HAL
open science

Conception de jeux pédagogiques pour le dispositif spécifique d'enseignement du FLSco au lycée français international de Tokyo

Julian Marine

To cite this version:

Julian Marine. Conception de jeux pédagogiques pour le dispositif spécifique d'enseignement du FLSco au lycée français international de Tokyo. Linguistique. 2017. dumas-01622586

HAL Id: dumas-01622586

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622586v1

Submitted on 4 Jun 2019

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.

Conception de jeux pédagogiques pour le dispositif spécifique d'enseignement du FLSco au lycée français international de Tokyo

JULIAN Marine

N° Étudiant : 10090674

Sous la direction de Christelle Berger

UFR LLASIC - Langage, lettres et arts du spectacle, information et communication
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 professionnel Didactique des langues – 30 crédits
Parcours : Français langue étrangère et seconde à distance
Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Merci à ma directrice de mémoire, Christelle Berger,
pour avoir su me remotiver lors de mes nombreuses déstabilisations
et pour ses retours sur mon travail.

Merci à M. Houdoin, directeur de l'école primaire du lycée français international de Tokyo,
pour m'avoir ouvert les portes de son établissement
et sans qui je n'aurais pas pu réaliser mon stage.

Mais, surtout, un grand merci à M.B.
qui a su m'accueillir dans sa classe à bras ouvert
malgré mes nombreuses interrogations vis-à-vis du dispositif du soutien.
Merci d'avoir été si patiente et d'avoir pris autant de temps pour moi.

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Déclaration anti-plagiat

DÉCLARATION

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

NOM : JULIAN

PRENOM : Marine

DATE : 14/07/17

SIGNATURE : [redacted]

Sommaire

INTRODUCTION 7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE 11
Chapitre 1 - Le terrain de stage 11
1. Le lycée français international de Tokyo 11
1.1. Le contexte du LFIT au Japon 11
1.2. Description générale du LFIT 14
1.3. L'école primaire du LFIT 15
2. Le soutien en français langue de scolarisation au LFIT 17
2.1. Les acteurs du soutien 17
2.2. Le fonctionnement du soutien 18
Chapitre 2 - Projet de stage et problématique 20
1. Le projet de stage 21
1.1. L'élaboration de la commande initiale 21
1.2. Première analyse ingénierique du contexte de stage 21
2. Élaboration de la problématique 22
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE 25
Chapitre 3 - Le public enfantin 25
1. Développement de l'enfant et apprentissage 25
1.1. Les stades de développement de Piaget 25
1.2. La zone proximale de développement de Vygotski 26
1.3. Les intelligences multiples de Gardner 27
2. Apprentissage du langage chez les enfants 28
2.1. Le développement langagier 28
2.2. L'importance de la langue première dans le cas d'un bilinguisme consécutif 29
2.3. Les différentes approches de l'enseignement des langues aux enfants 30
Chapitre 4 - Le français langue de scolarisation 31
1. L'enseignement du français à l'école 32
1.1. Les appellations : FLM, FLE, FLS, FLSco 32
1.2. L'enseignement-apprentissage du français au sein du réseau de l'AEFE 33
2. Les spécificités du français langue de scolarisation 34
2.1. Le français langue de scolarisation, langue de l'école 34
2.2. Quelles compétences privilégier ? 36
2.3. Organisation de l'enseignement-apprentissage en FLSco 37
Chapitre 5 - Les dispositifs d'enseignement inclusifs 38
1. Définitions : inclusion, externalisation, co-intervention et coenseignement 39
1.1. De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire 39
1.2. L'externalisation, la co-intervention et le coenseignement : différents niveaux de collaboration 40
2. Mettre en place une inclusion bénéfique sans externalisation 41

