse mais étaient plutôt axées sur un travail autour du lexique avec les élèves allophones (lexique des vêtements et des couleurs). Ces observations nous ont permis de nous faire une première idée concrète de ce que pouvait être une séance de travail avec des élèves allophones et de se rendre compte de diverses situations que peuvent vivre ces enfants.

La première séance observée²⁴ a duré une demi-heure, il y avait quatre élèves dont trois garçons et une fille ; deux d'entre eux, étant frère et sœur, venaient des Philippines et habitaient en Grèce avant leur arrivée en France. Un autre élève était italien et le dernier était arménien. L'objectif de la séance était de type linguistique ; L. visait l'acquisition du lexique des vêtements, des couleurs, des jours de la semaine ainsi qu'une verbalisation de différentes actions du quotidien à l'aide de cartes décrivant des actions telles que manger, s'habiller, etc.

Lors de la deuxième séance observée²⁵, l'enseignante n'avait que deux élèves, tous deux étaient d'âge CP. Un des élèves était originaire de Tchétchénie, il est arrivé en France à la fin du mois de janvier 2014. C'est un élève qui n'avait jamais été scolarisé dans son pays d'origine (NSA)²⁶. L'autre élève était originaire d'Érythrée, il est arrivé en France à la fin du mois de janvier 2014 et est aussi un NSA. Aucun des deux élèves ne parlait un mot de français à leur arrivée en France²⁷. Cette séance visait aussi un objectif linguistique qu'était l'acquisition du lexique des vêtements avec une distinction vêtements de filles / vêtements de garçons (dimension culturelle).

Après l'observation, la deuxième grande phase de notre démarche méthodologique a été l'entretien préliminaire²⁸ avec L. Au cours de cet entretien, l'enseignante s'est d'abord

²⁴ En décembre 2013

²⁵ En mars 2014

²⁶ On appelle ces élèves des NSA : des élèves Non Scolarisés Antérieurement

²⁷ Les traces écrites que nous avons conservées de la première séance observée pourront alimenter les réponses à notre questionnement.

²⁸ Voir transcription en annexe 2 bis

exprimé librement et nous a apporté une illustration de ses propres pratiques de classe – pratiques essentiellement empiriques²⁹ – (L’enseignante, qui suit un schéma type dans la mise en œuvre de ses séances autour des albums de jeunesse, nous a expliqué la structure d’une séance-type, les différentes activités qu’elle peut mettre en place ainsi que les apprentissages qui sont en jeu à chaque étape de la séance à partir de l’exemple de l’album : *Le loup qui voulait changer de couleur* de Auzou). Elle nous a ensuite livré, dans une deuxième partie, les représentations qu’elle pouvait entretenir sur l’usage de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones.

Dans un troisième temps, nous avons procédé à l’enregistrement audio-visuel³⁰ d’une séance où l’enseignante a mené un travail à partir de l’album *Bonjour Docteur* de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet, avec un prolongement sur tablette. Voici un résumé de l’histoire que raconte cet album:

« Dans la salle d’attente d’un cabinet médical, dont toutes les chaises sont occupées, crocodile, éléphant, loup, lapin, canard, mouton attendent leur tour, silencieux, un peu tendus. Un médecin rondouillard appelle le premier, le crocodile qui s’est coincé un bâton de sucette entre les dents. La grosse pince du praticien fouille, arrache et voici le croco guéri. « Suivant ! » clame le docteur. Un chewing-gum obstrue la trompe de l’éléphant gourmand... « Suivant ! » C’est au tour du loup ... Mais, est-ce une impression ou se passe-t-il quelque chose dans la salle d’attente ? Les rangs s’éclaircissent mystérieusement page après page. Disparu le lapin, disparu le canard ? On retourne en arrière pour vérifier qu’ils étaient bien sagement assis au début de l’histoire ... et le loup, qui a mal au ventre, suit le médecin ! Le docteur lui fait ouvrir grand la bouche : aaaAAAHaaaAAAH ! Et ! Gloups ! Il avale le docteur ! Pauvre mouton qui s’était endormi ... le réveil va être surprenant pour lui ! »³¹

Cette séance représente le cœur de notre recherche ; c’est pourquoi nous allons la replacer dans son contexte. C’est une séance qui a été filmée le mardi 25 mars 2014 en fin de matinée. L’enseignante a pris en charge deux élèves, que nous appellerons C. et S.

Dressons leur profil respectif :

C.	S.
- inscrit en CM2	- inscrit en CE1

²⁹ Cette partie de l’entretien préliminaire s’apparente à ce qu’aurait pu être l’entretien d’auto-confrontation que nous devons mener en fin de méthodologie.

³⁰ Voir transcription en annexe 3. Séance filmée avec les élèves de dos dans le respect de leur anonymat.

³¹ Résumé tiré du site materialbum : <http://materialbum.free.fr/bonjourdocteur/fichier.htm>

- élève d'âge 6 ^{ème}	- élève d'âge CE1
- arrivé en France en mai 2013	- arrivé en novembre 2013 en France avec un bon niveau en arabe
- élève NSA	- scolarisation antérieure en Irak
- originaire du Cameroun anglophone	- originaire d'Irak
- maintien en CM2 décidé en juin 2013 car l'entrée dans l'écrit n'était pas encore satisfaisante à la fin de l'année scolaire	- évolution rapide de son apprentissage - apprentissage des sons avec les élèves de CP à son arrivée
- orientation en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée ³² pour la rentrée 2014 car présence de difficultés d'apprentissage, surtout en mathématiques	- 3 ans de séjour prévus en France puis retour en Irak avec sa famille
- lecteur	- entrée dans l'écrit sans grandes difficultés
- non francophone à son arrivée en France	- non francophone à son arrivée en France

En dernier lieu, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous devions mener un entretien d'auto-confrontation où l'enseignante aurait commenté sa pratique, clarifié les enjeux des activités menées au cours de la séance que nous avons enregistrée et nous aurait expliqué en quoi elles permettaient l'entrée dans le français comme langue seconde aux élèves allophones. Cependant, pour des raisons d'organisation, cette dernière étape n'a pas pu être mise en œuvre.

Nous nous concentrerons donc uniquement sur l'entretien préliminaire et la séance enregistrée pour faire émerger des réponses à notre problématique.

³² SEGPA

3. Compte rendu des données (Résultats)

Les données que nous avons recueillies sont certes très modestes, quantitativement parlant, car elles ne peuvent prétendre représenter un large panel à partir duquel on pourrait émettre des généralités, des modèles de référence. Cependant, le travail proposé par l'enseignante que nous avons suivie, semble suffisamment riche en contenu pour nous permettre d'analyser comment elle favorise l'acquisition de la langue française à des élèves allophones, par l'album de jeunesse, dans la réalité de sa classe.

3.1. L'entretien préliminaire

Comme nous l'avons stipulé précédemment, cet entretien a eu lieu suite à l'observation d'une situation d'enseignement-apprentissage en classe avec des élèves allophones. L'entretien a duré 57 minutes et s'est subdivisé en deux grandes parties.

Dans un premier temps, l'enseignante nous a présenté les matériaux qu'elle utilise avec ses élèves, décrit une série d'activités mises en place avec eux et nous en a exposé les enjeux didactiques (34 minutes).

Dans un second temps, nous avons mené un entretien un peu plus dirigé à partir de questions que nous avons préalablement élaborées (23 minutes) ; la trame du questionnaire laissait apparaître cinq rubriques principales :

- Présentation de l'enseignante et du contexte de classe
- Formation de l'enseignante à l'utilisation de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones
- Pratiques de l'enseignante de la littérature de jeunesse avec des élèves allophones
- Représentations de l'enseignante sur l'utilité de la littérature de jeunesse en général avec des élèves ordinaires
- Représentations sur l'utilité de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones.

Suite à cet entretien, l'enseignante nous a fait part des prolongements envisageables par l'usage du numérique dans les apprentissages et nous a notamment présenté une application canadienne sur tablette qu'il serait intéressant d'utiliser avec les élèves allophones : « Scribjab »³³.

³³ Voir dernier paragraphe de la transcription de l'entretien en annexe 2 bis.

Par cet entretien préliminaire, notre but était de relever les représentations de l'enseignante sur les aspects théoriques et didactiques liés à l'usage des albums de jeunesse avec des élèves allophones, mais aussi sur l'aspect pédagogique en lui permettant d'avoir un regard introspectif sur sa pratique. Nous pourrions ainsi mettre en parallèle l'entretien avec la séance que nous avons observée.

3.2. La séance enregistrée

L'enseignante a accueilli deux de ses élèves, C. et S. de 10h45 à 12h soit une séance de 1h15 ; cependant, des facteurs externes ont fait que la séance n'a débuté qu'à 11h15 et s'est clôturée à 12h, soit 45 minutes effectives de séance.

Activités de remise en ordre chronologique d'images séquentielles de l'album

Au début de la séance, l'enseignante a montré une image tirée de l'album *Bonjour Docteur* de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet que nous avons présenté précédemment. Un élève a raconté ce qu'il s'y passait, puis le même exercice a été répété à tour de rôle jusqu'à la fin de l'histoire. Les élèves avaient déjà travaillé à partir de cet album lors de séances précédentes mais l'enseignante, par choix, ne leur a jamais montré l'album, pas même à l'issue de cette séance. Ils n'ont travaillé qu'à partir des images qui ont été agrandies et plastifiées.

Activités lexicales

Ensuite, l'enseignante a disposé une série de mots-étiquettes sur la table avec les différents champs lexicaux tirés de l'album : les animaux, les outils du docteur et les parties du corps; un élève devait récupérer les noms des animaux alors que l'autre devait récupérer les outils du docteur et les parties du corps. Une fois les familles de mots reconstituées, les élèves les lisaient.

Activités grammaticales

Ils sont ensuite passés à un travail autour des verbes. L'enseignante a installé un rituel pour permettre aux élèves de repérer rapidement les verbes : elle place les verbes qui sont écrits en rouge dans une petite pochette ; ainsi, lorsqu'elle sort cette pochette, les élèves savent qu'il s'agit des verbes. Une fois qu'ils ont nommé la catégorie de mots, elle a disposé

les étiquettes des verbes sur la table. Un élève a choisit un verbe, l'a lu et devait faire une phrase à partir du verbe choisi, avec les différents éléments présents dans l'histoire.

L'enseignante a ensuite poursuivi la séance en demandant chaque famille de mot l'une après l'autre afin de les ranger. (*Un moment d'échange imprévu s'est produit lors de cette séance : C. avait une blessure à la main qui était recouverte d'un pansement ; S. a donc demandé pourquoi il avait ce pansement, et l'enseignante, en professionnelle, a profité de l'occasion pour que les élèves réemploient une des structures qu'ils venaient tout juste d'étudier : « Il a mal à la main. »*).

Activités sur tablette numérique : Book Creator

Au milieu de la séance, les élèves sont passés sur la tablette en travaillant sur l'application *Book Creator* qui permet de créer son livre numérique en ajoutant des illustrations, du texte mais aussi des enregistrements vocaux. L'enseignante et les élèves ont procédé à un bref rappel du travail effectué à la séance précédente sur les tablettes. Chaque élève a une tablette sur laquelle son travail est enregistré. Les élèves ont pris des photos des différents passages de l'album qu'ils ont enregistrées. Ils ont commencé par ajouter une illustration de l'album, puis le texte correspondant qu'ils ont eux-mêmes inventé avec l'aide de l'enseignante et des images plastifiées tirées de l'album, et enfin, ils se sont enregistrés en lisant le texte qu'ils avaient écrit. Leur travail, une fois achevé, est présenté au reste de la classe ordinaire dans laquelle ils sont inscrits.

Réflexion autour de la Bande-dessinée et de l'impératif

L'enseignante a ensuite interrompu le travail sur tablette pour montrer aux élèves l'image d'une bulle. Elle leur a demandé, selon eux, qu'elle en était la fonction. Un échange autour de l'utilité des bulles et de ce qu'elles peuvent contenir s'est alors engagé. L'enseignante avait préparé des cartes avec des bulles pré-remplies à l'aide des différentes structures que les élèves avaient amenées. Les élèves ont lu ces bulles et ont travaillé sur les onomatopées et leur sens.

Activités sur tablette numérique : Comic Life

Ils ont clôturé la séance par un retour sur les tablettes et ont changé d'application. Ils ont travaillé sur *Comic life*, une application à partir de laquelle ils peuvent créer leur propre bande-dessinée. Au cours de cette séance, les élèves ont mis la B.D. en forme et ont commencé à faire parler les personnages à l'aide des bulles. C'était la première fois qu'ils

travaillaient sur cette application avec l'enseignante ; S. découvrait totalement l'application alors que C. l'avait déjà utilisée auparavant.

Après cette partie plutôt descriptive de la séance observée, passons au cœur même de notre travail : l'analyse de nos données.

4. Analyse des données : mise en regard de l'entretien et de la séance observée

Nous veillerons à ne pas émettre de jugements sur le travail mené par cette enseignante mais à entrer dans une analyse, la plus fine possible, des données que nous avons recueillies dans sa classe afin d'apporter une réponse à notre problématique – En quoi la place de l'album de jeunesse dans le répertoire didactique d'un enseignant comme outil favorisant l'acquisition du français est-elle légitime ? – l'entretien préliminaire, venant en renfort, permettra une mise en regard avec l'analyse de la séance que nous allons effectuer.

Notre analyse sera de type scalaire c'est-à-dire que nous partirons des ensembles larges que sont le choix de l'album et la structuration de la séance avant de focaliser sur plusieurs aspects favorisant qui ont ponctué la séance.

Tout au long de notre analyse, nous feront référence aux tours de parole³⁴ formulés au cours de la séance qui ont été retranscrits en annexe 3.

4.1. L'organisation pédagogique de la séance

4.1.1. Le choix de l'album

Rappelons que l'enseignante a travaillé à partir de l'album *Bonjour Docteur* de Michaël Escoffier et de Matthieu Maudet.

Dans une première partie, nous allons décrire les différents objectifs que l'on peut viser à partir de cet album et dans une seconde partie, nous décrirons l'objectif principal de la séance qu'a priorisé L. Nous verrons dans un point « 4.2. » à venir les dimensions qu'a effectivement travaillées L. au cours de cette séance.

Cet album offre des possibilités d'exploitation telles que la construction d'une culture littéraire commune. Entrer dans une langue, c'est aussi parallèlement entrer dans la culture qui

³⁴ Nous remplacerons la locution « Tour de parole » par l'abréviation « tdp ».

entoure cette langue. La dimension culturelle pourrait être alimentée par la figure emblématique du loup qui est présente dans l'album. Étant présente dans beaucoup d'albums de jeunesse qui ne se cloisonne pas qu'à la culture française, travailler cette dimension ne peut que favoriser l'enrichissement culturel de l'élève car cela va lui permettre d'inférer, par rapport à d'autres textes qu'il connaît, et anticiper la fin de l'histoire.

L'album permet, par ailleurs, de travailler des objectifs linguistiques (lexique des animaux, des outils du docteur, le mode impératif).

Bonjour Docteur est un album riche au niveau des illustrations et de l'histoire (les illustrations en disent beaucoup plus que le texte lui-même : le texte ne stipule pas que le loup mange des personnages au fur et à mesure de l'histoire, qu'il n'est pas malade, qu'il vient pour manger le docteur...). Faire les élèves verbaliser donc passer par l'expression orale à partir des illustrations permet l'entrée dans l'implicite de la littérature de jeunesse.

Toutefois, en dépit du panel des possibles envisageables à partir de cet album, l'enseignante nous a stipulé avoir choisi cet album pour travailler, en priorité le mode impératif, donc un objectif linguistique. Elle choisit les albums en fonction de l'objectif visé, et non l'objectif en fonction de l'album. Elle amène ainsi donc les élèves doucement sur la notion de l'impératif en utilisant des consignes simples (tdp 399) : « Vous allez faire parler les personnages » et cet album s'y prête assez bien car le personnage du docteur peut employer des structures telles que : « Ne bouge pas, ouvre grand » qui sont au mode impératif. Par analogie, travailler ce mode de la langue française, sans pour autant leur signifier qu'il s'agit de l'impératif, peut faire référence à des moments authentiques que les élèves peuvent rencontrer en contexte de classe par exemple : « levez la main, taisez-vous ».

4.1.2. La structure de la séance

On pourrait se demander en quoi l'analyse de la structure de la séance est pertinente. Cependant, c'est bien la façon dont la séance est articulée à partir de l'album qui va favoriser l'entrée dans la langue. Savoir ce que l'on fait, comment on le fait et surtout pourquoi on le fait ainsi, va jouer un rôle primordial dans les apprentissages des élèves.

La séance que nous avons observée présente une trame qui a été pensée par l'enseignante ; l'ordre d'arrivée des activités n'est pas anodin, il y a une progression remarquable dans les apprentissages.

La séance a duré environ 45 minutes³⁵ et se structure en cinq grandes phases :

1) (tdp 1-98) En commençant par un rebrassage des différentes séquences de l'histoire de façon chronologique, l'enseignante permet de faire travailler la mémoire des élèves et leur permet de se réapproprier le contexte de l'album et du travail qui a déjà été effectué autour de ce dernier. Ainsi, ils travaillent le langage d'évocation. (≈ 6minutes)³⁶

2) (tdp 98-148) Cette phase, qui est plutôt axée sur un travail autour de trois champs lexicaux tirés de l'album : les animaux de l'histoire, les outils du docteur et les parties du corps, permet d'évaluer la capacité des élèves à identifier différents mots de différentes familles et à les classer. En s'appropriant ainsi, un lexique spécifique à une thématique, les élèves enrichissent leur vocabulaire et pourront, par la suite, diversifier et spécifier le vocabulaire qu'ils emploient au quotidien. (≈ 5 minutes)

3) (tdp 148-207) Cette phase donne lieu à un travail plutôt grammatical que nous développerons plus longuement plus tard dans notre analyse. En distinguant les verbes des autres éléments de la phrase, l'enseignante met l'accent sur cet élément. Les élèves comprennent donc que c'est un élément important de la phrase, que c'est lui qui va déterminer l'action du sujet. (≈ 5 minutes)

4) (tdp 207-213) Cette phase est de nature institutionnalisante. C'est la phase la plus courte de la séance ; elle permet de déterminer les acquis des élèves. C'est un pivot de la séance. Le succès de la suite de la séance dépend de la réussite à ce passage. Si les élèves ne sont pas dans la capacité de prouver leur compréhension de l'histoire et de la construction d'une phrase, ils ne peuvent mener à bien le reste de la séance. D'où l'importance d'entrer dans la séance par l'oral pour aller vers l'écrit. (≈ 1 minute)

Les interactions imprévues qui se sont produites dans cette séance concernant la blessure de C. étaient une excellente occasion de vérifier la capacité des élèves à réemployer les structures apprises dans une situation authentique.