2.1. Le cas des débutants 41
2.2. Les éléments essentiels 42
2.3. Les modèles de coenseignement 43
2.4. Quelles conséquences pour l'enseignement aux allophones ? 45
Chapitre 6 - Le jeu en classe de langue 46
1. Pourquoi jouer en classe de langue ? 46
1.1. Définition 46
1.2. Intérêts du jeu en classe de langue 47
1.3. Éviter les dérives 48
2. Concevoir un jeu pédagogique 49
2.1. Proposition d'une trame de conception 49
2.2. Mettre en pratique un jeu : avant, pendant et après 50
PARTIE 3 - CONCEPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE 53
Chapitre 7 - Analyse du contexte et des besoins 53
1. Analyse du contexte 53
1.1. Observations de classe pour appréhender le dispositif d'enseignement 53
1.2. Lecture de documents pour établir le profil des élèves 59
1.3. Questionnaires pour établir les pratiques enseignantes 60
1.4. Synthèse sur l'analyse du contexte 63
2. Analyse du besoin 63
2.1. Élaboration du questionnaire 64
2.2. Analyse du questionnaire 65
2.3. Synthèse sur l'analyse des besoins 67
Chapitre 8 - Concevoir des jeux s'intégrant dans le dispositif d'enseignement du soutien 68
1. Présentation des jeux 69
1.1. Jeu pour travailler la production orale des élèves de CE1, CE2 et CM1 69
1.2. Jeu pour enrichir le répertoire lexical et améliorer les compétences en lecture des élèves de CP 72
1.3. Jeu pour améliorer la compréhension d'album de littérature jeunesse des élèves de CP 74
1.4. Jeux pour travailler des tournures syntaxiques spécifiques des élèves de GS 78
2. Évaluation des jeux 80
2.1. Méthodologie de recueil de données 81
2.2. Analyse des jeux 83
2.3. Comparaison des jeux élaborés 90
CONCLUSION 93
BIBLIOGRAPHIE 95
TABLE DES ANNEXES 101

Introduction

Depuis un peu plus de trois ans, j'ai mis entre parenthèses mon métier, professeur des écoles, pour partir vivre à l'étranger. Après New-York aux États-Unis, j'ai déménagé dans un contexte beaucoup plus dépaysant puisque j'habite dorénavant à Tokyo au Japon, dans un pays que je ne connais que très peu et dont je ne parle pas la langue. Sachant que j'allais être amenée à changer de pays et voulant pouvoir continuer à enseigner, je me suis naturellement tournée vers une formation complémentaire à mon diplôme de professorat des écoles : le master en français langue étrangère. Or, lorsque j'ai appris que le lycée français international de Tokyo, établissement homologué par l'Éducation Nationale, mettait en place un soutien en français langue de scolarisation auprès de ses élèves peu ou non francophones, j'ai tout de suite contacté le directeur de l'école primaire de cet établissement pour lui proposer d'y réaliser mon stage de fin de master. En effet, cela me permettait de renouer avec mon public de prédilection et d'y compléter ma formation.

Ainsi, après avoir rencontré le directeur puis l'enseignante en charge du soutien en français langue de scolarisation, j'ai reçu ma commande de stage : l'élaboration de jeux pédagogiques favorisant la production orale et palliant les erreurs récurrentes des élèves peu ou non francophones de l'école primaire. Ce projet me convenait parfaitement puisque j'avais déjà eu à utiliser et à créer des jeux pédagogiques lors de ma pratique enseignante en école et que j'aime moi-même jouer. Néanmoins, je n'avais encore jamais eu l'occasion d'enseigner à des élèves peu ou non francophones. C'était donc pour moi un nouveau challenge.

Au regard de ce projet et avant même de prendre réellement connaissance de mon contexte de stage, je me suis tout d'abord demandée dans quelle mesure le jeu pouvait être un outil pédagogique propice au développement de la production orale. Je souhaitais donc orienter ma problématique dans cette direction. Cependant, à partir du moment où mon stage a commencé, j'ai réalisé que le fonctionnement du soutien était très différent de mes représentations. Je connaissais déjà les dispositifs mis en place à destination des enfants allophones nouvellement arrivés en France par l'Éducation Nationale : les classes d'initiation (lorsque j'enseignais) et, ensuite, leurs remplaçantes les UPE2A[1] (pendant ma mise en disponibilité). Mais le soutien mis en place au lycée français international de Tokyo ne correspondait à aucun de ces dispositifs. En effet, contrairement à ces derniers, l'enseignante en charge du soutien peut être amenée à intervenir auprès des élèves au sein de leur classe référente,

[1] UPE2A : Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants.

c'est-à-dire en co-intervention avec leur maitre[2] référent. C'est d'ailleurs l'un des objectifs de l'établissement : réduire au maximum les prises en charge en dehors de la classe référente afin de favoriser l'inclusion scolaire des élèves peu ou non francophones.

Le questionnement qui a alors émergé de cette constatation a été de savoir comment les élèves peu ou non francophones pouvaient améliorer leurs compétences langagières en français tout en restant dans leur classe de référence. Comment faire en sorte que les pratiques enseignantes de l'enseignante spécialisée en français langue de scolarisation et l'enseignant référent puissent s'accorder pour amener tous les élèves vers un même but tout en prenant des chemins différents ? Comment alors, au sein de cette collaboration, réussir à y utiliser le jeu pédagogique ? Or, j'ai fini par me rendre compte qu'il n'existait que très peu de collaboration entre les enseignants et que, bien que l'établissement prône un enseignement évitant la prise en charge en dehors la classe référente, dans les faits, le soutien en français langue de scolarisation a majoritairement lieu dans la salle de classe qui lui est réservée. Finalement, j'en suis venue à me poser la problématique suivante : comment concevoir et intégrer des jeux pédagogiques dans le dispositif d'enseignement spécifique du soutien en français langue de scolarisation au lycée français international de Tokyo ? En effet, le fonctionnement atypique du soutien en français langue de scolarisation devenait pour moi un véritable casse-tête pour la définition d'objectifs pédagogiques.

Ma principale hypothèse était donc que le système de fonctionnement du soutien allait fortement influencer ma conception des jeux pédagogiques. J'ai alors orienté mon travail vers une analyse précise du contexte et de ses besoins. Qu'implique donc l'enseignement aux enfants ? En quoi l'enseignement du français de scolarisation se différencie-t-il du français langue étrangère ? De plus, étant donné que l'établissement souhaite mettre en place un enseignement inclusif évitant au maximum les prises en charge externalisées des élèves, je me suis demandé quels dispositifs d'enseignement répondaient à ce principe et en quoi le dispositif du soutien s'y inscrivait. Mais je me suis surtout demandé, dans l'optique de l'élaboration des jeux pédagogiques, comment faire en sorte que les cours du soutien s'articulent avec l'enseignement-apprentissage de référence et comment définir des objectifs pédagogiques qui s'ancrent dans cette articulation ?

Pour répondre à ces différentes questions, j'ai choisi différentes méthodes de recueil de données : l'observation de classe, la lecture de documents et le questionnaire. C'est à partir de l'analyse

[2] Dans la mesure de mes connaissances, l'orthographe utilisée dans ce mémoire tient compte des rectifications parues au Journal Officiel du 6 décembre 1990.

de ces données que j'ai élaboré quatre jeux pédagogiques. Mais, pour être sure que ces jeux s'intègrent effectivement dans le dispositif d'enseignement spécifique du soutien en français langue de scolarisation, j'ai observé et analysé leur mise en place afin de les évaluer.

Ce mémoire présente ma démarche de conception des jeux pédagogiques en lien avec la problématique qui m'intéresse. Ainsi, dans une première partie, j'introduirai contexte de stage, c'est-à-dire mon terrain de stage, mon projet de stage et son articulation avec ma problématique. Ensuite, dans une deuxième partie, je présenterai le cadrage théorique sur lequel se base mon travail. Je reviendrai successivement sur les spécificités du public enfantin, sur le français de scolarisation, sur les dispositifs d'enseignement inclusifs et sur le jeu en classe de langue. Enfin, dans une troisième et dernière partie, je présenterai la démarche de conception du matériel pédagogique que j'ai élaboré, de l'analyse du contexte et des besoins pédagogiques à l'évaluation des jeux ainsi créés.

Partie 1 - Présentation du contexte de stage

Cette première partie a pour objectif de poser le cadre de ce mémoire et donc d'introduire le contexte de stage. Ainsi, dans un premier chapitre, je décrirai le terrain dans lequel s'est inséré le stage. Puis, dans un deuxième chapitre, je présenterai le projet de stage et la problématique qui en a découlé.

Chapitre 1 - Le terrain de stage

Le stage qui a servi de support à ce mémoire s'est déroulé au Japon du 6 février au 4 juillet 2017 au sein du lycée français international de Tokyo, et plus particulièrement dans le cadre du soutien en français langue de scolarisation mis en place dans cet établissement.

1. Le lycée français international de Tokyo

1.1. Le contexte du LFIT au Japon

1.1.1. Un bref historique

Cette année, le lycée français international de Tokyo fête ses cinquante ans. À sa création, en mai 1967, il n'était alors que la section française d'une école privée japonaise, l'école Gyosei. Par la suite, en 1973, la France a racheté la section qui est devenue, en 1975, le lycée franco-japonais. Un an plus tard, le lycée est reconnu officiellement par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ainsi, lorsque l'État crée l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (dorénavant AEFE) en 1990, le lycée intègre directement le réseau. C'est enfin en 2012 que le lycée français international de Tokyo (désormais LFIT) adopte son nom actuel.