5) (tdp 233-500) Cette grande phase de la séance est axée sur le travail sur tablette numérique, c'est en quelque sorte la tâche finale de la séance. L'utilisation de la tablette occupe 9/15^{ème} de la séance, soit près de 2/3 de celle-ci. Cette phase clôture la séance ; c'est à

³⁵ Voir transcription en annexe 3.

³⁶ Durée de la phase.

ce moment que les élèves sont en quasi autonomie et réinvestissent les structures qu'ils ont rencontrées. Elle se décline en trois sous-phases (≈ 28 minutes) :

a- (tdp 233-301) Avec l'application *Book Creator*, les élèves travaillent le texte narratif et s'entraînent à raconter l'histoire sur laquelle ils travaillent. Ils utilisent leurs propres mots. Le but étant de reconstituer l'album, en se basant sur le vocabulaire acquis (vocabulaire qu'ils ont eux-mêmes amené au départ et qui a été enrichi avec l'aide de l'enseignante). La fidélité au texte de l'album n'était pas de rigueur, c'est la vérification de la compréhension avant tout qui était visée. Leur travail sera par la suite valorisé car présenté aux autres élèves de leur classe. Cela permettra aussi de provoquer des échanges avec les élèves de la classe ordinaire. (≈ 10 minutes)

b- (tdp 301-399) Cette sous-phase est une transition entre le travail sur l'application *Book Creator* et l'application *Comic Life*. Les élèves vont passer d'un exercice narratif à un exercice sur Bande-dessinée. Il est donc essentiel de faire un point sur ce qu'est une Bande-dessinée ainsi que sur ses divers constituants tels que la bulle. Ils ont travaillé la forme de la bulle, la graphie, la grandeur de la police, les onomatopées. ($\approx 8'$)

c- (tdp 399-500) Cette dernière sous-phase permet à l'enseignant de voir comment les élèves se débrouillent pour adapter leur discours et passer du texte narratif à la Bande-dessinée sachant que la construction des phrases ainsi que le temps employé diffèrent. Par cette activité, les élèves travaillent cette compétence qui consiste à savoir quel discours employer en fonction du contexte du moment de l'énonciation et de l'objectif communicationnel visé. (≈ 10 minutes)

En résumé, l'enseignante structure sa séance autour de différentes dimensions qui sont dépendantes les unes des autres. L'organisation est pensée de façon à atteindre les objectifs visés de façon progressive. Elle commence par des activités de remise en ordre chronologique d'images séquentielles tirées de l'album, puis par des activités lexicales, enchaîne avec des activités grammaticales pour entamer la séance par des activités sur tablette numérique. L. travaille d'abord sur *Book Creator* avant d'entamer une réflexion avec ses élèves autour de la bande-dessinée et de l'impératif pour finir par la tâche finale, les activités sur tablette numérique avec l'application *Comic Life*.

4.1.3. La gestion des cinq compétences langagières dans le déroulement de la séance

Ce point, que nous allons aborder, se situe à la frontière de notre grand point sur l'organisation de la séance – car c'est bien la manière dont ces compétences seront travaillées dans la séance qui va favoriser l'entrée dans la langue – et celui qui concerne les objectifs d'apprentissage visés que nous allons développer prochainement. Toutefois, nous avons choisi de le placer dans cette partie « organisation » car nous avons la conviction que l'ordre dans lequel les différentes compétences langagières sont abordées dans une séance, n'a rien d'anodin.

Lors de l'entretien préliminaire, l'enseignante nous a affirmé mettre à contribution les cinq compétences langagières, lorsqu'elle travaille à partir d'un album de jeunesse, que sont : la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale qui se subdivise en deux catégories : prise de parole en continu/prise de parole en interaction.

Au cours de cette séance, l'enseignante a fait une entrée par l'oral³⁷, les élèves s'expriment à l'oral et en interaction, à partir d'images de l'album qu'ils avaient déjà travaillées lors de séances précédentes. Ils bifurquent ensuite vers la compréhension écrite avec les mots-étiquettes à lire, à comprendre et à classer. Un retour à la production orale s'impose, mais cette fois-ci en prise de parole en continue, l'élève essaie de former, seul, une phrase correcte à partir d'éléments qui lui sont donnés. Puis ils terminent par de la production écrite et orale avec le passage sur la tablette. La seule compétence qui n'est pas travaillée, à proprement parler, dans la séance, est la compréhension orale. Cependant, compte tenu du contexte de ces élèves, nous pouvons dire que tout échange qui a lieu en français relève de la compréhension orale. Les élèves travaillent donc bien le « dire », le « lire » et l' « écrire » au cours de cette séance.

Par ailleurs, nous avons remarqué à quel point une séance de 45 minutes pouvait être coûteuse sur le plan cognitif pour ces élèves. Au bout de 20 minutes de séance, S. montre des signes de faiblesse et de fatigue qui se traduisent par une déconcentration, qui sera accentuée sur la fin de la séance par un refus de travailler. La place de la séance dans la journée contribue aussi à cette fatigue. Les activités qui mettent en jeu de l'expression écrite irritent S., elles sont certainement plus coûteuses cognitivement que les activités orales, mais entrer dans la langue, c'est aussi entrer dans l'écrit. L'enseignante ne peut faire l'impasse sur le développement de cette compétence. Cependant, on voit qu'elle y accorde une place moins

³⁷ Procédure habituelle, voir question 18 en annexe 2 (ligne 389)

importante que l'oral car elle ne corrige pas les erreurs que les élèves peuvent faire à l'écrit (tdp 454-455).

4.1.4. La place accordée au plaisir : l'entrée dans la littérature pour elle-même

L'enseignante a fait le choix de ne pas montrer l'album aux élèves. De cette façon, elle maintient le suspense et augmente le plaisir de la rencontre avec l'objet livre.

En se référant à la transcription de la séance³⁸, au tour de parole 332, S. montre des signes de curiosité à l'égard du livre, ils ont hâte de rencontrer l'objet livre. Car rappelons-le, les apprenants ne l'ont jamais vu, ne connaissent pas le texte d'origine. La rencontre avec le texte d'origine et le texte qu'ils auront eux-mêmes construit va produire une certaine surprise et générer des comparaisons qui peuvent être intéressantes d'un point de vue langagier. C'est aussi une stratégie d'enseignement motivante pour les élèves car ils vont se rendre compte qu'ils ont été capables de créer un texte quasi similaire au texte original.

L'enseignante favorise ainsi l'entrée dans la littérature pour elle-même. Notre recherche n'est pas axée sur ce point mais il nous paraît intéressant de mentionner son importance.

4.2. Les dimensions travaillées

Plusieurs dimensions ont été travaillées au cours de cette séance, et nous allons tenter de les dégager. Nous analyserons la place accordée à chacune de ces dimensions, par le biais des prises de paroles de l'enseignante uniquement (un tour de parole pouvant contenir plusieurs objectifs). La séance est composée de 500 tours de parole, dont 221 sont alloués à l'enseignante.

4.2.1. L'objectif principal de la séance : travailler l'impératif

Rappelons que l'objectif principal de la séance était de travailler l'impératif à travers les structures telles que : « Ouvre grand, souffle, ne mange pas le bâton » : ainsi en mettant à profit tous les objectifs que nous allons citer prochainement et en passant du texte narratif à la bande-dessinée, l'enseignante permettait aux élèves de réinvestir le travail qu'ils avaient fourni en première partie de séance, afin de le transposer et de répondre à l'objectif principal visé. L'emploi de la bande-dessinée obligeait les élèves à passer instinctivement à l'impératif.

³⁸ Annexe 3

Bien que cette notion ne soit pas encore formalisée dans leur tête, l'objectif principal a été atteint car ils ont employé l'impératif.

4.2.2. La dimension lexicale

Par dimension lexicale, nous entendons tout ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire.

Il y a 51 tours de parole qui corrigent ou amorcent des aspects lexicaux, soit 23,07% des interventions de l'enseignante.

4.2.3. Les dimensions syntaxiques/grammaticales

Dans dimensions syntaxiques et grammaticales, nous regroupons toutes les corrections de formulation de phrases ainsi que les erreurs grammaticales.

Il y a 27 tours de parole qui corrigent ou amorcent des aspects syntaxiques et grammaticaux, soit 12,21% des interventions de l'enseignante.

4.2.4. La dimension phonologique

Par dimension phonologique, nous entendons tout ce qui concerne la prononciation.

Il y a 7 tours de parole qui corrigent ou amorcent des aspects phonologiques, soit 3,17% des interventions de l'enseignante.

Pour amener ces diverses corrections, l'enseignante procède de plusieurs manières, par le biais d'étayages variés. Nous analyserons ces différentes façons de procéder dans un point « 4.4.1. L'étayage de l'enseignant » à venir.

En conclusion, nous voyons donc clairement, que l'enseignante place l'acquisition du lexique comme critère prioritaire permettant l'entrée de la langue ; la phonologie, elle, occupe une place moindre. Cette séance répond bien à l'objectif communicatif décrite dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues³⁹. L'enseignante met toutefois l'accent sur les objectifs linguistiques, les autres objectifs (pragmatiques, socio-linguistiques et culturels) apparaissent en filigrane de la séance. En somme, cette séance place davantage les élèves dans une perspective communicative, la perspective actionnelle étant mise en avant par l'utilisation du numérique.

³⁹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001.

4.3. Le numérique

À l'heure de la Refondation de l'École de la République, le ministère de l'Éducation nationale a réaffirmé le désir d'intégrer le numérique aux apprentissages. Par ces méthodes novatrices, cette enseignante favorise l'entrée dans la langue française des élèves allophones⁴⁰.

En effet, nous avons observé que la tablette pouvait être un outil facilitant car elle permet le travail de deux compétences langagières : l'expression écrite et l'expression orale.⁴¹ Lors de cette séance, avec l'application *Book Creator*, les élèves peuvent réinvestir tout le travail qu'ils ont fait en amont sur les phrases narratives ; c'est un outil qui laisse de la place à l'autonomie et qui motive l'élève. C'est aussi un outil décomplexant car l'écriture prédictive⁴² qu'il propose peut aider les élèves à gérer la qualité de leur écriture sans nécessairement passer par l'enseignante. La fonction d'enregistrement octroie une plus-value à l'outil car les élèves peuvent s'enregistrer donc réécouter leur enregistrement et s'auto-évaluer, la place est laissée à l'essai-erreur, l'élève peut recommencer jusqu'à ce qu'il soit satisfait de sa production.

4.4. Les interactions

Rappelons que la séance que nous avons observée, qui représente le cœur de notre analyse, se décompose en 500 tours de parole. L'enseignante a utilisé 221 tours de parole sur 500, soit 44,2% des tours de parole. C. a utilisé 135 tours de parole sur 500 soit 27% des tours de parole et S. a utilisé 147 tours de parole sur 500 soit 29,4% des tours de paroles⁴³.

Nous constatons donc que l'enseignante est très présente dans les interactions qui se jouent dans la séance.

⁴⁰ Voir annexe 2 bis ligne 456-459 (question 21)

⁴¹ Activité alternative à partir de la tablette: Jogging d'écriture, 3 à 5 minutes de production écrite à partir d'un thème ou d'une amorce de phrase.

⁴² Aussi appelée saisie ou frappe intuitive ou prédictive (de l'anglais *predictive text*), il s'agit d'un procédé avancé permettant de reconnaître automatiquement les mots correspondant aux combinaisons des lettres saisies. C'est un mode de saisie qui va anticiper le texte que l'élève souhaite insérer.

⁴³ Il y a quatre tours de parole qui sont partagés entre C. et S. à cause du chevauchement de leur prise de parole respective.

4.4.1. L'étayage de l'enseignante

Le concept d'étayage qui a été développé par Bruner regroupe sept grandes catégories d'étayage⁴⁴ qui expriment les différentes modalités des interventions orales de l'enseignant. Il y a le « questionnement » (toutes les questions que peut poser l'enseignante sur l'activité), la « citation » (tous les modèles que l'enseignant va amener et que l'élève va répéter), la « reformulation, l'incitation à faire, à reformuler, à réfléchir » (lorsque l'enseignant pousse l'élève vers le métalinguistique), la « confrontation entre plusieurs énoncés » (lorsque l'enseignant confronte les idées des élèves), le « dire à la place de » (lorsque l'enseignant dit à la place de l'élève parce qu'il n'a pas le mot recherché dans son bagage lexical) et le « montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait » (lorsque l'enseignant explicite la démarche attendue)⁴⁵.

Sur l'ensemble des 221 tours de paroles de l'enseignante, nous avons pu retrouver chacune de ces modalités d'étayage, quoique réparties de façon peu équitables. Certaines catégories se chevauchent, il est donc difficile d'être exacte dans les chiffres relevés⁴⁶ :

- le questionnement : apparaît dans 62 tours de parole
- la citation : apparaît dans 4 tours de parole
- la reformulation : apparaît dans 29 tours de parole
- l'incitation à faire, à reformuler, à réfléchir : apparaît dans 13 tours de parole
- la confrontation entre plusieurs énoncés : apparaît dans 1 tour de parole
- le dire à la place de : apparaît dans 6 tours de parole
- le montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait : apparaît dans 2 tours de parole

Nous avons répertoriés cinq autres types de prise de parole qui ne relèvent pas de l'étayage :

- la discipline : apparaît dans 15 tours de parole
- le lancement dans l'activité: apparaît dans 36 tours de parole
- les encouragements : apparaît dans 37 tours de parole
- les amorces : apparaît dans 26 tours de parole
- le guidage sur l'outil tablette : apparaît dans 23 tours de parole

⁴⁴ Groupe Oral-Créteil – Le Cunff C. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette. (pp. 173-174)

⁴⁵ Bruner relève six fonctions du processus d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation de modèles. Dans Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF. (p. 277-278).

⁴⁶ Voir le tableau des relevés en annexe 4.

Les autres prises de paroles qui n'ont pas été comptabilisées ne rentrent dans aucune de ces catégories.

Un autre moyen d'étayer les élèves est le non-verbal. L'enseignante passe énormément par le langage corporel pour favoriser la compréhension des élèves. Cependant nous constatons qu'elle privilégie les interactions de type question-réponse entre elle et l'élève.

4.4.2. Les interactions élève/élève

Au cours de cette séance, nous n'avons repéré que quatre moments d'interaction entre les élèves qui, nous le verrons, n'en sont pas toujours (l'ensemble de la séance étant composé de 218 interactions toutes confondues⁴⁷) :

1) du tour de parole 214 au tour de parole 232⁴⁸, nous avons une situation d'interaction qui aurait pu concerner uniquement que les deux élèves, mais la présence de l'enseignante est si forte que toutes les interactions transitent par elle avant d'être renvoyées. La discussion commence par S. qui demande à l'enseignante ce que C. a à la main. Les élèves semblent être si accoutumés à ce schéma interactif, qu'ils en oublient de s'adresser directement à leur pair. Sur une conversation composée de 21 tours de parole, dont 10 interactions (soit 4,6% des interactions), qui a été initiée par S., ce dernier se retrouve à n'avoir utilisé que 2 tours de parole soit 7 mots alors que l'enseignante a utilisé 9 tours de parole et C. 8 tours de parole. Cet échange informel aurait pu être productif pour les deux élèves, dans la prise de parole en interaction.

2) du tour de parole 255 à 270, nous comptons 16 tours de parole dont 8 interactions (soit 3,7% des interactions). L'enseignante n'intervient qu'à 3 reprises, C. à 7 reprises et S. à 6 reprises. L'échange est amorcé par C. qui ne sait pas écrire le mot *Bâton* et qui demande de l'aide. Au lieu de lui apporter directement la réponse, elle demande à S. de l'aider (à la manière du tutorat). L'enseignante n'interviendra que lorsque S. sera gêné par l'accent circonflexe qui est placé sur le A et la prononciation du son [õ] dans le mot *bâton*. Les échanges se font donc, ici, essentiellement entre les deux élèves.

3) du tour de parole 293 à 298, nous comptabilisons deux interactions (soit 0,9% des interactions) dont 6 tours de parole (1 pour l'enseignante, 2 pour S. et 3 pour C.). Cet échange

⁴⁷ Nous appelons interaction, un échange composé d'une prise de parole d'un locuteur et d'une prise de parole du destinataire ; par exemple si l'enseignante demande : « Qui est le personnage ? » et que S. répond : « Le loup », nous considérons que c'est une interaction.

⁴⁸ Se référer à l'annexe 3 pour repérer les tours de parole en question.

a été lancé par S. qui voulait que C. regarde le travail qu'il avait fait sur sa tablette. L'enseignante est intervenue pour commenter ce que S. montrait à C.

4) les tours de parole 314 et 315 représentent 1 interaction (soit 0,4% des interactions) dont deux tours de parole (1 pour S. et 1 pour C.) Cette courte interaction aurait pu être l'instigatrice d'un long débat interprétatif de l'album. C. semble avoir compris l'implicite de l'histoire alors que S. n'y a pas encore accédé. Cependant, ce n'était pas l'objectif de la séance.

En somme, sur 500 tours de parole comptabilisés sur cette séance, il n'y a que 25 tours de paroles qui sont consacrés à des interactions entre les élèves soit 5% des tours de parole. Ce qui peut paraître peu lorsqu'il est communément admis que les interactions entre pairs favorisent l'entrée dans la langue.

4.4.3. Les interactions enseignante/élève

Par opposition aux interactions élève/élève, il y a 475 tours de parole sur 500 qui traduisent des échanges entre l'enseignante et les élèves. Nous pouvons regrouper ces échanges en trois catégories :

- 1) les interactions enseignante/S. : 87 interactions soit 39,9% des interactions
- 2) les interactions enseignante/C. : 65 interactions soit 29,8% des interactions
- 3) les interactions enseignante/S. et C. ensemble : 45 interactions soit 20,6% des interactions.

Les schémas interactifs au cours de la séance que nous avons enregistrée restent très limités, l'enseignante travaille beaucoup dans une relation enseignante/élève et s'adresse souvent à un élève puis à un autre et ainsi de suite. En travaillant de cette façon, elle s'assure de consacrer autant de temps à chacun des élèves et de les faire progresser⁴⁹.