1.1.2. Le contexte institutionnel : établissement conventionné de l'AEFE

L'AEFE est une agence sous la tutelle du Ministère des Affaires Étrangères qui anime et gère le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger. Elle possède deux missions : assurer la continuité de l'enseignement en faveur des enfants français résidant hors de France et contribuer à la diffusion de la langue et de la culture française à l'étranger. Les 495 établissements scolaires faisant partie de son réseau, répartis dans 137 pays, permettent de mener à bien ces deux missions.

L'homologation du Ministère de l'Éducation Nationale est une condition obligatoire à remplir pour tous les établissements souhaitant faire partie du réseau de l'AEFE. Elle permet de certifier que les programmes des établissements scolaires sont bien conformes aux programmes français et

qu'ainsi, ils préparent aux mêmes diplômes que les établissements publics du territoire français. Cependant, derrière cette condition commune, les établissements du réseau de l'agence possèdent des statuts différents qui dépendent de leur lien avec l'AEFE. Ainsi, ils peuvent être :

- en gestion directe : les établissements en gestion directe dépendent directement de l'AEFE qui leur alloue un budget annuel, leur accorde des subventions et rémunère leurs personnels titulaires ;
- sous convention : les établissements conventionnés sont gérés par des associations (de droit privé, français ou étranger) et ont passé une convention administrative, financière et pédagogique avec l'AEFE qui, entre autres, fixe les conditions d'affectation et de rémunération des agents titulaires de l'Éducation Nationale ;
- sous partenariat : eux aussi gérés par des associations (de droit privé, français ou étranger), ces établissements ont signé un accord de partenariat avec l'AEFE qui définit certaines prestations auxquels ils peuvent prétendre, comme la formation continue de leur personnel.

Géré par une fondation scolaire de droit japonais, le LFIT fait partie des établissements conventionnés de l'AEFE.

1.1.3. Le contexte linguistique au Japon

Comme le rappelle Naito (2002, pp. 145-146) :

> « le *Japon, enfermé dans un territoire compact bien entouré par la mer, a été refermé sur lui-même pendant environ 250 ans, de 1639 à 1868, […] sa population est homogène et[…], contrairement à l'Inde où l'on parle 1652 langues l'Afrique où l'on en parle 1650 et au fait que « au moins deux tiers de la population mondiale est polyglotte » [Bijelac et al., 1997, p.34], au Japon, on n'en parle qu'une seule. Dans ce pays monolingue, excepté une très petite minorité, les habitants n'ont jamais eu l'occasion ni éprouvé le besoin d'apprendre d'autres langues. »*.

Le LFIT s'intègre donc dans un environnement monolingue et, dans ce cadre particulier, l'apprentissage du français y est minoritaire. L'anglais a le monopole comme langue d'apprentissage dans le cursus public préuniversitaire. Il est appris à partir du Grade 5 à l'âge de 10/11 ans et reste, pour la plupart des établissements publics, la seule langue étrangère apprise jusqu'à la fin du secondaire. Le français ne peut être appris qu'à partir de l'université (voire dans de très rares lycées) : 73% des universités proposaient des cours de français en 2012 (Ishikawa, 2013). Le français est alors choisi comme deuxième langue d'apprentissage non pas pour des raisons fonctionnelles mais plutôt pour des raisons basées sur une vision stéréotypée du français comme objet de luxe et langue de culture (Besse, 2009). Himeta note que les efforts faits pour supprimer ce côté fictif de la langue, comme le visionnage du

journal télévisé de France 2, ne fonctionnent pas car ils présentent « une réalité non quotidienne, à laquelle [les étudiants] n'auront sans doute pas l'occasion de prendre part » (Himeta, 2008, p. 241).

Le fait que le français ne soit pas choisi par objectif fonctionnel peut s'expliquer par le fait que le Japon, et donc le LFIT, se situe loin des aires d'influence francophone. En effet, à Tokyo, l'une des plus grandes villes du monde, seuls 6 055 Français étaient inscrits au registre des Français établis hors de France (sur 7 561 au Japon (France Diplomatie, s.d.)). Même si ce registre n'est pas représentatif du nombre réel de Français établis à Tokyo[3], on peut tout de même statuer que de la part des Français résidant dans la capitale nippone est minime. De plus, comme le français est loin d'être parlé uniquement par les Français, on peut également prendre appui sur les statistiques de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Or, elle annonce que seul 1% des francophones vit en Asie et Océanie en 2014 (Estimation des francophones, 2014). En outre, les pays membres de la Francophonie les plus proches du Japon sont le Laos et le Cambodge ainsi que le Viêt-Nam – avec seulement 3% de la population estimée comme francophone pour les deux premiers et 0,7% pour le dernier. Or ces territoires se trouvent déjà à plus de 3 500 km des iles principales du Japon ! Le japonais, dominant au Japon, n'a donc pas de proximité géographique ou culturelle avec le français.

Enfin, s'ajoute à cette faible diffusion du français au Japon le fait que les codes linguistiques sont complètement différents d'une langue à l'autre. Premièrement, le Japonais n'est pas une langue alphabétique comme le français mais une langue syllabaire qui utilise une combinaison de trois systèmes d'écriture (les kanjis, les hiraganas et les katakanas[4]). Deuxièmement, la syntaxe du japonais est éloignée de celle du français : on peut noter l'inversion de la place des compléments du nom ou encore la place du verbe en fin de phrase. Troisièmement, leurs grammaires sont distinctes. Par exemple, le japonais utilise des particules postposées permettant d'indiquer la fonction d'un mot ou d'un groupe de mots dans une phrase ou encore il ne possède que deux expressions de la temporalité (le passé et

---

[3] Le registre est constitué des inscriptions volontaires par les Français résidant à l'étranger. Il n'inclut donc pas les Français établis à l'étranger n'ayant pas fait la démarche d'inscription.

[4] Alors que les katakanas et les hiraganas sont des syllabaires (un signe correspondant à une syllabe), les kanjis sont des idéogrammes qui nécessitent de connaitre leur prononciation. Chacun de ces systèmes a une fonction particulière. De façon générale, les katakanas sont utilisés pour la transcription des mots étrangers, les kanjis (dont la majorité vient du chinois) transcrivent les mots japonais et les hiraganas permettent d'écrire les mots qui ne possèdent pas d'écriture en kanjis comme les particules grammaticales ou des morphèmes grammaticaux. Les élèves japonais commencent toujours par apprendre le syllabaire des hiraganas qui permet de transcrire phonétiquement tous les mots japonais. Dans l'exemple ci-dessous (tiré de Minna no nihongo (Tsuruo & Ishizawa (dir.), 2013)), les katanas sont en vert, les kanjis sont en bleu et les hiraganas sont en orange :
田中さんはミラーさんとデパートへ行きます。
→ Tanaka-san wa Mira-san to depaato he ikimasu.
→ M. Tanaka va au grand magasin (*department store*) avec M. Miller.

le présent). Enfin, et quatrièmement, ces deux langues appartiennent à des familles de langue différentes : le lexique n'est donc pas constitué sur les mêmes racines et leur fonctionnement diffère. Du fait de ces nombreuses différences, je me suis appuyée sur les erreurs récurrentes d'apprenants de japonais pour mon analyse des besoins (cf. Partie 3 -Chapitre 7 - 2).

Ainsi, en prenant en compte la faible présence du français sur le territoire japonais, l'éloignement géographique des aires d'influence francophone et les différences linguistiques entre le japonais et le français, on peut affirmer que le facteur de proximité entre le français et le japonais est très faible.

1.2. Description générale du LFIT

1.2.1. La structure du LFIT

Pour l'année scolaire 2016-2017, le LFIT compte environ 1 210 élèves (nombre qui varie en fonction des arrivées et des départs en cours d'année, plus fréquents que dans les établissements en France) et couvre la totalité de la scolarité : de la petite section de maternelle à la terminale. Au lycée, les élèves peuvent choisir parmi les trois filières générales : littéraire, scientifique et économique et sociale.

Depuis 2012, le LFIT s'est installé dans de nouveaux locaux permettant de regrouper les élèves du primaire et du secondaire qui étaient précédemment repartis sur deux sites distincts. Les nouveaux bâtiments permettent néanmoins de délimiter ces niveaux avec une aile réservée aux élèves du secondaire et une aile réservée aux élèves du primaire. Par ailleurs, la nouvelle installation est dotée de nombreux équipements : trois terrains de tennis convertibles en terrain de handball, deux terrains de futsal, une piscine extérieur chauffée, une piste d'athlétisme, un dojo et un auditorium.