En conclusion, nous avons répertoriés un certain nombre de champs d'action sur lesquels l'enseignant a pris au cours de la séance et qu'il peut, ainsi, mettre à profit dans l'acquisition de la langue seconde des élèves allophones. L'organisation de sa séance, les objectifs qu'il vise ainsi que les interactions qu'il génère peuvent favoriser l'entrée dans la langue.

⁴⁹ Voir annexe 2, question 6 (ligne 268 à 281)

4.5. Confrontation avec l'entretien préliminaire

Nous allons maintenant mettre en perspective l'analyse que nous avons faite de la séance par le prisme de l'entretien préliminaire que nous avons mené avec L. en confrontant son agir professoral aux représentations qu'elle entretient, à l'aide de tableaux. Le but étant de retrouver les mêmes finalités de l'exploitation de l'album *Bonjour Docteur* dans ses représentations et sa pratique de classe.

Les finalités relevées lors de la séance menée par L. :

Les finalités assignées à l'exploitation de l'album de jeunesse	Exemples de citations
L'expression orale (Prise de parole en interaction)	<ul style="list-style-type: none">- « ils ont sorti ça comme phrase, j'l'ai gardé »- « du coup, ils essayaient de faire une petite phrase »- « on l'a retravaillé à l'oral »- « on a fait d'abord à l'oral »- « je pars toujours de l'oral »- « support visuel qui peut lui permettre de s'engager à l'oral et de produire à l'oral »
L'enrichissement du lexique	<ul style="list-style-type: none">- « on rajoute des mots »- « tu vois là, il met [...] mais tu vois on a utilisé 'il étale' finalement »- « on refaisait les jours de la semaine »
L'acquisition de structures langagières	<ul style="list-style-type: none">- « après ils sortent la structure que je veux quoi [...] 'mais il n'est pas content car»- « il se souvenait de toutes les structures »
La dimension linguistique	<ul style="list-style-type: none">- « après on a un code couleur, toujours dans les albums, tu vois tous les verbes je les mets toujours en rouge »- « on a commencé à travailler sur

	<p>l'imparfait »</p> <ul style="list-style-type: none"> - « il soulignait son verbe » - « on va le réécrire à l'imparfait » - « objectifs grammaticaux »
L'acquisition des mots outils (entrée dans le langage écrit)	<ul style="list-style-type: none"> - « on a introduit tous les connecteurs »
La structuration du temps	<ul style="list-style-type: none"> - « les jours de la semaine[...] on a remis en ordre » - « ils mettent dans l'ordre »
Le numérique	<ul style="list-style-type: none"> - « puis ils sont passés à la tablette » - « ils n'ont pas besoin de moi » - « ils s'enregistrent , ils s'écoutent» - « ça me permet de travailler pratiquement les quatre compétences en jeu : production orale, production écrite, compréhension orale bientôt avec Quick Voice mais là non, et puis compréhension de l'écrit non plus mais surtout PO et puis PE » - « la tablette favorise quand même les échanges entre eux et l'entraide, les interactions entre eux » - « l'associer [...] avec la tablette [...] j'vois vraiment un plus quoi »
L'expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> - « ils rajoutent leur texte qu'ils écrivent »
Lecture plaisir	<ul style="list-style-type: none"> - « on écoute aussi des histoires tout simplement » - « d'autres des lectures offertes »

Les finalités relevées lors du relevé des représentations de L. :

Corpus d'albums	Motivation des choix
Le loup qui voulait changer de couleur	Acquisition de structure langagières + lexique + développement de la production écrite et de la production orale
Bon appétit Monsieur Lapin	Structure négative puis affirmative
Viens jouer avec moi petite souris	Lexique des jours de la semaine + mode impératif
Bonjour Docteur	Mode impératif
Quel bazar chez Zoé !	Production orale + production écrite
Dans Paris	Structure « il y a »
Duduche l'autruche	Structure répétitive
Je m'habille et je te croque	Grammaire (les adjectifs possessifs)
Moi j'adore, maman déteste	Les verbes à l'infinitif
Le défilé	Structuration de l'espace (le placement)
Les trois boucs	Structure répétitive
Les trois petits cochons	Lecture plaisir/culture
Le gros navet	Lecture plaisir/culture (conte russe)
Le gros radis	Lecture plaisir/culture (conte russe)
Boucle d'or	Lecture plaisir/culture (classique)
Léo le petit tigre	La négation + le présent + l'imparfait
Maman	Les animaux + les chiffres + les lieux de la maison + les actions

Nous constatons que l'enseignante est consciente de la richesse qu'apportent les albums de jeunesse, elle cite un nombre important de finalités liées à l'exploitation des albums de jeunesse qu'ont relevé les chercheurs. Son répertoire didactique est plutôt empirique, comme elle l'atteste : « On fait notre formation tout seul [...] on s'auto-forme, on s'auto-gère. [...] Je lis des publications, une fois de temps en temps, [...] y a pas grand-chose [...] il faut tester, il faut créer [...] y a beaucoup d'intuitif [...] par l'expérience [...] les élèves nous aident à

trouver la voie. ». Toutefois, sa pratique de classe reflète les représentations qu'elle entretient car nous retrouvons les mêmes items dans l'analyse des deux éléments de notre corpus.

5. Discussion avec nos représentations initiales

Avant l'observation et l'analyse de cette séance, nous entretenions l'idée que les enseignants privilégiaient davantage certaines propriétés de l'album de jeunesse telles que l'entrée dans le langage oral ou encore le langage écrit au détriment de certaines dimensions, qui nous paraissaient tout aussi importantes et qui participeraient activement à la construction de l'élève, que sont par exemple : la place accordée à la « subjectivation de l'élève »⁵⁰ ou encore la génération d'interactions entre élèves à partir des albums. Toutes les séances que nous avons pu observer en maternelle, en contexte de classe ordinaire, à partir d'albums de jeunesse donnaient lieu à un travail cognitif qui visait l'acquisition de compétences langagières. L'enseignant travaillait souvent la compréhension orale, la production écrite, la compréhension écrite ; cependant, la production orale ne favorisait, le plus souvent, qu'un seul schéma interactif, c'est-à-dire la prise de parole en interaction mais souvent dans un jeu de question-réponse entre l'enseignant et l(es) élève(s).

La séance que nous avons observée, nous conforte, de façon nuancée, dans nos représentations. La place laissée aux échanges entre pairs reste limitée, toutes les interactions transitent par l'enseignante qui pourrait être une simple médiatrice dont le rôle serait de réguler les échanges. Toutefois, comme nous l'avons vu, la langue est en cours d'acquisition, donc l'enseignante nous démontre qu'elle est obligée de sans cesse répéter ou reformuler les prises de paroles des élèves afin de corriger leur phonologie ou la syntaxe de leurs phrases. Ce sont ces variables qui nous permettent de nuancer nos propos.

Aussi, dans le contexte des élèves allophones, le choix des albums ne prend pas suffisamment en compte la personne de l'élève, qui il est. Cependant, nous gardons en mémoire, que l'enseignante, avait pour cette séance des objectifs bien définis et rien ne nous permet d'affirmer qu'elle ne met pas en place ce type de stratégies d'enseignement dans sa classe⁵¹. Nous persistons à croire, cependant, qu'il est important de motiver l'élève allophone

⁵⁰ Voir point 3.3. La littérature de jeunesse : source de motivation, p. 19 de ce mémoire.

⁵¹ Voir transcription en annexe 2 bis, ligne 86-90 et 429-443

tout en lui permettant de garder un lien avec sa culture d'origine ; le choix d'albums plurilingues⁵², par exemple, pourrait favoriser son apprentissage du français.

⁵² Voir article très intéressant de Paule des Rivières : <http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-de-leducation/20140407-la-reconnaissance-du-bagage-culturel-de-leleve-favorise-lapprentissage-du-francais.html>

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif de nous permettre de comprendre, par le biais de l'analyse d'un agir professoral, en quoi la place de l'album de jeunesse dans le répertoire didactique d'un enseignant comme outil favorisant l'acquisition du français était légitime. Nous avons donc commencé par établir un cadre théorique qui nous a permis d'avoir une vision large, de ce qu'était un public allophone, de la littérature de jeunesse et qui nous a fourni un panel de pratiques envisageables dans une classe à partir des albums de jeunesse, d'abord en général puis dans un contexte d'acquisition d'une langue seconde.

Il nous a semblé intéressant d'essayer de mettre en perspective les recherches scientifiques établies sur le sujet avec l'analyse d'une pratique de classe parmi tant d'autres afin d'avoir un regard plus concret sur la question. L'objectif n'était pas de généraliser nos observations mais de rendre compte d'une réalité de terrain. En effet, il existe autant de réalités de terrain que d'enseignants.

L'efficacité de la littérature de jeunesse, utilisée auprès d'un public de nouveaux arrivants, en tant que médium favorisant leur acquisition de la langue n'est plus à prouver. Tous les auteurs qui se sont penchés sur la question l'attestent. Elle permet l'ouverture à l'interculturel et favorise, entre autres, les interactions dans la classe. Cependant, l'album de jeunesse n'est pas une fin en soi. Dans un contexte de classe, il fait partie d'un tout, il est certainement la base de laquelle irradie différents actes d'enseignement et d'apprentissage, mais n'est pas à la source des acquisitions. Il est indéniable que l'enseignant est l'instigateur, la source qui va permettre que l'album favorise l'acquisition du langage. Ce sont les choix de l'album, des objectifs qu'il va définir, des compétences à travailler et la façon dont il va décider d'articuler tous ces points au cours de la séance, qui vont véritablement favoriser l'acquisition des langues ; en un mot, la façon dont il va mettre en œuvre son répertoire didactique. L'album de jeunesse est donc un outil favorisant, mais de façon indirecte uniquement, il est un outil sur lequel l'enseignant va s'appuyer afin de travailler l'acquisition de compétences, qu'elles soient langagières, culturelles ou encore linguistiques même si nous avons constaté un fort penchant pour les dimensions langagière et linguistique dans la séance que nous avons observée. L'enseignante que nous avons suivie s'inscrit fortement dans cette dynamique de faire entrer l'École dans l'ère du numérique que tente d'imposer, depuis 2013, le ministère de l'Éducation nationale. Elle nous a convaincu du bien-fondé de l'assimilation

de l'album de jeunesse à la tablette numérique qui va favoriser un accès et une acquisition d'un panel de compétences langagières plus large à l'élève et en toute autonomie. Par le biais de la tablette, les élèves peuvent réinvestir leurs acquis linguistiques (lexique, structures) en mettant à profit leurs compétences langagières (notamment production orale⁵³ et écrite), dans une dynamique de projet (en l'occurrence la création d'un livre et d'une bande-dessinée numérique).

Comme nous l'avons stipulé précédemment, notre recherche est limitée car elle ne permet la génération d'aucune généralité. Nous nous sommes contentés du modeste objectif de nous placer en position d'observateur amené à analyser ces observations de façon qualitative ; le corpus recueilli ne nous permettant pas une approche quantitative.

Pour aller plus loin dans cette recherche qui croise littérature et acquisition des langues, il serait intéressant d'observer comment se fait l'entrée dans la littérature avec des élèves allophones. Comment les mener à être lecteur, au sens d'appréciateur, de littérature ? Comment favoriser le goût pour la littérature ? En somme, établir un croisement entre littérature, élève allophone et acquisition de comportements de lecteur.

⁵³ Prise de parole en continu (PPC)

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages

- Auger, N. & Pierra, G. (2007). Présentation [Electronic version]. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, n° 147(3), 261–263.
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris, France : Editions des archives contemporaines.
- Bussienne, É. (2009). Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM. *Les cahiers pédagogiques. Dossier "Enfants d'ailleurs, élèves en France", N°473*. Retrieved March 28, 2013, from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lire-la-litterature-a-l-ecole>
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, France : Editions Didier.
- Chiss, J.-L., et al. (2008). *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris, France : Editions Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : PUG.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école : Pourquoi ? Comment ?* Paris, France : Hachette, (Nouv. Edition).
- Marcoin, F., & Chelebourg, C. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris, France : Armand Colin.
- Poslaniec, C. (2009). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école : Comment élaborer des activités concrètes*. Paris, France : Hachette Education.
- Prince, N., et al. (2009). *La littérature de jeunesse en questions*. Rennes, France : PU Rennes.
- Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM. Paris, France : Hatier.
- Terrades, O., et al. (2007). Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde. [Electronic version]. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, n° 147(3), 339–348.

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. [Electronic version]. *Le français aujourd'hui*, n° 161 (2008/2), 51-58.

Mémoire et thèse

Avezou-Djigo, M. (2012). *Intégrer les ENAF dans un projet de littérature en classe ordinaire à l'école en différenciant les parcours. L'exemple des Mille et une Nuits, une expérience réalisée avec un groupe d'ENAF de cycle 3 de l'école Bergonzoli de Saint Martin Le Vinoux*. Unpublished master's thesis, Université Stendhal, Grenoble, France.

DVD

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues*. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA).

Sitographie

Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Armand, F. et al. (2012). "Programme de formation du personnel enseignant : Littérature jeunesse : bibliographie sélective sur la diversité linguistique et culturelle, les processus migratoires, les différences, le racisme." [en ligne] <<http://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/litterature-jeunesse-bibliographie-selective-s/>> (consulté le 24/03/2013)

Cicurel, F. (2002). "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe". *Acquisition et interaction en langue étrangère : L'acquisition en classe de langue* [en ligne], 16, p. 145-163. <<http://aile.revues.org/801>> (consulté le 13/05/2014)

Cortier, C. (n.d.). "Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française : Contextes, dispositifs et didactiques." [en ligne]

- <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/132312/132312-16796-21489.pdf> (consulté le 20/02/2013)
- Eduscol. (2013). “Français Langue de Scolarisation.” [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid59114/francais-langue-de-scolarisation.html> (consulté le 02/03/2013)
- Étudeslittéraires. (n.d.). “Figures de style et vocabulaire littéraire.” [en ligne] from <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/intertextualite.php> (consulté le 28/03/2013)
- IDAP. (n.d.). “Notions cardinales de l’équipe.” [en ligne] http://interactions-didactiques.org/notions.html#Agir_professoral (consulté le 13/05/2014)
- Inspection Académique du Maine-et-Loire. (2011). “Accueil et scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.” [en ligne] http://www.ia49.ac-nantes.fr/69462828/0/fiche___pagelibre/&RH=49ped_primo&RF=49ped_primo (consulté le 19/02/2013)
- M.E.N. (2002). “B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002 : Scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.” [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm> (consulté le 15/01/2013)
- M.E.N. (2012a). “Le socle commun de connaissances et de compétences.” [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> (consulté le 18/12/2012)
- M.E.N. (2012b). “Les élèves nouveaux arrivants non francophones.” [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid58968/les-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones.html#Chiffres-clés> (consulté le 19/01/2013)
- M.E.N. (2012c). “Scolarisation des élèves.” [en ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (consulté le 19/01/2013)

GLOSSAIRE

- **Allophone** : Se dit de quelqu'un qui a une langue maternelle autre que la langue parlée dans son pays de résidence.
- **CASNAV** : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.
- **CEFISEM** : Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (Ancienne appellation des CASNAV)
- **CLIN** : Classe d'Initiation (Ancienne UPE2A pour le premier degré)
- **ENAF** : Elève Nouvellement Arrivé en France = Elève Nouvellement arrivé (ENA) = Elève allophone Nouvellement Arrivé (EANA) = Primo-arrivant = Nouveaux arrivants
- **FLE** : Français Langue Etrangère⁵⁴
- **FLM** : Français Langue Maternelle⁵⁵
- **FLS** : Français Langue Seconde⁵⁶
- **FLSco** : Français Langue de Scolarisation⁵⁷
- **Maître FLE/FLS itinérant** : Professeur des Ecoles ayant une spécialisation FLE/FLS chargé de l'enseignement du Français Langue étrangère ou Seconde
- **NSA** : élève Non Scolarisé Antérieurement
- **UPE2A** : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant (1^{er} et 2nd degré)

⁵⁴ Voir page 12 pour plus de précisions.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

ANNEXES

Annexe 1 : Lettre fictive d'un EANA

Qui sont les élèves allophones nouvellement arrivés ? (CASNAV de Strasbourg)

http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/2d_degre/classe_ordinaire/1-_Qui_sont_les_eleves_allophones_nouvellement_arrives.pdf



Qui sont les élèves allophones nouvellement arrivés ?

Quelques informations à destination des enseignants de classes ordinaires

J'ai un parcours difficile. Je viens parfois d'un pays en guerre, je ne suis pas toujours avec mes parents, je ne vis pas toujours dans des conditions matérielles optimales. J'ai laissé mes amis, mes habitudes, ma maison. Je découvre une nouvelle culture, langue, histoire, graphie, un autre système scolaire. Aussi, suis-je parfois un peu triste, perturbé, perdu ou, au contraire, très enthousiaste et motivé à l'idée de pouvoir aller à l'école et de recommencer une autre vie.

Si je ne maîtrise peut-être pas le français, je parle et j'écris souvent une autre langue que le français, parfois même plusieurs langues.

Parfois, j'arrive au cours de l'année et je ne sais pas combien de temps je peux ou je vais rester en France, mais tout ce que j'apprendrai avec vous me servira ailleurs.

Mes parents ne parlent que rarement le français, le lisent ou l'écrivent plus rarement encore : il leur sera difficile de suivre ma scolarité que je dois souvent prendre en charge tout seul.

Dans mon pays, je suis peut-être un très bon élève. Il est donc difficile pour moi de rétrograder au rang de « mauvais » élève.

Dans mon pays, je n'ai peut-être pas été à l'école. Toute ma culture scolaire est alors à construire : qu'est-ce qu'un cahier, un classeur, qu'est-ce que recopier du tableau, comment présenter une copie,

...

En dispositif d'accueil, j'apprends peu à peu le français et la langue en usage à l'école, mais je ne peux pas encore suivre la totalité de ce qui est dit, écrit et travaillé et je compte également sur vous pour m'aider à progresser.

Il y a peut-être des sons qui n'existent pas dans ma langue d'origine, que je n'entends donc pas : mon orthographe, même quand elle est phonétique, est souvent approximative.

J'ai parfois dû passer d'un alphabet à l'autre : ma graphie n'est pas toujours aussi soignée que celle de mes camarades.

Je ne comprends pas tout, même quand je répons « oui » ou que je ne pose pas de questions.
Je suis parfois épuisé par mes efforts de compréhension d'une langue étrangère dans laquelle je suis immergé toute la journée.