1.2.2. Le projet d'établissement 2014-2017

Le projet d'établissement du LFIT se base nécessairement sur le projet pédagogique de l'AEFE et sur les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation National. Le projet couvrant la période 2014-2017 a été élaboré à partir de questionnaires qui ont été soumis aux partenaires de la communauté scolaire (le personnel, les parents et les élèves). Voici ce que l'on peut lire en préambule du projet (Lycée français international de Tokyo, s.d., p. 2) :

> *« Le présent projet d'établissement vise à :*
>
> - *promouvoir les langues enseignées dans l'établissement en réaffirmant la place du français, tout en prenant en compte l'accueil des nouveaux publics, pour ainsi donner une plus grande lisibilité au projet langues.*
> - *accueillir et accompagner les élèves tant dans la construction de leur identité citoyenne que dans celle de leur projet professionnel.*

- *amener les jeunes à prendre en compte l'environnement qui les entoure, un monde en profonde mutation sur le plan technologique et environnemental. »*

Comme le montre le premier point, l'enseignement des langues est un axe central du projet du LFIT et de nombreuses décisions institutionnelles vont dans ce sens :

- 1h30 hebdomadaire de cours de japonais a été instauré dès la moyenne section afin de prendre appui sur la langue du pays le plus tôt possible. Cet enseignement est dispensé soit comme langue étrangère (JLE) soit comme langue maternelle (JLM).
- les classes de l'école élémentaire (CP au CM2) bénéficient d'une dérogation allouant un temps d'enseignement hebdomadaire supplémentaire consacré à l'enseignement des langues. Les élèves des classes de CP et CE1 bénéficient alors, en plus des 1h30 de japonais, des 1h30 d'anglais préconisées par les programmes français et les familles des élèves de CE2, CM1 et CM2 peuvent choisir pour leurs enfants parmi quatre parcours de langues. Selon les parcours, ces élèves bénéficieront d'un enseignement paritaire (1h30 de JLM ou JLE et 1h30 d'anglais), d'un enseignement à dominante japonaise (3h15 de japonais, 45min d'anglais) ou à dominante anglaise (3h15 d'anglais, 45min de japonais). De plus, ils auront également 1h de discipline dite non linguistique[5] en anglais ou en japonais (optionnel pour les parcours à parité).
- une classe bilingue anglais-français à parité horaire est proposée de la MS au CM2.
- un soutien spécifique en français est mis en place à l'intention des élèves ayant des difficultés en français langue de scolarisation de la GS au CM2, à l'exception des classes bilingues.

1.3. L'école primaire du LFIT

L'école primaire du LFIT compte environ 750 élèves pour l'année scolaire 2016-2017. Ils sont répartis sur 29 classes : 2 PS, 3 MS, 4 GS, 5 CP, 4 CE1, 4 CE2, 4 CM1 et 3 CM2.

1.3.1. Les différents acteurs de l'école primaire du LFIT

L'équipe de direction du LFIT est composée d'un proviseur, d'un proviseur adjoint, d'un conseiller principal d'éducation, d'un directeur d'école et d'un gestionnaire comptable. C'est le directeur d'école qui gère administrativement et pédagogiquement l'école primaire. Il reste néanmoins sous l'autorité directe du proviseur qui, en tant que chef d'établissement, est le seul responsable de l'établissement. De plus, le directeur d'école exerce sa mission sous le contrôle pédagogique de l'inspecteur de l'Éducation Nationale de la zone Asie-Pacifique.

L'école primaire compte 32 enseignants référents (i.e. en charge des classes de la PS au CM2) pour l'année scolaire 2016-2017. Quatre d'entre eux sont à mi-temps et un s'occupe de l'enseignement

[5] Les disciplines concernées sont la géographie, les sciences et une partie de l'histoire de l'art.

de l'anglais aux élèves de CM1 et CM2 du cursus bilingue, ce qui explique qu'il y ait trois enseignants de plus qu'il n'y a de classes. Une partie des enseignants est embauchée sous contrat résident, c'est-à-dire qu'ils sont gérés par l'AEFE (en tant qu'agents détachés de leur poste à l'Éducation Nationale pour le Ministère des Affaires Étrangères), tandis que l'autre est embauchée en contrat local, en gestion directe par l'établissement. Seuls deux enseignants référents de l'école ne sont pas titulaires d'une certification d'enseignement.