Comme mes camarades, je ne suis pas forcément un élève modèle et il m'arrive aussi de manquer d'attention et de motivation.

J'ai un dossier de suivi me concernant, au secrétariat ou auprès de mon professeur principal : n'hésitez pas à le consulter.

Je demande de la bienveillance de la part des professeurs.

CASNAV, Strasbourg- 65, Avenue de la Forêt Noire 67083 STRASBOURG –03.88.45.92.55 ce.casnav@ac-strasbourg.fr

Annexe 2 : Le guide de l'entretien

Présentation :

- 1- Peux-tu te présenter ? (Nom, Prénom, Age ou tranche d'âge)
- 2- Comment décrirais-tu ce qu'est un Maître FLS ? (Différences avec l'enseignant ordinaire) Quelle(s) est (sont) la (les) particularité(s) de ton métier ?
- 3- Depuis combien d'années es-tu enseignante ?
- 4- N'as-tu toujours travaillé qu'avec des élèves allophones ?
- 5- Qu'est-ce qui t'a donné envie de travailler avec des élèves allophones ?
- 6- Si tu devais décrire ton ressenti la première fois que tu as travaillé avec des élèves allophones ?
- 7- As-tu déjà été confronté au plurilinguisme autrement qu'avec tes élèves allophones ? (Voyages à l'étranger, études à l'étranger...)
- 8- Quelles études as-tu faites ? Combien d'années d'études as-tu faites ? Combien ont été consacrées à la problématique des élèves allophones (spécification) ?
- 9- As-tu étudié une ou plusieurs langues au cours de ton parcours scolaire ? Si oui, la(les)quelle(s) ?
- 10- Parles-tu toi-même couramment d'autres langues ? Si oui, dans quelle contexte l' (les) as-tu apprise(s) ?

Formation à l'utilisation de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones :

- 11- As-tu reçu des cours de littérature à l'Université ? La littérature de jeunesse ?
L'emploi de la littérature de jeunesse avec des élèves ordinaires ?

12- As-tu reçu des cours qui traitaient spécifiquement de l'utilisation de la littérature de jeunesse avec des élèves allophones ?

13- De quelle façon continues-tu à te former à la problématique de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones ?

Pratiques de la littérature de jeunesse avec des élèves allophones:

14- Quel est ton propre rapport à la littérature en général? et à la littérature de jeunesse ?
(Appréciations, aime, aime pas, lit souvent ou pas...)

15- Quels types de support de la littérature de jeunesse utilises-tu avec tes élèves ?
(Albums, livre de poche...) Peux-tu donner quelques exemples de titres ou de noms d'auteurs de littérature jeunesse que tu aimes utiliser dans tes classes....

16- Quels sont tes critères de sélection ?

17- Choisis-tu des ouvrages facilitateurs, c'est-à-dire qui sont normalement destinés à des enfants étant plus jeunes que tes élèves ou des ouvrages résistants (cf. Catherine Tauveron)?

18- Quels types d'activités mets-tu en place, avec les élèves allophones, à partir de la littérature de jeunesse?

19- Quelles sont les modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse (en groupe, individuel, à l'oral...)?

20- Quels objectifs vises-tu en utilisant la littérature de jeunesse ?

21- A quelle fréquence utilises-tu la littérature de jeunesse ?

22- Depuis le début de l'année, combien d'ouvrages de littérature de jeunesse as-tu déjà vus avec tes élèves ?

23- Quelles difficultés tes élèves ont-ils déjà rencontrées en utilisant la littérature de jeunesse ?

24- Comment les as-tu surmontées ?

25- Si vous deviez décrire le comportement de tes élèves face à la littérature de jeunesse ? (ressentis, émotions, attitudes...)

26- As-tu déjà utilisé des albums plurilingues avec tes élèves ? Combien ? Pourrais-tu citer des titres ou des auteurs, décrire les activités mises en place, les objectifs visés ainsi que ce que cela a apporté à tes élèves (ressenti, difficultés...)?

Représentations sur l'utilité de la littérature de jeunesse en général et avec des élèves ordinaires :

27- Si tu devais donner une définition générale de la littérature de jeunesse ? (spécificité par rapport à la littérature tout court, pour qui est-elle écrite?...)

28- Quelles sont, selon toi, les finalités de l'emploi de la littérature de jeunesse à l'école primaire avec des élèves ordinaires?

29- Peut-on dire que la littérature de jeunesse est un bon outil didactique ?

Représentations sur l'utilité de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones :

30- La littérature de jeunesse apporte-t-elle quelque chose de particulier aux élèves allophones ? Leur apporte-t-elle quelque chose de plus qu'aux élèves ordinaires ?

31- La barrière de la langue est-elle, selon toi, un frein à l'approche de la littérature pour ces élèves ?

32- Peut-on dire que l'usage de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones est limité? Si oui, pourquoi ?

33- Aurais-tu autre chose à ajouter sur le sujet ? des aspects que nous n'avons peut-être pas évoqués, et qui vous semblent importants, de votre pratique de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones ?

Annexe 2 bis : Transcription de l'entretien préliminaire

Entretien du mercredi 26 février 2014

N.B : Cet entretien s'est déroulé en deux temps. C'est un entretien que nous avons mené avec L. En nous accueillant, elle savait de quoi nous allions parler ; elle nous a donc présenté naturellement dans une première partie sa pratique, les albums qu'elle utilise ainsi que les activités qu'elle met en place à partir de ceux-ci. Elle a parfois mentionné deux de ses élèves que nous nommerons C. et S.

Dans un deuxième temps, L. a répondu aux questions que nous avons préparées. Nous nous sommes adaptés à ses réponses afin d'éviter toutes redites.

Première partie libre : description des activités menées autour d'albums (34')

Le loup qui voulait changer de couleur

1 Il y avait le vocabulaire des couleurs qu'ils connaissaient déjà, les jours de la
2 semaine qu'ils connaissaient déjà. Et Après euh, je leur ai montré seulement, on a remis
3 en ordre en fait, hop, je leur ai montré juste les photos, tu vois donc on commençait le
4 premier, la première image, donc tout de suite, ils ont dit, euh : « le loup il n'est pas
5 content, il est triste », après ben c'est moi qui suggère ben : « pourquoi il est triste ? De
6 quelle couleur il est ? », donc c'est moi qui l'amène quand même... « Ben parce qu'il
7 est noir... » « Est-ce que le noir c'est une couleur gaie, jolie ? » « Non, donc il est triste
8 parce qu'il est noir », donc tu vois ils ont sorti ça comme phrases, je l'ai gardé, après je
9 la note, ça c'est la première séance souvent, je la note, je la garde et après on continue :
10 « donc ben alors qu'est-ce qu'il fait ? » Alors ben « il met d'la peinture », donc après on
11 rajoute des mots tu vois, là, il met... « Est-ce que il met ? » « Oui » Mais tu vois on a
12 utilisé « il étale » finalement, « il étale de la peinture verte. Est-ce que ça lui plaît ? »,
13 « ben non ! », « Quel est l'animal qui est vert ? » Tu vois je leur suggère et du coup
14 après ils sortent la structure que je veux quoi : « Alors il étale de la peinture verte mais
15 il n'est pas content car il ressemble à une grenouille. » Alors ça c'était lundi, tu vois
16 mardi euh : « il enfle un pull rouge mais il n'est pas content parce qu'il ressemble au
17 Père-Noël », là ça c'était mardi et en fait à chaque fois il y en avait deux : « Il enfle,
18 mais, il ressemble », après c'était mercredi : « il arrache les fleurs roses, il les colle sur

19 lui mais il ressemble à une princesse, donc il n'est pas content », ils m'avaient dit une
20 fille, c'était parfait quoi ! « Il ressemble à une fille », après jeudi : « Il se met dans un
21 bain, il devient bleu mais il a froid, alors vendredi... », donc tu vois on a fait tous les
22 jours de la semaine comme ça, après, tu sais c'était la première séance, on va dire,
23 découverte de l'album, après la deuxième séance on le retravaillait, moi je leur ramena
24 tu vois ça (*images plastifiées des illustrations et textes tirés de l'album*), donc on
25 refaisait les jours de la semaine écrits de la bonne couleur : « Est-ce que vous vous
26 rappelez à quel animal il, euh... le lundi vert c'est quel animal ? » tu vois, et hop et
27 après je ramena tout, donc on travaillait les couleurs de l'album et pour dimanche eux
28 ils m'ont dit - normalement il est multicolore - mais eux m'ont pas du tout dit ça, et en
29 fait c'est vrai, tu vois, il est vert et au début je voulais absolument qu'ils me disent
30 multicolore et je me suis dit c'est complètement ridicule, il est pas multicolore, il est de
31 deux couleurs, il est bicolore et eux ils m'ont dit : « Il est bleu et vert » et je me suis dit :
32 « Ben c'est vrai, ils ont raison, il est bleu et vert, il est pas du tout multicolore ! ». Donc
33 je suis restée comme ça, après finalement ils avaient raison. Et après avec les étiquettes,
34 ben tous les mots de l'album, on a remis en ordre et moi je leur amène alors tu vois,
35 lundi, on a travaillé d'abord sur tous les verbes que j'ai mis en rouge parce qu'après on
36 a un code couleur, toujours dans les albums, tu vois tous les verbes je les mets toujours
37 en rouge. Donc après on a fait des jeux, on a commencé avec des jeux d'abord sur les
38 verbes, donc tu vois je les mets dans un sac à mots là, un sac en tissu là, donc ils
39 piochent 'a froid' donc on avait collé tous les jours de la semaine au tableau avec les
40 images, 'a froid' et du coup ils essayaient de faire une petite phrase 'Le loup a froid',
41 'arrache', 'Le loup arrache les fleurs', 'ressemble', 'Le loup ressemble à une princesse',
42 tu vois donc ils réemployaient que les verbes, après, que les couleurs, tu vois je les avais
43 classés, après j'avais remis que les noms, que les jours de la semaine, et puis ils
44 refaisaient de petites phrases et puis ils les réemployaient et ils manipulaient les
45 étiquettes après on l'a retravaillé à l'oral, on a refait toutes les phrases de l'album, après
46 on a introduit tous les connecteurs, tu vois les connecteurs je les mets toujours en rouge
47 comme ça, maintenant ils sont habitués 'mais, alors, au début ou à la fin', où est-ce
48 qu'on les met. Tu vois le 'mais' et le 'alors' c'est pas pareil, on le met pas au même
49 endroit. Et après, la séance d'après, c'est là où sont venus les inspecteurs généraux,
50 parce qu'en fait, ils voulaient voir une séance tablette, mais moi comme j'avais dit à
51 l'inspecteur que j'avais vu la semaine d'avant, il m'avait dit : « ouais notre commande
52 c'est ça, voir une séance tablette », ben je dis : « ouais mais moi, séance tablette, je la

53 sors pas comme ça quoi ! », je dis : « moi vous voulez voir les enfants manipuler, créer
54 du texte et tout... », ben je dis : « ils ne créent pas de rien quoi, c'est-à-dire que avant va
55 falloir que j'le travaille ». Donc tu vois, on a fait deux séances avant, et en plus, S., il
56 était malade la deuxième séance, je me suis dit : « oh la la, c'est trop dommage », enfin
57 je me suis dit : « c'est tant pis, en même temps c'est comme ça. » Donc C. il l'avait
58 travaillé deux fois, S., qu'une fois, et le jour où les inspecteurs sont venus, justes supers
59 quoi, ils ont été supers, après tant pis s'ils ont été supers où pas mais je suis rendue
60 compte que S., il se souvenait de toutes les structures, donc on a refait, je leur ai fait en
61 accéléré, j'ai été obligée de me plier à la commande qu'il voulait en fait, après je me
62 suis prêtée au jeu parce que c'est ce qu'ils voulaient voir donc je leur ai dit : « Donc je
63 vous fais la séance en accéléré... », parce qu'ils étaient là pendant une heure, « donc
64 normalement, moi les enfants je les ai pendant une heure vingt, donc voilà il me manque
65 20 minutes, vous allez p't'être pas tout voir » et puis je dis : « je les mets pas tout de
66 suite sur la tablette », donc je leur ai fait en accéléré, on a d'abord pioché, ils ont refait
67 des petites phrases, S. a été au tableau, il a remis toute l'histoire dans l'ordre juste en
68 posant 'lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi', il a remis les étiquettes et après S., lui il
69 avait les étiquettes pour s'aider, pour pouvoir réécrire ses phrases de l'album et par
70 contre C., il les avait pas donc oui, il se débrouille tout seul ; donc on a fait d'abord à
71 l'oral puis après ils sont passés à la tablette donc tout seuls ils ont pris en photo tu vois
72 l'album et alors après ils ont utilisé '*Book Creator*', maintenant ils sont habitués, ils
73 n'ont pas besoin de moi, ils prennent en photo tout simplement l'album, ils vont sur
74 '*Book Creator*', ils font 'My book', ils rajoutent leurs photos, donc ils mettent dans
75 l'ordre, ils mettent une photo, ils rajoutent leur texte qu'ils écrivent donc tu vois : « Au
76 début le loup est triste parce qu'il est noir », ils mettent en dessous puis après ils
77 s'enregistrent en disant : « Le loup est triste car il est noir », ils s'écoutent, ils
78 s'enregistrent ; s'ils estiment que c'est pas bien ben ils recommencent, ils enlèvent puis
79 ils recommencent, puis après ils font leur deuxième page. Ce jour là, on a commencé à
80 travailler sur l'imparfait et on avait pris l'habitude - sur un autre album - C. avait pris
81 l'habitude de faire le verbe. Il le prenait, il le mettait en gras, il le soulignait, ce jour là,
82 il l'a fait, il mettait en gras puis il soulignait son verbe alors l'inspecteur lui demande :
83 « Mais pourquoi tu fais ça ? » « Mais parce que c'est le verbe, après on va écrire
84 l'histoire à l'imparfait. » Et en fait, c'est ce que je voulais, parce que c'est *Le loup qui*
85 *voulait changer de couleur*, nous on l'a écrit au présent mais après on va le réécrire à
86 l'imparfait. Donc voilà, en gros, tu vois, c'est la démarche. Moi, j'utilise beaucoup

87 'Book Creator' parce que ça permet de travailler pratiquement les quatre compétences
88 en jeu : Production orale, Production écrite, Compréhension orale bientôt avec Quick
89 Voice, mais là non, et puis Compréhension de l'écrit non plus mais surtout PO et puis
90 PE. Après j'utilise pas que ça mais euh voilà !

91 **Bon appétit Monsieur Lapin**

92 Et ils ont pris combien de temps pour s'approprier l'utilisation de la tablette ?

93 Ca va hyper vite, ils ont pas besoin de beaucoup de temps. Tu vois là, ça a été ça sur Le
94 loup qui voulait changer de couleur, après c'est à peu près la même démarche, avec Bon
95 appétit Monsieur Lapin où c'était sur la structure négative et puis affirmative 'Je mange,
96 je ne mange pas'. Après, j'ai tout un bagage d'albums que, moi, je trouve intéressant
97 parce qu'il y a des structures répétitives et du coup c'est pertinent parce qu'ils
98 s'accrochent à une structure et ça les rassure.

99 Un album comme ça tu le travailles en combien de temps ? Sur combien de séances ?

100 En combien de temps, alors euh, je fais pas que ça, parce que tu vois là par exemple, la
101 découverte, on va faire la phase de l'album 'découverte', comme je les ai une heure et
102 demi après c'est long. Donc après on va faire autre chose, on va travailler sur un son, un
103 truc plus formel, ça va être l'album et puis le son, tout ne tourne pas autour de l'album,
104 du coup on va revoir le son [u] mais je vais essayer de réutiliser des mots tu vois qui
105 étaient dans l'album, des choses comme ça, mais pas forcément. Tu vois, par exemple,
106 C. ça va être plus de la formalisation après en conjugaison.

107 **Les mathématiques ?**

108 Et toi, ton rôle en tant que maître FLS/FLE, c'est plus autour du français ? et les maths ?

109 Ca m'arrive de faire des maths, mais autour du langage, par exemple en résolution de
110 problème parce que du coup on va travailler sur la question et c'est du vocabulaire
111 souvent résolution de problèmes. Tu vois : « Combien de billes il manque ? Combien de
112 billes il a en plus ? » En fait, on est sur du langage et c'est compliqué pour la résolution
113 de problème ; par exemple, le vocabulaire de l'addition : additionner, soustraire,
114 enlever, rajouter, tu vois tout ça c'est du vocabulaire et eux comme ils ne l'ont pas
115 euh... Donc ça m'arrive de le faire après j'obéis pas à des commandes d'enseignants,
116 parfois j'en ai, des collègues, qui me disent : « ouais faut qu'tu révises le passé

117 simple », alors je dis : « ben tu sais, le passé simple quand déjà t'arrives pas à
118 construire une phrase en français, c'est pas non plus la priorité absolue quoi ! » et ils ont
119 du mal à l'entendre parfois.

120 Et puis tu as une progression avec tes élèves en plus je pense, donc tu ne peux pas te
121 permettre de casser...

122 Ah oui, ben non non non, non mais j'leur dis : « C'est pas grave quoi, lâche l'affaire,
123 laisse le vivre... » Tu vois, ou un gamin qui va arriver et qu'ils te disent : « ben il arrive,
124 il a pas fait le futur », j'sais pas il a pas fait le futur, en même temps il a pas fait le
125 présent non plus, il sait pas c'que c'est qu'un verbe. L'important, tu vois, j'trouve qu'ils
126 le sentent après, tu vois là C., il sait maintenant c'que c'est qu'un verbe parce que ça
127 devient intuitif, parce qu'on fait des phrases, parce que du coup il voit aussi à quoi ça
128 sert un verbe, après si tu lui fais une leçon de conjugaison comme ça sortie de nulle
129 part...

130 Ca n'a aucun sens quoi...

131 Puis après ça m'permet aussi de, eux ça leur permet aussi, ben de toucher un peu à, au
132 livre, à des histoires et ils sont contents aussi. Alors au début j'leur montre, souvent
133 j'leur montre pas le livre, tu vois j'leur montre après ; on travaille d'abord que avec ça
134 (les images tirées du livre) puis après j'leur montre le livre. Alors des fois je m'arrête, tu
135 vois les chutes par exemple, on l'fait pas tout de suite, on attend la chute à la fin de
136 l'histoire.

137 Suspense...

138 **Viens jouer avec moi petite souris et Bonjour Docteur**

139 Donc ça, ça a été le dernier album que j'ai fait avec eux ! Là justement, j'étais en
140 train de travailler, j'voudrais travailler avec eux Viens jouer avec moi petite souris
141 (Aruego, kraus), donc c'est pareil c'est les jours de la semaine. Lundi, c'est un chat qui
142 dit : « Viens jouer avec moi petite souris » donc y a l'impératif tu vois : « Je ne peux pas
143 jouer aujourd'hui, je dois repeindre ma maison » ; mardi « Viens jouer avec moi petite
144 souris », « Je ne peux pas jouer aujourd'hui, je dois aller au marché », et je voulais
145 travailler c'lui là et un autre Bonjour Docteur (Escoffier) et pareil c'est de l'impératif.
146 Alors Bonjour Docteur, c'est un docteur avec une salle d'attente avec plein d'animaux,

147 et les animaux il les fait rentrer les uns après les autres, ils ont tous un problème et du
148 coup y a l'impératif aussi : « Ouvrez la bouche, tirez la langue, levez les bras ».

149 **Tu poses vraiment les mots, impératif...**

150 Non, j'donnerai pas l'impératif tout de suite, j'vais voir comment ils le font, mais tu
151 vois avec le docteur, ils vont le sentir, tu vois p't-être : 'tu dois ouvrir la bouche' ou
152 'ouvre la bouche', l'impératif souvent ils connaissent parce que c'est celui de la classe
153 aussi : « levez la main, ouvrez vos cahiers ».

154 **Mais ils n'ont pas vraiment conscience que c'est de l'impératif ?**

155 Non, après j'le formaliserai après, tu vois, il donne un ordre, il dit de faire ci, ça ; donc
156 tu vois j'voulais travailler ça avec eux. Donc ça va être les deux prochains livres que je
157 vais travailler avec eux. Et puis on avait travaillé celui-là, Quel bazar chez Zoé !
158 (Ribambelle). En fait, si j'l'ai fait c'est que la collègue le faisait en classe avec S., et
159 j'me suis dit : « Ben tiens ! On va l'faire nous aussi ! », différemment plutôt à l'oral
160 pour qu'il s'approprie les structures et du coup, il a enlevé, en fait, pas mal de choses de
161 l'album, c'était pas gênant donc on l'a fait sur la tablette, ils ont écrit leur histoire et tout
162 ça et on l'a montré aux autres, en classe...

163 **Ca valorise un p'tit peu ce qu'ils font...**

164 Ouais et du coup les autres ont dit : « Ben c'est pas exactement comme ça dans l'album,
165 c'est pas la phrase de l'album ! » et du coup on leur disait aussi : « c'est pas la phrase de
166 l'album, mais aussi, on a écrit notre histoire, on n'est pas obligé non plus de faire, de
167 mettre exactement, tu vois ce que disent les... ce qui est écrit quoi ! »

168 **Exemple d'albums**

169 Ben après j'en ai plein des albums... Tu vois il y a des albums, par exemple celui-
170 là (*L. nous présente une série d'albums*):

- 171 • La grenouille à grande bouche
- 172 • Duduche l'autruche pareil, y a une structure répétitive, c'est une autruche qui se
173 coince la tête dans le sable et du coup y a plein d'animaux qui lui viennent en
174 secours et qui lui tirent la queue, donc du coup ils viennent tous les uns derrière
175 les autres (accumulation).

- 176 • Le gros radis, en fait c'est rigolo parce que ça c'est un conte russe, donc souvent
177 ils le connaissent.
- 178 • Un, deux, trois sorcières
- 179 • Le gros navet, c'est la même chose que « Le gros radis », mais c'est plus
180 compliqué, un p'tit peu plus compliqué au niveau des structures parce que le
181 texte il est plus long mais c'est la même chose, ils veulent tirer mais ils sont plus
182 nombreux. C'est un conte russe.
- 183 • Sept souris en or c'est sept petites souris, elles veulent découvrir, elles sont
184 aveugles, y a les jours de la semaine. Elles veulent découvrir ce qu'est une
185 chose, donc chacune, elle va tâter une partie en fait. Chacune va aller découvrir
186 un morceau et elles finissent par deviner que c'est un éléphant.
- 187 • Dans Paris, ça vient de... le poème *Dans Paris* (Paul Eluard), il y a une rue, dans
188 cette rue il y a une maison, dans cette maison il y a un escalier... C'est le principe
189 des poupées russes quoi, donc là la structure elle y est quoi 'il y a', ça permet de
190 travailler le placement, ça fait un peu comme Une histoire sombre, très sombre
191 (Ruth Brown)
- 192 • La moufle, c'est pareil que Le bateau de Monsieur Glouglou, c'est plein
193 d'animaux qui viennent dans un bateau puis au bout d'un moment, il finit par
194 couler.
- 195 • Le vent m'a pris, mon chapeau, mon écharpe...

196 Là tu travailles quoi avec cet album ?

197 Le vocabulaire et après on peut rajouter euh juste 'le vent souffle et emporte...'.
198 Parfois des tout petits albums comme ça Je m'habille et je te croque, ça peut être le loup
199 qui parle : « je mets ma culotte » ou « le loup met sa culotte », donc là on est sur les
200 adjectifs possessifs 'mes gants, tes gants, ses gants' ; tu vois, juste, et puis finalement on
201 fait d'la grammaire de façon intuitive quoi. Après y a ceux là mais ils sont compliqués :
202 Moi j'adore, maman déteste, c'est compliqué parce que c'est des verbes à l'infinitif,
203 mais y a souvent des plaintes souvent tendues, c'est complexe quoi, mais j'l'utilise
204 parfois.

- 205 • Le défilé travaille sur le placement : 'il vient derrière moi, je me retrouve devant,
206 il vient à côté de moi'.
- 207 • Petite poule rousse : 'Qui veut m'aider à... Pas moi, pas moi, pas moi'

208 • Roule galette, j'ai les CD donc il n'y a pas que mon, que ma voix à moi, ils
209 l'écoutent aussi avec d'autres voix...

210 • Bête pas si bête

211 • Les trois boucs, structure répétitive

212 Parfois, ça peut être aussi une histoire plaisir quoi, ça peut être aussi juste aussi
213 offrir un conte, pas forcément le travailler, je le fais ça des fois ! J'emmène une histoire
214 qu'ils connaissent souvent dans leur pays, style Les trois petits cochons et comme y a
215 plein de versions, c'est juste du plaisir quoi.

216 • Léo le petit tigre : 'Il ne sait rien faire, il ne sait pas écrire, il ne sait pas....' On
217 travaille la négation et du coup le présent et l'imparfait.

218 • Boucle d'or, c'est bien les classiques !

219 **Ca construit une culture littéraire commune...**

220 Ouais, même par exemple, Les trois petits cochons, ils aiment bien, l'autre fois on
221 a fait, la chèvre et les sept chevreaux, donc ils le connaissaient dans leur pays, mais tu
222 vois on l'a retravaillé différemment et puis j'leur ai ramené une autre version de
223 Geoffroy de Pennard.

224 Après, il y a des albums sans paroles que j'aime bien, donc c'est libre à eux. Maman !,
225 fait réviser les animaux, les chiffres, des lieux de la maison, des actions.

226 On peut travailler la remise en ordre de l'histoire.

227

228 **Deuxième partie de l'entretien avec les questions (23')**

229 **1- Peux-tu te présenter ? (Nom, Prénom, Age ou tranche d'âge)**

230

231 Donc, je m'appelle L., je suis professeure des écoles sur un poste qui s'appelle,
232 que l'éducation nationale appelle à profil, donc j'suis sur un poste FLE/FLS depuis
233 maintenant 10 ans. Alors, j'ai 35 ans bientôt et j'suis dans l'éducation nationale depuis
234 euh, ça va être ma douzième année.

235

236 2- Comment décrirais-tu ce qu'est un Maître FLS ? (Différences avec l'enseignant
237 ordinaire) Quelle(s) est (sont) la (les) particularité(s) de ton métier ?

238

239 C'est un poste itinérant, j'm'occupe des enfants non-francophones nouvellement
240 arrivés en France, donc on intervient sur des petits, j'dis on parce qu'on est plusieurs à
241 avoir ce type de poste sur Angers, sur le Département nous sommes six équivalents
242 temps plein, y en a un sur Cholet, un sur Saumur et puis quatre sur Angers, donc on
243 intervient sur des p'tits groupes d'élèves, sur plusieurs écoles, à raison de deux à trois
244 interventions par semaine par groupe d'enfants. On s'est tous répartis les écoles par
245 secteur géographique pour faciliter les déplacements.

246

247 3- N'as-tu toujours travaillé qu'avec des élèves allophones ?

248

249 J'ai eu un poste la première année, ma première année j'ai eu une classe de...
250 Infantine, une classe maternelle de multi-niveau.

251

252 4- Qu'est-ce qui t'a donné envie de travailler avec des élèves allophones ?

253

254 Alors la première année, alors, déjà à la Fac, j'ai fait une Fac de langue
255 Espagnole, j'ai fait une Prépa Lettres après une Fac d'Espagnole et j'ai fait en Licence,
256 ce qu'on appelait une Licence avec une petite habilitation, une petite option FLE qui
257 m'avait plu et la première année à l'IUFM, non, la deuxième année, une fois que j'avais
258 eu mon concours, mon année de stage, j'ai passé trois mois au Venezuela dans un lycée
259 français avec une classe multi, multi-langues avec des enfants d' différents horizons et
260 ça m'a donné envie de, ben de continuer dans ce domaine là, du coup la première année
261 en poste sur ma classe de maternelle, j'ai passé ma Maîtrise de FLE et ce poste là a été
262 créé sur Angers donc je me suis dit ben pourquoi pas, on se lance, et voilà, on reste.

263

264 5- Si tu devais décrire ton ressenti la première fois que tu as travaillé avec des
265 élèves allophones ?

266

267 La première fois, oh la la, ça remonte à bien longtemps, c'est un poste qui m'a
268 tout de suite plu, après c'est très particulier dans le sens où on n'a pas de programme, on
269 est un peu, c'est cette grande liberté moi me plaît, après, travailler avec des objectifs

270 particuliers par enfant et se fixer des objectifs par enfant, je trouve ça aussi intéressant,
271 c'est-à-dire que vraiment on peut permettre à chacun de progresser. On a aussi des
272 relations très particulières avec les élèves, y a une relation qui s'écrit qui est pas comme
273 dans un groupe classe, c'est évident. Pas forcément d'affect, mais euh, on fait un travail
274 intéressant dans le sens où y a que l'aspect pédagogique, on n'a pas trop de discipline à
275 faire, on n'est pas envahi non plus par la paperasse, on est vraiment, les séances qu'on
276 prépare et qu'on met en place, elles se mettent en place et ça c'est intéressant. On n'a
277 pas de parasites.

278

279 6- Parles-tu toi-même couramment d'autres langues ? Si oui, dans quelle contexte
280 l' (les) as-tu apprise(s) ?

281

282 Ben l'Espagnol et puis un peu l'Anglais et un peu l'Allemand, au lycée et puis à
283 la Fac.

284

285 Formation à l'utilisation de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones :

286

287 7- As-tu reçu des cours de littérature à l'Université ? La littérature de jeunesse ?
288 L'emploi de la littérature de jeunesse avec des élèves ordinaires ?

289

290 Euh, non, à l'enseignement IUFM, peu, on a eu de la découverte, mais pas plus
291 que ça. Littérature de jeunesse, peu et l'emploi avec des élèves ordinaires, alors là non,
292 c'est trop demander. On fait notre formation tout seul. Ce sont des postes quand même à
293 la marge donc on s'auto-forme, on s'auto-gère.

294

295 8- De quelle façon continues-tu à te former à la problématique de la littérature de
296 jeunesse avec les élèves allophones ?

297

298 Ben, j'lis des publications, une fois de temps en temps, quand y en a, on regarde
299 pas mal sur Internet c'qui se fait. Après j'pense, ben c'qui se fait, y a pas grand-chose
300 parce qu'y a pas vraiment de, y a, ben, y a pas de manuels, y a pas grand-chose, après,
301 moi je pense que, il faut tester, il faut créer, il faut essayer, on voit c'qui fonctionne,
302 fonctionne pas, après y a beaucoup d'intuitif aussi j'crois, par l'expérience, j'pense
303 aussi, que les élèves ils nous aident à trouver la voie.

304

305 Pratiques de la littérature de jeunesse avec des élèves allophones:

306

307 9- Quel est ton propre rapport à la littérature en général? et à la littérature de
308 jeunesse ? (Appréciations, aime, aime pas, lit souvent ou pas...)

309

310 J'aimais, j'lisais beaucoup, mais avec les enfants, j'lis presque plus ; la littérature
311 de jeunesse, avec les enfants, moi j'adore, j'achète souvent des livres... Ben ceux de
312 l'école, pour l'école, je les teste d'abord avec mes enfants.

313

314 10- Quels types de support de la littérature de jeunesse utilises-tu avec tes élèves ?
315 (Albums, livre de poche...) Peux-tu donner quelques exemples de titres ou de
316 noms d'auteurs de littérature jeunesse que tu aimes utiliser dans tes classes....

317

318 Albums, c'est pas du tout des albums faits pour les élèves non-francophones, c'est
319 des albums de littérature de jeunesse général, j'utilise parfois des albums, par exemple :
320 Bon appétit Monsieur Lapin !, j'ai trouvé des versions, où il est traduit en turc, ou en
321 Russe, des choses comme ça, donc après, ça peut être aussi une démarche de, où on peut
322 comparer aussi les formes de langue, etc. Donc voilà, c'est pas des albums qui sont faits
323 pour l'école et voilà après c'est des albums littérature de jeunesse, détente on va dire,
324 enfin normaux quoi et je les adapte...

325 Comme exemple de titre, ben là j'ai sous les yeux, Le loup qui voulait changer de
326 couleur, Grand, là j'vais travailler sur Bonjour Docteur et puis euh, Viens jouer avec
327 moi petite souris, pour travailler sur l'impératif, voilà, chaque album est pas choisi au
328 hasard, il est choisi en fonction de, ben d'acte de parole à vouloir travailler ou de
329 compétences langagières à mettre en place, voilà c'est pas, le choix n'est pas anodin. La
330 structure travaillée, elle est vraiment dans l'album choisi.

331

332 11- Quels sont tes critères de sélection ?

333

334 *Voir début de réponse en question 10.* Après euh ça peut être un critère de choix
335 en fonction, parce que parfois il y a des albums où y a pas vraiment de structures
336 langagières, ça peut être aussi sur un type de vocabulaire, enfin sur un champ lexical, on

337 peut travailler sur le vocabulaire de la maison, sur le placement, ça peut être tout
338 simplement ça aussi hein.

339

340 12-Choisis-tu des ouvrages facilitateurs, c'est-à-dire qui sont normalement destinés
341 à des enfants étant plus jeunes que tes élèves ou des ouvrages résistants (cf.
342 Catherine Tauveron)?

343

344 Oui, ouais, facilitateurs, ouais qui permettent ouais d'acquérir la structure, une
345 structure, sécurisant pour les enfants, du coup quand y a une structure répétitive, ils
346 osent se lancer, après j'pense que il faut pas non plus des structures trop réductives
347 c'est-à-dire que là par exemple c'que j't'ai montré, Le loup qui voulait changer de
348 couleur, on aurait pu utiliser toujours les mêmes verbes : 'le loup met un pull', 'le loup
349 met de la peinture', 'le loup met des fleurs sur lui', après on a réaménagé... Le verbe
350 'mettre' c'est bien ! Mais on peut enrichir le vocabulaire, euh : « Qu'est-ce qu'on dit
351 quand on met son pull ? », « on l'enfile », « on s'habille avec son pull », « la peinture
352 on l'étale », « on se barbouille » et rajouter justement du vocabulaire après qu'on peut
353 s'approprier aussi.

354 En ce qui concerne les ouvrages résistants, ils peuvent entrer dans l'implicite
355 aussi, ben celui que j't'ai montré là euh, Maman !, tout bêtement à la fin, il y a une
356 chute heu où il faut revenir sur le premier, ils entrent aussi dedans, ils entrent dans
357 l'humour assez facilement, ils voient effectivement que la situation elle est comique ou
358 drôle, insolite et ils l'entendent et le comprennent. Alors même si ils peuvent pas
359 toujours verbaliser sur ça mais déjà rien que de voir leur visage et de les voir rire c'est
360 qu'ils ont compris qu'il y avait quelque chose d'anormal ou de drôle.

361

362 13-Quels types d'activités mets-tu en place, avec les élèves allophones, à partir de la
363 littérature de jeunesse?

364

365 Je pars toujours de l'oral, c'est-à-dire on met en place les structures à l'oral avant
366 de les travailler à l'écrit, donc après y a beaucoup de manipulations d'étiquettes pour
367 s'approprier les structures, mettre en ordre les phrases, euh voir que un complément
368 circonstanciel, on peut le mettre avant, après, qu'une phrase c'est sujet / verbe /
369 complément parfois, qu'on peut rajouter des connecteurs ; et tout ça on l'travaille
370 d'abord à l'oral, on verbalise, ou eux ils me font des propositions après on les formalise

371 plus ou moins, moi je vais prendre en compte toutes leurs propositions quitte à changer
372 finalement c'qui est dit dans l'album, et puis on l'a vu tout à l'heure avec le loup, et
373 puis après on va l'travailler à l'écrit donc parfois avec le support de la tablette qui me
374 permet d'associer production écrite et production orale et où eux ils sont autonomes
375 aussi en production, voilà et puis après, on arrive où il y a une phase de mise en
376 commun de, avec le reste de la classe où on montre aussi le travail qu'on a fait, quand
377 c'est avec la tablette, une petite projection cinématographique de nos œuvres.

378

379 14-Quelles sont les modalités d'utilisation de la littérature de jeunesse (en groupe,
380 individuel, à l'oral...)?

381

382 Il y a tout, parfois euh, ben y a différents types d'activités, ils peuvent travailler de
383 façon autonome, en groupe, à deux, en binôme, ben ça dépend déjà le nombre d'élèves
384 qu'j'ai dans mon groupe mais ils peuvent aussi travailler seuls, euh la tablette favorise
385 quand même les échanges entre eux et l'entraide, les interactions entre eux où ils
386 s'appellent plus d'une manipulation pour faire ci pour faire ça, ou il leur manque un
387 mot donc ils vont demander au voisin comment ça s'écrit ça, donc c'est favorisant,
388 après on fait du travail aussi de, par exemple, produire un album avec la tablette une
389 fois qu'on a travaillé dessus, sous l'principe de « je passe la tablette à mon voisin »
390 donc ils vont prendre en charge chacun une partie de l'album, donc ça dépend.

391

392 15-Quels objectifs vises-tu en utilisant la littérature de jeunesse ?

393

394 Ben compréhension de l'écrit, production écrite, compréhension orale et
395 production orale, parfois on utilise le support sonore, du coup on écoute aussi des
396 histoires tout simplement en lecture plaisir quoi, l'écoute d'histoires où du coup la
397 compréhension orale est développée, du coup les quatre compétences en jeu, CO, PO,
398 CE, PE, les quatre sont travaillées.

399

400 16- A quelle fréquence utilises-tu la littérature de jeunesse ?

401

402 Les albums, en moyenne, dans une année, j'sais pas combien on en fait mais on en
403 fait un paquet quand même... Avec un groupe d'élèves, euh pfou pfou pfou euh, ça peut
404 être un à peu près par mois, facile, et encore un par mois de travaillé, ça veut dire euh

405 d'autres qui sont justes lus, des lectures offertes, donc voilà, ça peut aller plus, ça
406 dépend. Après y a des cycles aussi où j'utilise pas forcément des albums où on va
407 travailler sur des textes informatifs, bin y a pas du coup d'support d'album. Ca peut être
408 des textes, raccrochés à l'Histoire, sur les Gaulois par exemple, des choses comme ça.

409

410 17- Quelles difficultés tes élèves ont-ils déjà rencontrées en utilisant la littérature de
411 jeunesse ?

412

413 J'sais pas, j'pense pas qu'il y en ait. Ils rentrent toujours dans la compréhension
414 de l'album parce que le support visuel fait que de toute façon l'image, elle parle d'elle-
415 même. Après, j'ai pas non plus de remarques des grands par rapport à l'utilisation d'un
416 album qui peut paraître enfantin, parce que certains des albums utilisés, c'est clairement
417 des albums de cycle 2 et les CM ils adhèrent quand même, donc y a pas de... y a pas eu
418 de rebellions.

419

420 18- Si vous deviez décrire le comportement de tes élèves face à la littérature de
421 jeunesse ? (ressentis, émotions, attitudes...)

422

423 Eh ben sur une séance, ben je vais pas être objective parce que c'est moi qui
424 l'amène, mais euh, ils sont plutôt actifs, acteurs, volontaires, engagés dans l'activité et
425 cherchent un comportement qu'on attend d'un élève quoi, j'veux dire ils sont dans
426 l'activité, ils sont pas passifs, ils prennent la parole et y a pas besoin de les pousser, ils
427 sont dans l'activité.

428

429 19- As-tu déjà utilisé des albums plurilingues avec tes élèves ? Combien ? Pourrais-
430 tu citer des titres ou des auteurs, décrire les activités mises en place, les objectifs
431 visés ainsi que ce que cela a apporté à tes élèves (ressenti, difficultés...)?

432

433 Ouais, alors j'en utilise quelques uns, après c'est délicat dans la mesure où
434 souvent sur un groupe d'élèves, j'ai pas les mêmes nationalités en jeu, donc ça peut être
435 des remarques une fois de temps en temps sur euh, sur certains mots qui leur font penser
436 à, dans leur pays ou dans leur langue ou des albums qu'ils ont déjà utilisés, qu'ils ont
437 déjà vus ; par exemple, l'histoire du radis ou du navet, ça c'est une histoire russe donc
438 souvent ils la connaissent cette histoire. Donc c'est sympa aussi de réutiliser des

439 histoires qu'ils connaissent. Par exemple, Le petit cochon, tout ça, les fins ne sont pas
440 forcément les mêmes ou le loup il peut être plus cruel, ça dépend des versions. Les
441 activités et les objectifs visés sont les mêmes que pour un album français. Ouais, on a
442 des objectifs grammaticaux, ça peut être : travailler sur le verbe, le transformer après à
443 l'imparfait, rajouter des connecteurs.

444

445

446 Représentations sur l'utilité de la littérature de jeunesse en général et avec des élèves
447 ordinaires :

448

449 20-Si tu devais donner une définition générale de la littérature de jeunesse ?
450 (spécificité par rapport à la littérature tout court, pour qui est-elle écrite?...)

451

452 Oh la la, oh ça j'peux pas. Il y a un support visuel. Clairement, si j'l'utilise c'est
453 pour ça, c'est parce que y a un support visuel qui leur permet de, ben de s'engager à
454 l'oral et de produire à l'oral. Ouais c'est le côté visuel.

455

456 21-Peut-on dire que la littérature de jeunesse est un bon outil didactique ?

457

458 Ben pour moi oui, et l'associer là avec la tablette et avec un logiciel comme '*Book*
459 *Creator*', moi j'vois, j'vois vraiment un plus quoi.

460

461 Représentations sur l'utilité de la littérature de jeunesse avec les élèves allophones :

462

463 22-La littérature de jeunesse apporte-t-elle quelque chose de particulier aux élèves
464 allophones ? Leur apporte-t-elle quelque chose de plus qu'aux élèves
465 ordinaires ?

466

467 Ca j'peux pas comparer parce que j'ai pas d'élèves ordinaires, j'peux pas dire.
468 J'pense que les enseignants, en fait pris dans le cours de leurs activités, ils prennent pas
469 assez le temps mais euh j'leur jette pas la pierre parce qu' y a tellement de choses à faire
470 que du coup ils prennent pas forcément le temps.

471

472 23- La barrière de la langue est-elle, selon toi, un frein à l'approche de la littérature
473 pour ces élèves ?

474

475 Pour moi il n'y en a pas. Encore une fois, autour d'un album, le côté visuel permet
476 de l dépasser quoi. Et puis si on n'a pas un mot, ben c'est pas grave, on en trouve un
477 autre.

478

479 24- Peut-on dire que l'usage de la littérature de jeunesse avec les élèves
480 allophones est limité? Si oui, pourquoi ?

481

482 Non, elle n'est pas limitée du tout, enfin moi je n'me fixe pas de limites. Non, au
483 contraire, après un album quand on l travaille, limite c'est moi qui m'dis ben on s'arrête
484 là et on passe à une autre histoire parce qu'ils vont en avoir marre de cette histoire mais
485 j'pourrai la travailler de pleins de façons différentes, en travaillant après en grammaire,
486 sur pleins d'objectifs différents et puis en fait c'est moi qui m'arrête parce que, un
487 moment aussi, je comprends, ils peuvent aussi saturer de l'histoire quoi et puis on passe
488 à un autre album.

489

490 25- Aurais-tu autre chose à ajouter sur le sujet ? des aspects que nous n'avons peut-
491 être pas évoqués, et qui vous semblent importants, de votre pratique de la
492 littérature de jeunesse avec les élèves allophones ?

493

494 Non, pas particulièrement non.

495

496 **L'application Scribjab**

497

498 C'est une application sur tablette d'un site canadien. L'application, elle a un coût.
499 C'est une application plurilingue qui permet de créer des histoires pour des enfants de
500 10 à 13 ans. Les enfants peuvent créer et partager leur histoire dans deux langues
501 différentes en dessinant, en écrivant et en enregistrant leur propre voix (*Ressemble à*
502 *'Book Creator'*).

503

Annexe 3 : Transcription de la séance enregistrée

Code de transcription :

- +, ++, +++ = pause brève, pause plus longue, pause de plus de 5 secondes
- /// = interruption assez longue du discours
- ↗ ↘ = intonation montante, descendante
- ? = question
- = à la fin d'un tour et au début du tour suivant, enchaînement rapide des tours de parole
- C'est VRAI = accentuation, emphase intonative sur les mots en majuscule
- : = allongement de la syllabe qui précède les : (ex. euh : = allongement sur euh)
- :: = allongement plus long de la syllabe
- XXX = inaudible
- ma-ca-ron = scansion, détachement des syllabes
- <encourageante> <rires> = commentaires du transcripteur sur le non-verbal
- [tRiʃe] : transcription phonétique en API (en cas d'ambiguïté sur la graphie)
- La *sèvre = respect de la prononciation exacte (ici pour chèvre) et faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une *
- *** = avant et après un énoncé en langue autre que le français
- *background* = mot étranger
- mots soulignés = chevauchements, énoncés simultanés soulignés
- (tu sais ?) = passage dont l'interprétation est incertaine
- Un mi- = amorce de mot
- Le mout/ mouton, il rep/ revient = mots inachevés (mouton, repart) avec un / en fin de mot
- Pa(r)ce que, i(l) faut, j(e) me = phonèmes ou syllabes élidés signalés par des ()
- Pfft, psit, tss-tss, tsoin-tsoin = bruits et onomatopées transcrits selon les graphies conventionnelles admises dans le dictionnaire
- **CAPITALE** gras pour un mot sur lequel on appuie

Séance du mardi 25 mars 2014

Temps total : environ 45'

On désignera l'enseignante par E, et les deux élèves respectivement par S. et C.

Activités de remise en ordre chronologique d'images séquentielles de l'album

1. E – Ils vont où les animaux C. ?
2. C – Ils + *ont + malades et après ils *ont allés dans l'hôpital.
3. E – Oui, ils vont chez le docteur. S. ? S ? *<L'enseignante montre une illustration de l'album en pointant du doigt le docteur>*
4. S – Le docteur + *<l'enseignante fait un geste en mettant la main près de la bouche>* appelle le + *<l'enseignante montre le crocodile du doigt>* crocodile.
5. E – C. ? *<L'enseignante montre une autre image du crocodile et fait un geste en pointant son doigt sur une de ses dents>*
6. C – Il a mal
7. E – Où ?
8. C – Dans la bouche.
9. E – Que fait le docteur ? S. ? *<en montrant une image de l'album>*
10. S – *Regarder *le bouche.
11. E – Regarder, le docteur regarde *<en faisant des gestes>* d-
12. S – Dans
13. E – Dans la...
14. S – Bouche.
15. E – Très-bien. Aaah ! On va voir si vous vous rappelez du vocabulaire ! C. ? Que fait le docteur ?
16. C – Il a pris *un pince.
17. E – une pince, très-bien. Et le crocodile ? Ouh ::: =
18. C – Il *est peur
19. S – Il *est peur
20. E – Il a peur ! Que fait le docteur S. ? *<mimant le geste attendu>*
21. C – Il arrache
22. S – *Elle arrache une
23. E – avec

24. S – avec une
25. C – une pince
26. S – une pince, il a arraché un ++ une
27. C – eh mais c(e) (n)'est pas fini ! Non c(e) (n)'est pas fini
28. E – Non, il arrache quoi ?
29. S – il a arraché un + un p'tit bout de ++ *chaussette
30. E – oui, un bâton de =
31. S – = *Chaussette
32. E – Sucette. <L'enseignante montre une autre image>
33. S – il a fini
34. E – il a terminé son rendez-vous, très-bien. C'est à qui le tour maintenant ?
35. C – C'est l'éléphant.
36. S – C'est l'éléphant.
37. E – Ah, alors vas-y.
38. S. – Le docteur appelle l'éléphant.
39. C – *Sirup*
40. S – L'éléphant =
41. C – = Il *est mal
42. E – a mal, très-bien
43. S – a mal
44. C – le nez, trompe, trompe
45. E – ah ! il a mal à la trompe. Que fait le docteur ? <en faisant le geste>
46. S – regarder
47. C – il regarde les trompes
48. E – Que fait l'éléphant ? Pfou : =
49. C – il souffle un [fɪŋ]-gum, ils (ne) peuvent pas euh + ils (ne) peuvent pas euh + je (ne) sais pas comment le dire
50. E – Qu'est-ce qu'il fait ? Comment on avait dit là le verbe comme ça : pfou ::: = ?
51. C – ils (ne) peuvent pas euh
52. E – l'éléphant
53. S – souffle
54. E – l'éléphant souffle, très-bien
55. C – il (ne) peut pas *souffle bien
56. E – il souffle fort. Qu'apporte le docteur ?

57. S – Ah !
58. C – euh : =
59. E – une pince pour le crocodile, il apporte une ++ aiguille
60. C et S – aiguille
61. E – et qu'est-ce qu'il fait avec l'aiguille C. ?
62. C – L'aiguille, il euh, il *exploser une bombe.
63. E – il fait exploser la bulle de chewing-gum
64. C et S – Paf ! Paf ! Paf ! Paf !
65. S – et fini
66. C – c'est fini
67. E – C'est fini, à qui le tour ?
68. C – le grande, le loup
69. S – le docteur appelle le *loupe, heu. Le loup...
70. C – a mal
71. S – a *malade, loup
72. C – dans le ventre
73. S – dans le ventre
74. C – le docteur *regarder dans sa bouche
75. S – et le docteur *regarder dans sa bouche
76. E – avec...
77. C – avec un, un [lym]
78. E – une l-
79. C – une [lym]
80. E – l-ampe, avec une lampe
81. C – avec une lampe
82. E – très-bien ! On y va !
83. S – le loup *manger le docteur
84. E – oh la ::: =!
85. C – le loup a mangé le docteur
86. E – Mmm ::: =
87. C – Suivant, sui- + suivant ! <Rires>
88. E – et le loup
89. S – appelle, le
90. C – les ::: =

91. S – les, attend, le mouton
92. C – Oh !
93. E – Très très bien le mouton. Est-ce que le mouton a envie de venir ? Il est content le mouton ?
94. C – Non
95. S – non
96. C – il *est peur
97. S – il *est peur

Activités lexicales

98. E – il a très peur, très très bien. On se concentre dans sa tête, S., je vais enlever, ça te gêne. Les animaux de l’histoire ; donne-moi le nom des animaux de l’histoire.
99. S – Donne-moi le nom des animaux de l’histoire
100. E – alors vas-y, les animaux
101. C – le mouton, le canard
102. E – chut
103. S – le mouton, le canard, le lapin, le loup, *le éléphant, le crocodile !
104. E – très bien ! C., tu t(e)’rappelles on avait plusieurs catégories de mots. On avait : les animaux, on avait : les outils du docteur, qu’est-ce qu’il avait comme outils le docteur ? Premier, pour le crocodile ?
105. C – les pinces
106. E – la pince ! Pour l’éléphant ?
107. C – l’aiguille
108. E – aiguille. Pour le loup ?
109. S – Pour manger <rires>
110. C – euh, lampe
111. E – la **LAM-PE**. Très-bien
112. C – encore, encore
113. E – Je les mets au milieu <les mots-étiquettes>, C. tu me cherches les outils et les parties du corps. S. tu me cherches les outils et les parties du corps
114. S – C’est quoi les outils
115. E – les outils ? C’est quoi les outils du docteur ?

116. C – C'est les choses qu'il a pris pour arracher les trucs et il a mis dans sa bouche
117. E – oui, les outils, par exemple les ciseaux, la pince, l'**AI-GUI-LLE**, ça c'est les outils. Toi tu me cherches les animaux.
118. S – les animaux
119. E – lapin, canard, mouton, crocodile, loup
120. S – attends, crocodile, loup
121. E – allez, vas-y !
122. C – le crocodile
123. S – après *le éléphant. Crocodile après l'éléphant.
124. E – ah oui, pardon, vas-y, t'es pas obligé de les mettre dans l'ordre. Alors, la
125. S – *le éléphant
126. C – Non, le loup
127. S – C'est ça *le éléphant
128. E – oh ::: =, très-bien l'éléphant. Tu peux te mettre debout C. si tu veux hein
129. C – l'éléphant...
130. E – là il m'en reste un, il est pour qui celui-ci ?
131. S – Pour moi, pour moi !
132. E – Pour toi ? C. c'est marqué quoi ?
133. C – C'est marqué le nez et *le trompe.
134. E – c'est pour qui ça le nez et la trompe c'est quelle catégorie de mots ? C'est quelle famille de mots ? C'est les outils, les animaux, le corps, ah le corps, très-bien ! Tu nous lis ta famille de mots, la famille des animaux, vas-y S.
135. S – Le crocodile, *le éléphant, le lapin, le *loupe...
136. E – Le ?
137. S – loupe <*sourire moqueur*>
138. E – coquin, tu (le) fais exprès en plus, vas-y continue
139. S – le lapin, le canard, le mouton.
140. E – C. ? Ta famille de mots des outils
141. C – Je commence *à *les *outils
142. E – les outils, donc vas-y
143. C – *le pince, l'aiguille, XXX
144. E – très-bien ! Et ta famille du corps ?
145. C – les dents, *les bouches, non la bouche

146. E – la bouche, oui
 147. C – la bouche, *les ventres, le nez et la trompe

Activités grammaticales

148. E – très-bien, on a dit que pour l'éléphant ça (ne) s'appelait pas un nez, ça s'appelait une trompe. Il nous manque une famille de mots ↗ ceux qu'on écrit de quelle couleur ? Dans ma pochette, c'est écrit de quelle couleur ? De quelle couleur c'est écrit ? De quelle couleur j'ai écrit ?
149. C – vert
 150. E – en vert ?
 151. S – en rouge !
 152. E – en **ROU-GE**. Merci S. Et qu'est ce qu' i(l) y a écrit en **ROUGE** ?
 153. S – regarde, appelle,
 154. C – arrache
 155. E – arrache. C'est quoi ces mots-là ?
 156. C – C'est euh, le verbe
 157. E – le ve :=rbe ! Tu en pioches un ! S., pioche un verbe.
 158. S – <S. *pioche un verbe*> J(e) (ne)'veux pas *lui
 159. E – Oh pourquoi ? <Rires> Fais voir, c'est quoi ? Ca (ne) te convient pas ?
 Allez, vas-y, prends-en un autre, t'as le droit
160. S – [Ma-n3-ʒə]
 161. E – **MAN-GE** : = ou avale. Tu me fais une phrase avec mange ou avale
 162. S – Mange, le *loupe
 163. E – ttt : = Le loup
 164. S – mange le docteur
 165. E – très-bien, le loup mange le docteur. C. à toi !
 166. S – Le *loupe mange le docteur.
 167. E – Coquin. C'est quoi comme mot ?
 168. C – Tire
 169. E – Tire ! alors on en avait plusieurs, tu t(e)'rappelles ?
 170. C – Ouais
 171. E – Tu étais tombé sur les trois pareils, attends

172. C – Le docteur tient, le docteur *tirer euh les pinces
173. E – tire ou ?
174. C – enlève
175. E – enlève, enlève, il enlève quoi ?
176. C – il enlève le bâton de la chaussette, chau : =ssure, oui chaussette
177. E – de la chaussette ? le bâton de la chaussette ? de la + sucette, très-bien. S.
vas-y.
178. S – a mal à
179. E – a mal
180. S – a mal à, a mal
181. E – a mal à, a mal au, alors par exemple, c'est qui là ?
182. S – l'éléphant
183. E – l'éléphant
184. S – a mal
185. E – au
186. S – au, au ventre
187. E – très-bien ! L'éléphant a mal au ventre. C. ?
188. C – XXX Regarder. Le docteur regarde *les bouches avec *les lampes.
189. E – très-bien ! Le docteur regarde dans la bouche avec la lampe. S. ? S. à toi !
- <l'enseignante prend une voix grave car S. commence à se déconcentrer>*
190. S – <rires> ou : = ve
191. E – OU-VRE
192. C – tu ouvres la porte
193. S – ouvre, le crocodile ouvre
194. E – ouvre quoi ?
195. S – je sais pas, ouvre *les bouches.
196. E – très-bien, le crocodile ouvre la bouche. C. un dernier ?
197. C – un dernier !
198. E – un dernier verbe et les autres on va les garder. C(e) (n)'est pas grave, on
(ne) va pas tous les faire, on les a déjà fait.
199. C – éclate
200. E – éclate, qu'est-ce qui éclate ? Le ch-, comment ça s'appelait ? Le che-wing-
gum !
201. S – Chewing-gum

202. C – [Chin]-gum, éclate
 203. E- éclate, avec
 204. C – une pince
 205. E – une pince ?
 206. C – Non une aiguille

Institutionnalisation

207. E – ah avec une aiguille. Très-bien. Ca va ? Je vais ramasser, donnez-moi les verbes, donnez-moi les verbes
 208. C – les verbes
 209. E – donnez-moi les verbes, voilà, hop merci, donnez-moi les animaux
 210. C – les animaux !
 211. E – Qu'est-ce qu'il peut nous donner C. il a quoi lui ? il a quoi lui, C. ?
 212. C – j'ai les euh, le corps et les *outils
 213. E – et les outils
 214. S – C'est quoi C. a là ? *<en parlant du pansement que son camarade avait sur la main>*
 215. C – Je me suis fait mal.
 216. E – Comment ?
 217. C – J'*avais tombé
 218. E – Je s-
 219. C – Je suis tombé
 220. S – Pourquoi ?
 221. E – Pourquoi ? Comment tu es tombé ?
 222. C – J'étais sur une chaise
 223. E – Est-ce que tu es allé voir le docteur ?
 224. C – non
 225. E – Où a mal C. ? Le crocodile a mal aux dents, C. a mal
 226. C – à la main
 227. E – à la
 228. S – main
 229. E – C. a mal à la main. Tu *est allé voir un docteur loup ?
 230. C – Non *<rires>*

231. E – il est allé voir un docteur loup
 232. C – Parce que le docteur loup il va me manger hein

Activités sur tablette numérique : Book Creator

233. E – Oh ben non. Est-ce que vous vous rappelez de ce qu'on a fait la dernière fois ? Qu'est-ce qu'on a fait avec la tablette ? S. ?
234. S – Ecrire
235. E – on a écrit
236. C – On a *dire les mots
237. E – On a dit les mots. Alors, vous allez continuer ; Ipad 3 c'est + le tien, Ipad 4 c'est + le tien. Vous vous mettez à votre histoire. ++ Alors, tu es rendu où S. ? Est-ce que tu avais fini avec le crocodile ? Alors, finis ton histoire. Tu prends ton histoire. Tu étais rendu où C. ?
238. C – J'étais rendu, dans euh, j(e) (ne)'sais pas
239. E – tu finis ton épisode avec le crocodile, vas-y, montre moi si t(u)'avais fini ton histoire avec le crocodile, t(u)'étais rendu où ? Il te manque la suite, allez vas-y. Alors t'es rendu où toi S. ? Alors, vas-y, réécoute c(e)'que t'as fait là, vas-y. <Ils réécoutent leur travail respectif qu'ils ont enregistré sur leur tablette> Continue. ++ D'accord continue. +++ D'accord et après ? On a dit qu'on racontait que l'histoire du crocodile hein pour l'instant. S. S. ! (Ne) te déconcentre pas. T'es rendu, il te manque ça plus ça pour le crocodile, alors vas-y. Alors ben vas-y. Qu'est-ce qu'il fait ? Le docteur
240. S – Le docteur quoi ?
241. C – Comment on écrit + ?
242. E – Bin le docteur quoi ?
243. S – Le docteur
244. E – Le docteur quoi ? S. arrêtes de jouer avec l'étiquette, qu'est-ce qu'il fait le docteur ?
245. S – euh ::: =
246. E – at-
247. S – attraper
248. E – attrape quoi ?
249. S – attrape, attrape le pa-

250. E – le **BÂ**-
251. S – -ton
252. E – le **BÂ-TON** ! Allez vas-y.
253. S – XXX Le docteur attrape le bâton, c'est ça ?
254. E – Oui, allez vas-y
255. C – Le bâton. Comment on écrit bâton ?
256. E – S. ! Repose la question C.
257. C – Comment on écrit un bâton ?
258. S – Le : L-E
259. C – Attends, attends ! quoi ?
260. S – L-E
261. C – + Oui
262. S – B-A et c'est quoi ça ?
263. E – c'est quoi ? A avec un accent circonflexe.
264. S – T-[u]
265. C – Quoi ?
266. S – [u]
267. E – O
268. C – <ricanne>
269. S – N. Le b-b-bâ ::: = le docteur attrape le bâ-ton
270. C – O-N. Est-ce qu'il y a un E là ?
271. E – Le bâton, le bâton de quoi ? de la sucette ouais, mais t'es pas obligé de le mettre, super !
272. S – C'est ça ?
273. E – Oui c'est ça, ouais ! Tu mets un point. point S. ? Voilà, ça y est, tu l'mets en dessous !
274. S – Chut ::: = <l'élève est sur le point de s'enregistrer>
275. E – Ah pardon pardon <chuchote> chut : =
276. S – <l'élève s'enregistre> Le docteur attrape le bâton.
277. C – C'est bon ça ?
278. E – Oui c'est bon !
279. S – <réécoute son enregistrement> : « Le docteur attrape le bâton »

280. E – Si tu veux S. tu mets une couleur derrière, tu mets la bonne couleur. +++ Super. Et la dernière, il t'en manque une et t'as fini ta séquence. ++ Tiens, je t'aide, que fait le crocodile ? Que fait le crocodile ?
281. S – Le docteur, le crocodile s'en va.
282. E – Le crocodile s'en va, le crocodile s'en va, allez vas-y ! + Le crocodile s'en va.
283. S – Le cro- ++ C'est quoi ?
284. E – Le crocodile s'en va. C'est l'apostrophe, tu la trouves ici, ah pardon, excuse-moi. *<l'enseignante n'arrête pas de se confondre en excuse car l'élève veut lui prouver qu'il peut faire seul>* Là au-dessus, l'apostrophe, excuse-moi, s'en va. ++ C. c'est fini, normalement, t'as terminé toi normalement.
285. C – Oui ++ Oui comme ça, c'est bon j'ai fini.
286. E – Très-bien, tu t'enregistres.
287. S – Regardez-moi, attends. Le crocodile s'en *ba, le crocodile s'en *ba
288. E – S'en : = va
289. S – Ah ! S'en VA, *<l'élève s'enregistre>* : « le crocodile s'en va ! »
290. E – Très-bien
291. S – *<l'élève réécoute son enregistrement>* : « le crocodile s'en va ! » Jaune
292. E – Parfait !
293. S – Regarde C. !
294. C – Le docteur arrache le bâton *<rires>*
295. S – Regarde !
296. C – Quoi ? C'est bien, c'est quoi ? C'est joli.
297. E – il a mis la couleur jaune
298. C – Ah ouais !
299. E – très-bien, alors les garçons, on a terminé l'histoire quand on la raconte donc vous allez pouvoir fermer la tablette et la mettre sur le côté, on va la réutiliser après, c'est bon, on ferme et on pousse la tablette sur le côté, hop, là, là.
300. C – J(e) (n)'ai pas, j'ai pas terminé euh

Réflexion autour de la Bande-dessinée et de l'impératif

301. E – T’as pas quoi ? Ah, fermé, pardon. Ferme comme ça, hop c’est bon. Voilà, on la pousse sur le côté et on regarde par là. + Alors euh, qu’est-ce que c’est ça ? C’est pour faire quoi ça ? <l’enseignante montre l’image d’une bulle de Bande dessinée>
302. C – Ah oui, c’est pour dire ce midi j’ai mangé, tout ça là
303. E – Non ! regarde.
304. C – C’est pour parler.
305. E – C’est pour parler. Par exemple, si on fait comme ça, <l’enseignante place la bulle à côté de l’image du crocodile> qu’est-ce qu’il peut dire le crocodile S. ?
306. S – Le crocodile s’en *ba.
307. E – Alors le crocodile s’en va, mais qu’est-ce qu’il dit le crocodile ? + Oui vas-y, redis.
308. C – Merci Docteur !
309. E – Merci Docteur ! Merci Docteur ! Très très bien. Et là, on le fait parler
310. C – Aïe, ça fait mal !
311. E – Ah ça fait mal, ah, j’ai mal...
312. C – à la bouche
313. E – j’ai mal à la bouche, et là ?
314. S – Pourquoi le crocodile *est pas mangé le docteur ?
315. C – Non parce que le crocodile il était mal aussi, parce qu’il *peuve pas manger avec la bouche parce que il était mal
316. E – eh ben oui, est-ce que il peut manger le docteur, le crocodile ?
317. S – Non
318. E – Pourquoi ?
319. C – Et encore il est trop petit hein
320. E – Pourquoi ? Parce qu’il a m-
321. S – Parce qu’il a *malade *le dent
322. E – Parce qu’il a mal aux dents, oui.
323. C – C’est le loup qui voulait manger le docteur.
324. E – Qui parle là ?
325. S – Le loup a mangé le docteur parce que il *a pas malade.
326. E – il n’est pas malade, très bien S., tu as raison, le loup n’était pas malade, mmm. Qui parle là S. ?
327. S – le docteur
328. E – Qu’est-ce qu’il dit ?

329. C – il dit ouvre bien ta bouche grand
330. E – très-bien ! Ouvre bien ta bouche ou alors + je vais regarder. Je vous le montre après, le livre
331. S – Après ?
332. E – Oui je te le montre après S. Je (ne) vous l'ai pas encore montré, je sais. Alors, qu'est-ce qu'i(l) peut dire euh ici ? + Qui parle ?
333. C – Euh, le crocodile
334. E – Qu'est-ce qu'i(l) peut dire ?
335. C – Oh oh oh oh
336. S – Ah regarde là *<montrant un plombage à l'intérieur de la bouche de l'enseignante>*
337. E – Oui, j'ai mal à la dent moi aussi *<rires>*, qu'est-ce qu'il peut dire le crocodile?
338. C – Aïe aïe
339. E – aïe aïe aïe, oui !
340. C – ah, ça fait mal !
341. E – ah, ça fait mal !
342. S – Fais voir *<en parlant à nouveau du plombage de l'enseignante>*
343. E – Non, je ne montre pas S. On continue, euh moi je vais vous en montrer maintenant. + S. ! *<l'enseignante lui montre une étiquette avec écrit le mot « Bonjour »>*
344. S – [bo-n3-ʒə]
345. E – *Bonège ? *<L'enseignante lui serre la main>*
346. S – Bonjour
347. E – Bonjour, bonjour quoi ?
348. C – *<rires>* Bonjour S.
349. S – Docteur
350. E – Bonjour Docteur. Moi j'en ai préparé quelques uns : Bonjour Docteur. Qu'est-ce qu'il dit le docteur à chaque fois là ?
351. C – Suivant !
352. S – Suivant. Pourquoi suivant ?
353. E – Suivant ça veut dire à l'autre personne
354. C – après

355. E – après, exactement, après
356. C – après c’était à toi
357. E – S. Tu lis ?
358. S – [mu-ra-ki]
359. E – Mer-
360. S – -ci
361. E – Merci ↗
362. S – Docteur
363. E – Merci Docteur, très bien. <elle montre une nouvelle image à C.>
364. C – Je vais regarder hein
365. E – Je vais regarder. C. ?
366. C – J’ai mal aux dents
367. E – J’ai mal aux dents. Attention ! J’ai d’autres cartes où on va voir +
368. C – où on met dans *la bon ordre
369. E – chut, oui on mettra dans le bon ordre, où je vais avoir les ordres du docteur.
 Qu’est-ce qu’i(l) dit le docteur à l’éléphant, qu’est ce qu’il lui dit ? Anh Pfou : =
 <l’enseignante prend une inspiration puis souffle>. Il lui dit quoi ?
370. C – Suivant ! Souffle
371. S – Souffle
372. E – Souffle, qu’est-ce qu’i(l) dit au crocodile ?
373. C – Euh, ouvre !
374. E – **OU-VRE** ! Ouvre bien ta bouche, souffle très ↗
375. C – Grand
376. E – Alors on a dit qu’on (ne) disait pas très grand ; très fort, souffle très fort, ouvre très grand. S. laisse ça là. Et le docteur, qu’est-ce qu’il dit au + crocodile ? Il a un bâton dans la bouche. Qu’est-ce qu’il lui dit ? La prochaine fois ↗
377. C – Ne mange pas
378. S – le bâton
379. E – Ne mange pas le bâton
380. C – Ne mange pas le [bato]
381. E – Qu’est-ce qu’il peut dire à l’éléphant alors ?
382. S – Ne mange pas le chewing-gum.

383. E – Très-bien ! Ne mange pas de chewing-gum. + Qu'est-ce qu'il peut dire aussi le docteur ? Attention ! Ne bouge pas parce que sinon, oh ! Sinon il va lui abîmer la lèvre. Ne bouge pas, ne bouge pas, ne bouge pas. Sinon krr !
384. C – Ah moi j'ai oublié la course <C. doit bientôt participer à un CROSS et voit ses camarades s'entraîner dehors>
385. E – ah oui, euh j(e) t'en parlerai après C. Et moi j'ai trois petites cartes là, c'est des **bRUIITS**, des **bRUIITS** : Ah ::: =
386. C – ah ::: =
387. S – Pourquoi ? Pourquoi ? Pourquoi ?
388. E – Pourquoi ?
389. C – Aïe
390. E – aïe aussi, on peut mettre aïe
391. S – Pourquoi il fait ça ?
392. C – Aïe ça fait mal. <l'enseignante montre une bulle avec écrit Gloups à l'intérieur> Gr : =
393. E – Gloups !Gloups !
394. C – Gloups !
395. E – Qui c'est qui fait Gloups ?
396. S et C – Le loup
397. E – Quand il a fait quoi ?
398. C et S – Quand il a mangé le docteur

Activités sur tablette numérique : *Comic Life*

399. E – le docteur. Très bien. Alors, je vais vous proposer de reprendre la tablette, on va faire un nouvel exercice, vous allez faire parler les personnages, vous reprenez la tablette. Vous allez pas aller sur *Book Creator*, vous allez aller, je vous montre, regarde bien C. sur *Comic*, on ne l'a jamais fait
400. C – *Comic Life* !
401. E – Exactement, sur *Comic Life*, là. Vas-y S. On appuie sur *Comic*, sur la Bande-Dessinée. ++ *Comic*. Alors, on va en faire une nouvelle nous aussi, hop ! Alors pourquoi elle (n') est pas rangée, je n(e)'sais pas. Tu vas faire ta bande dessinée.
402. C – Ah oui, j'ai déjà fait ça ! J'en ai déjà fait
403. E – Oui t'en as déjà fait une, super !

404. S – Dessiner quoi, dessiner quoi ?
405. E – Attends heu S. + Vous allez aller ici, S. vas-y. Tiens, ben prends la première, prends celle-ci, ce sera plus simple. Tu prends la première bande dessinée euh C., tu sais faire ? Un p(e)'tit peu ?
406. S – Là j'écris quoi ?
407. E – Alors tu prends une image ici, tu prends ton image, là, ouais dans celles qu'on avait
408. C – Là, je prenais
409. E – attends, une seconde. Et tu vas chercher + comme tu veux, par exemple celle-ci, on va essayer, prends le crocodile, voilà. Et là, regarde, tu vas faire parler ton crocodile, d'accord avec la bulle comme ça,
410. S – Oh ::: =
411. E – qui c'est qui parle ?
412. S – C'est pas ça, c'est ça *<en parlant de la forme de la bulle>*
413. E – alors tu peux changer, vas-y !
414. S – euh comme ça ?
415. E – euh non tu la laisses, je pense que tu la laisse S. attends, fais la remonter
416. S – Ouh ! *<rires car l'enseignante a trop agrandi la bulle>*
417. E – *<rires>* On va la mettre plus petite, tu sais faire ça après, toi.
418. S – attends, oups !
419. E – Voilà, et je pense que tu peux la changer, regarde
420. S – Attends
421. E – tu peux la changer toi. +++ Euh alors attends, voilà tiens regarde, tu peux changer
422. S – Ca c'est quoi ?
423. E – Ben ça c'est celles qui sont prêtes et toi tu peux la changer, tu peux l'enlever si tu veux. Voilà, attends celle-ci on va l'enlever S., celle-là on l'enlève ? Celle-là on l'enlève. Attends, hop, voilà, vas-y. C'est bon C. ? Tu mets ton, tu mets, c'est bien, hop ! Tu prends...
424. S – Est-ce que c'est bon ça ? Est-ce que c'est bon ça ?
425. E – Tu vas aller chercher comme d'habitude ta photo et essayer avec le loup comme ça. Qu'est-ce qu'il dit le loup C. ? Tu fais parler ton loup ?
426. C – Aïe, ça fait mal !

427. E – Alors vas-y, tu le fais parler avec la bulle. Alors maintenant tu écris, qu'est-ce qu'il dit le loup ici ? Il dit quoi ?
428. S – C'est quoi ?
429. E – Qu'est-ce qu'il dit ? Regarde, il dit, il dit quoi le loup ?
430. S – Ah, ça fait mal !
431. E – J'ai ↗
432. S – J'ai mal à la
433. E – J'ai mal aux
434. S – dents
435. E – Allez bin vas-y, t'écris. Regarde, tu te mets dedans, dans la B.D. +++
Hop !
436. S – C'est quoi ?
437. E – Et tu le fais parler, d'accord ! Et là tu écris ici qu'est-ce qu'il dit le docteur ?
438. S - Vous
439. E – Je ↗
440. S – Bin, il est là !
441. E – oui, vas-y, tu écris, qu'est-ce qu'i(l) dit le docteur ?
442. S – Je (ne) sais pas
443. E – Tu (ne) sais pas ? Qu'est-ce qu'i(l) dit ? Je ↗
444. S – Je regarde
445. E – dans ↗
446. S – la bouche. Ecris toi !
447. E – Par exemple, je regarde dans la bouche. Eh ben non c'est toi qui dois les écrire, oh ben si S. !
448. S – Non.
449. E – Allez on y va, hop. +++ Et là tu vas l'écrire. Ca va C. ou pas, t(u)'y arrives ?
450. C – Oui
451. E – Je ↗
452. S – Toi t'écris
453. E – Non c'est toi qui écris S. Allez vas-y, je ↗
454. C – Ca fait mal ! <L'élève a écrit : « Sa fet mal ! » sur sa tablette>

455. E – Ca fait mal, <sourire> d'accord. Alors celle d'après ce sera quoi ? Ton autre image. <S. n'arrête pas d'interrompre l'enseignante> Alors on va essayer de la centrer. Euh attends, j'arrive C., regarde, euh S. Regarde tu peux l'écarter, mieux la mettre, tu vois et là tu pourrais écrire où est-ce que ça se passe ? Là c'est juste pour essayer aujourd'hui, demain on les écrira mieux, euh, vendre-, jeudi, on continuera, hop.
456. S – Ca ou ça ?
457. E – Je vais regarder, allez, vas-y.
458. S – Je v::: = ais, A I S,
459. E – Je vais quoi?
460. S – vais ++ r::: =
461. E – Re-gar-der
462. S – Pourquoi ça? Regarde
463. E – Pourquoi quoi ? Ah oui alors après tu vas faire ta bulle plus grande, d'accord on pourra la faire plus grande ta petite bulle.
464. S – Attends attends, c'est quoi ?
465. E – Voilà, tiens regarde prends le bout là comme ça S. regarde, oup là, c'est lui qui parle, allez, vas-y. Voilà, super !
466. S – Comme ça ou comme ça, ou comme ça <l'élève définit la taille et la forme de sa bulle>
467. E – Ah : =, voilà, très-bien, ou comme ça, et là il parle très fort
468. S – Ou comme ça <rires>
469. E – <rires car S. s'amuse avec les bulles> Allez, alors après j'aimerais bien que tu écrives dedans quand même.
470. S – C'est quoi, c'est quoi. Oh la la.
471. E – Allez, je vais regarder, S. ? S. ? <l'enseignante prend une voix grave car S. se déconcentre> tu finis ton mot là, je vais re-gar-der
472. S – Mais non ça
473. E – Qu'est-ce qui a ça là ? Ah oui c'est pour faire une euh, une euh, pour écrire en plus gros. Allez, tu finis « Je vais regarder » et puis après on va arrêter, ça va être l'heure d'aller à la cantine. « Je vais re-gar-der », vas-y. C. t(u)' y arrives ?
474. C – Oui
475. E – C'est juste pour essayer un tout p(e)'tit peu, ce matin. « vais re-gar-der »

476. S – Je vais regarder. Ecris, toi
477. E – Ben pas moi, c'est toi, après on va manger S., après c'est la can-, tu manges à la maison
478. S – C'est pas moi écrire ça
479. E – Mais non, t(u) (n)'en as pas pour longtemps, dis donc S., <rites> tu négocies là, allez, écris juste ça <rites> et t'auras fini, coquin va ! Qu'est-ce que tu as écrit alors euh C. ?
480. C – Moi je vais écrire whaouh, c'est ce truc dans la bouche là
481. S – Eh regarde !
482. E – Ils font le sport, bon ben eh, S., j(e)' pense que toi t'es fatigué là. On arrête là, regarde c(e)'qu'on va faire, top, terminé, mes B.D., tu vas écrire juste S.
483. S – Quoi ?
484. E – Tu écris S., allez vas-y
485. S – Non, c(e) (n)'est pas ça
486. E – Comme ça on la garde ta B.D.
487. C – Ma bébé ?
488. E – Ta B.D., ah ta B.D., bande-dessinée, tu n'es pas un bébé, oh ben non. ++
Très bien, voilà c'est bien, voilà
489. S – Ouf !
490. E – On va attendre juste que C., C. par contre ton travail tu vas l'arrêter aussi parce que ça va être l'heure
491. S – Ca c'est pour quoi ?
492. E – Ca c'est pour faire parler les personnages, oui, S. il commence à être fatigué, c'est en fin de séance et puis deuxième partie de matinée c'est toujours un peu plus compliqué. C. tu l'enregistres, on continuera jeudi
493. C – J'enregistre
494. E – Ouais, tu écris euh C. !
495. C – Quoi ! Oh j'ai allumé la caméra, oh.
496. E – Tu annules, tu l'as enregistré ?
497. C – Non
498. E – Hop !
499. C – Là je vais écrire whaouh, c'est ce truc
500. E – On continuera heu, tiens C., marque C. Juste tu écris.

Annexe 4 : Tableau de relevé des différents types de prise de parole de l'enseignante au cours de la séance participant à l'étayage.

Les types de prise de parole	Les tours de paroles entrant dans ces catégories
le questionnement (62 tdp)	1, 3, 5, 7, 9, 15, 17, 20, 28, 34, 45, 48, 50, 56, 61, 67, 93, 104, 106, 108, 115, 140, 144, 175, 194, 200, 225, 239, 244, 248, 271, 280, 301, 305, 307, 313, 318, 320, 324, 326, 328, 332, 334, 337, 347, 350, 369, 372, 376, 381, 383, 395, 397, 411, 425, 427, 429, 437, 441, 443, 455, 459
la citation (4 tdp)	191, 200, 288, 376
la reformulation (29 tdp)	3, 11, 17, 20, 30, 32, 34, 42, 45, 54, 63, 98, 106, 108, 111, 142, 146, 161, 163, 189, 196, 213, 252, 307, 311, 313, 322, 326, 374
l'incitation à faire, à reformuler, à réfléchir (13 tdp)	130,132, 134, 148, 152, 155, 167, 173, 177, 205, 211, 345, 467
la confrontation entre plusieurs énoncés (1 tdp)	355
le dire à la place de (6 tdp)	56, 59, 80, 263, 267, 461
le montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait (2 tdp)	104, 437
la discipline (15 tdp)	102, 239, 244, 275, 369, 376, 405, 409, 415, 423, 447, 453, 455, 471, 479
le lancement dans l'activité (36 tdp)	37, 82, 98, 100, 121, 124, 128, 134, 138, 142, 159, 165, 177, 189, 196, 207, 209, 237, 239, 252, 254, 282, 286, 343, 401, 405, 413, 423, 427, 435, 441, 449, 457, 465, 469, 473
les encouragements (37 tdp)	15, 17, 30, 42, 54, 82, 93, 98, 104, 111, 134, 144, 148, 165, 187, 189, 196, 207, 254, 271,

	273, 278, 280, 286, 290, 292, 299, 309, 326, 330, 363, 383, 399, 403, 465, 467, 488
les amorces (26 tdp)	11, 13, 23, 30, 52, 76, 78, 88, 136, 185, 200, 203, 218, 225, 227, 246, 250, 320, 359, 431, 433, 439, 443, 445, 451, 453
le guidage sur l'outil tablette (23 tdp)	237, 239, 273, 280, 399, 401, 405, 407, 409, 415, 417, 423, 425, 427, 435, 449, 455, 463, 465, 482, 494, 496, 500

Annexe 5 : L'étayage

Selon Bruner

Fonction de maintien et de guidage de l'attention : Elle consiste à protéger l'enfant de la dispersion de son intérêt en l'aident à s'engager dans la tâche. Ces interventions sont évidemment dominantes au début des situations didactiques, ne serait-ce que sous la forme des consignes données par l'enseignant, mais elles peuvent aussi prendre la forme de sollicitations plus personnelles et plus ponctuelles à divers moments de l'échange.

L'enfant peut aussi perdre de vue le but initial et s'engager dans d'autres voies ; l'enseignant l'aide alors à se concentrer sur les aspects de la tâche ou sur la démarche qui peuvent se révéler utiles et efficaces. Lorsque les buts se modifient, cette fonction consiste alors à mieux faire percevoir ces changements. Par ses questions et ses reformulations, par la manière dont il sélectionne ce que disent les enfants, l'enseignant attire ainsi l'attention des enfants sur ce qui compte à chaque moment de l'échange et opère ce que Bruner nomme « le maintien de l'orientation ».

Fonction de finalisation : Elle joue un rôle essentiel pour l'attention des enfants. L'enseignant doit veiller à ce que les enfants perçoivent le but de l'échange ou simplement à ce qu'ils ne l'oublient pas. Cela peut consister à faire percevoir la modification des buts, par exemple lors de l'introduction d'un nouveau thème dans la conversation ou lorsque le centre d'intérêt se déplace, comme c'est souvent le cas. Cette fonction de l'étayage est particulièrement évidente dans le rappel des acquis, les récapitulatifs, qui interviennent régulièrement, au cours desquelles l'enseignant fait le point avec les élèves sur les résultats déjà obtenus, où il rappelle ce qui a été dit pour le mettre en relation avec le but poursuivi. La finalisation nécessite encore de mettre en relation ce qu'on fait ou ce qu'on a déjà fait avec ce qui reste à faire et, pour cela, d'anticiper à l'enfant à anticiper, à prévoir les conséquences de ses essais, à évoquer des alternatives.

Fonction de prise en charge des éléments de la tâche hors de portée de l'enfant : Lorsque la tâche, trop difficile, a besoin d'être simplifiée, l'enseignant peut alors baliser le nombre d'étapes à franchir ou d'opérations à faire pour arriver au résultat et signaler les caractéristiques déterminantes de la tâche. Il peut paradoxalement rendre la tâche plus ouverte pour la faciliter. Bruner utilise à ce sujet l'expression de réduction des degrés de liberté. L'enseignant peut aussi doser l'effort de l'enfant en faisant, à la place de celui-ci, ce qui excède ses possibilités.

Fonction de contrôle de la frustration : Le tuteur essaie alors de préserver, selon l'expression de Bruner, « les conditions de félicité » propices à la bonne réalisation de la tâche ; cela peut consister, par exemple, à minimiser la portée d'une erreur pour permettre à l'enfant de mieux « sauver la face ».

Fonction de démonstration ou de « présentation de modèles » : Cette fonction de l'étayage peut être rapprochée de la « prise en charge de ce qui est hors de portée de l'enfant » ; elle est très souvent à l'œuvre dans les interactions langagières avec de jeunes enfants qui ne disposent pas toujours des formes et des structures adoucies pour pouvoir s'exprimer.

Fonction de feed-back ou d'évaluation : La « réduction des degrés de liberté », « la signalisation des caractéristiques de la tâche », « le maintien et le guidage de l'attention », et même « la démonstration » qui souvent prend appui sur des ébauches produites par l'enfant, sont liés à une autre fonction essentielle, celle de feed-back ou d'évaluation, qui prend ainsi des formes extrêmement variées. Cette dernière fonction se manifeste à travers les réactions de l'enseignant aux dires des élèves, qu'il approuve ou désapprouve (feed-back positif ou négatif), qu'il enregistre bien et auxquels il donne un écho ou bien qu'il ignore (feed-back neutre), qu'il invite à développer ou non, etc.

L'étayage en milieu scolaire
L'étayage en situation scolaire diffère beaucoup de celui qui existe au sein de la dyade mère enfant ou encore dans une situation de recherche avec un tout petit nombre d'enfants : spécificités des apprentissages disciplinaires, nombre d'élèves (plus une vingtaine en général), hétérogénéité...

Pour mieux rendre compte de la complexité de cette tâche, Michel Grandaty et Marie-Thérèse Chermia associent la notion d'étayage à celle de médiation, qui intègre plus largement la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Ils montrent que l'étayage de l'enseignant dépasse et élargit l'unique objectif d'acquisition du langage puisqu'il consiste à soutenir l'action de l'élève dans plusieurs directions :

- entrer dans un processus communicatif (interagir dans un groupe) ;
- développer une conduite discursive (expliquer, justifier, raconter, décrire...);
- s'engager dans une activité cognitive (il y a quelque chose à comprendre ou à apprendre dans les tâches scolaires) ;
- gérer des statuts et des rôles (enseignant, élève).

M. Grandaty et M.-T. Chermia, « Médiation de l'enseignement dans l'apprentissage : les étayages », in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, C. Garcia-Deban et S. Plane (coord.), Habert 2004.

Le rôle de l'enseignant : L'étayage

Quelles interventions orales pour l'enseignant ?

Modalités de l'étayage et situations

• **Le questionnement :** le questionnement de l'adulte joue un rôle important dans la construction des conduites discursives, dans la conduite narrative par exemple. Ce questionnement permet à l'enfant de se construire une représentation des attendus de son interlocuteur, de la structure du récit, en anticipant progressivement sur ces attendus, en influençant progressivement ce qui s'échange oralement avec l'adulte. De la même manière, on peut faire l'hypothèse que la conduite explicative ou l'émission d'hypothèses se construisent en partie grâce à ces questions qui guident l'enfant dans ses représentations des attendus de l'interlocuteur. Cette modalité de l'étayage est différente de la « pédagogie de la question » qui ne part pas de l'enfant et de ce qu'il propose, mais d'un thème introduit par l'enseignant et reste un mode artificiel d'échange.

• **La citation :** l'enseignant cite parfois les paroles que l'enfant devrait prononcer, par exemple pour obtenir l'effet désiré sur les actes de son interlocuteur : conduite prescriptive ou explicative. Il s'agit alors presque d'un « modèle » que propose l'enseignant à l'apprenti, sur lequel il peut prendre appui. L'étayage est fonction des conduites des enfants et évolue quant au volume et à la nature. L'objectif est que l'enfant parvienne à accomplir sa tâche verbale en complète autonomie, quel que soit son interlocuteur. En effet, les performances langagières, la participation verbale de l'interlocuteur agissent sur les productions de l'enfant.

• **La reformulation :** l'enseignant est amené à reprendre les énoncés des élèves, pour permettre au reste du groupe de comprendre ce qui a été dit et qui n'est pas toujours audible ou clair. C'est aussi pour renvoyer au groupe l'idée énoncée, mais c'est surtout pour permettre qu'une version plus satisfaisante au plan langagier soit proposée, et au locuteur, et aux auditeurs. Cette reformulation peut concerner la syntaxe, comme l'articulation ou le lexique technique.

• **L'incitation à faire, à reformuler, à réfléchir, à réécrire :** elle porte sur les différents paramètres du discours et de la situation et concerne la compréhension de la situation discursive. Par exemple quand la tâche passe par une claire représentation de la situation et des rôles langagiers de chacun, comme de l'enjeu. Les interventions de l'enseignant sont pour une part destinées à faire comprendre la tâche verbale. Elles portent sur les différents éléments nécessaires : on incite l'enfant à indiquer, à anticiper sur les erreurs possibles, tout en l'invitant ainsi à analyser la conduite discursive qu'il apprend à produire.

• **La confrontation entre plusieurs énoncés :** au cours des discussions qui se mettent en place pour favoriser la confrontation des idées, l'enseignant favorise l'expression de chaque enfant. Ainsi, plusieurs formulations sont mises en présence, parmi lesquelles il s'agit de choisir la meilleure, la plus exacte. Le rôle de l'enseignant dans ce cas est de susciter ces formulations ou reformulations, d'inciter les élèves à décider après examen celle qui convient le mieux.

• **Dire à la place de :** surtout au cycle 1, l'enseignant peut être amené à dire à la place de l'élève en difficulté une partie de l'énoncé, ou reformuler de manière développée une brève de phrase. Cela aussi est une forme d'étayage, une aide provisoire que la situation rend nécessaire, mais que la multiplication des situations et des occasions rendra caduque au profit de modalités plus légères.

• **Montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait :** il s'agit de permettre à l'élève d'observer, d'entendre des actes langagiers qu'on souhaite qu'il s'approprie pour le besoin des apprentissages. L'intervention de l'enseignant consiste à souligner la pertinence d'un énoncé produit et à dégager les critères de cette pertinence, ou bien lui-même peut faire une proposition ou donner un exemple en disant ce qu'il fait. Cette modalité permet de clarifier la tâche, d'aider les élèves à se construire une représentation de ce qui est attendu, condition pour entrer activement dans les conduites attendues.

Groupe Oral-Créteil - Catherine LE CUNFF,
Enseigner l'oral à l'école primaire, Hachette 1999 (173-174)

RÉSUMÉ

L'objectif de ce mémoire était de créer un outil pour tout enseignant qui s'interrogerait sur la façon de mener un travail, à partir de l'album de jeunesse, avec des élèves allophones, mais qui questionnerait surtout les enjeux de cette pratique. La problématique de ce travail était d'examiner en quoi la place de l'album de jeunesse dans le répertoire didactique d'un enseignant comme outil favorisant l'acquisition du français est légitime. Nous avons employé une méthodologie de type ethnographique pour y apporter des réponses. Notre corpus est composé d'un entretien préliminaire avec une enseignante spécialisée FLE/FLS et d'une séance, qu'elle a mise en œuvre à partir d'un album de jeunesse avec deux élèves allophones, que nous avons enregistrée. L'analyse de ce corpus a permis de faire émerger des grands axes d'action qui favoriseraient l'entrée dans la langue des élèves allophones tels que la structuration pédagogique et didactique de la séance. Par l'utilisation des albums de jeunesse, l'enseignant favorise aussi l'entrée des élèves allophones dans la littérature en français, autre aspect qu'il pourrait être intéressant de traiter.

Mots clés : élèves allophones – album de jeunesse – agir professoral – interactions – acquisition des langues – FLE/FLS.

ABSTRACT

This master's thesis aimed at creating a tool for any teacher who would question the way to lead a work based on children literature with allophone pupils and who would, above all, question what is at stake in this practice. The issue of this work was to examine children literature's legitimacy in school teacher's didactic repertoire as a tool that furthers the acquisition of French language. We have set up an ethnographic methodology to bring some answers to our issue. Our corpus is made up of a preliminary interview, with a school teacher who is specialized in the teaching of French as a second language, and of a recorded class session that she put in place which was based on a children literature book with two allophone pupils. This corpus analysis has enabled us to generate some large action approaches, which would further allophone pupils' entering in the language, such as the didactic and pedagogical layout of the class session. By children literature's exploitation, the school teacher furthers the allophone pupils' entering in literature in French language; another aspect which would be interesting to approach.

Key words: allophone pupils – children literature – second language teaching – language classroom interactions – language acquisition.