En plus des enseignants référents, d'autres professeurs peuvent intervenir auprès des élèves pendant leur scolarité : quatre professeurs d'anglais, cinq professeurs de japonais, une professeure de français langue étrangère et une professeur documentaliste pour la BCD (bibliothèque centre de documentation). En outre, chaque classe de maternelle bénéficie de l'assistance à temps plein d'une ATSEM bilingue français-japonais (ou trilingue, avec l'anglais, dans les classes bilingues), soit neuf assistantes.

1.3.2. Le public de l'école

Le public des établissements du réseau de l'AEFE est composé d'élèves français expatriés mais aussi d'élèves du pays d'accueil (dans le cas du LFIT, des élèves japonais) ou d'élèves ressortissants de pays tiers (i.e. ni de la France, ni du pays d'accueil). La part de chacun de ces profils d'élève varie selon le contexte géographique des établissements mais d'autres facteurs entrent aussi en jeu. Ainsi, alors que le LFIT a connu une majorité d'élèves expatriés français, ce n'est plus le cas aujourd'hui où la plus grande part des élèves sont binationaux franco-japonais (voir la Figure 1 ci-dessous). Le Japon étant un pays qui connait de nombreux risques naturels (séismes, tsunamis et typhons), les familles franco-japonaises représentent la « colonne vertébrale » du public car elles sont considérées comme étant les moins susceptibles de partir du Japon en cas de désastre naturel.

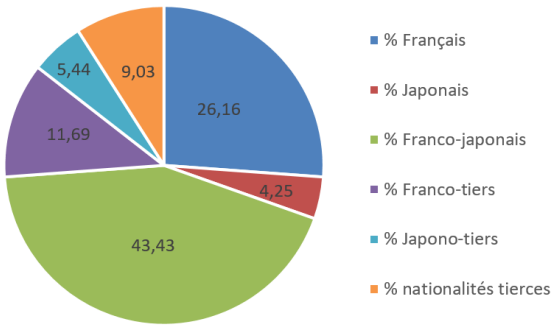


Figure 1 : Diagramme de répartition des nationalités des élèves

L'école du LFIT accepte toute demande d'inscription à partir du moment que le projet pédagogique de la famille semble cohérent et qu'elle s'acquitte des frais de scolarité (entre 900 000 ¥ et 1 300 000 ¥ annuel hors bourses, soit entre 7 500 € et 10 800 € annuel). Il est possible que la faible proportion d'élèves japonais s'explique par la hauteur des frais de scolarité. Au Japon, la scolarité en

élémentaire et au collège est obligatoire (et non l'instruction comme en France), les Japonais doivent donc scolariser leurs enfants. Or, étant donné le nombre très élevé d'écoles publiques et la gratuité (à de rares exceptions) de la scolarisation publique, les familles ne se tournent que très peu vers l'enseignement privé qui, de fait, n'est pas beaucoup représenté au Japon.

En dehors des expatriés français qui choisissent le LFIT pour la continuité et la cohérence de la scolarité de leurs enfants ou pour la qualité de l'enseignement (les résultats au baccalauréat étant supérieurs à la moyenne nationale), la majorité des familles inscrivent leurs enfants au lycée pour entretenir le lien familial existant avec le français (qu'il soit parlé ou non) : c'est le cas pour les Franco-japonais, pour les Franco-tiers mais aussi pour certaines familles de nationalité tierce pour lesquelles leur pays connait un environnement francophone (c'est le cas pour le Maroc par exemple). Parmi les autres familles (i.e. les familles japonaises et les familles d'origine tierce sans lien avec le français), les raisons du choix de la scolarité au LFIT sont très diverses. Il peut s'agir, comme pour les familles françaises, d'un choix lié à la mobilité des parents qui se justifie soit par la possibilité d'une future expatriation dans un pays francophone, soit par la forte présence du réseau de l'AEFE dans le monde et qui permet une continuité du cursus scolaire de leurs enfants au gré de leurs déménagements. Mais il peut également s'agir, notamment pour les familles japonaises, d'une volonté de proposer à leurs enfants une pédagogie différente de celle utilisée au Japon (parfois décrite comme traditionnelle et normative). Une autre raison évoquée est que les frais de scolarités du LFIT sont parmi les plus bas des établissements privés internationaux de Tokyo. Enfin, on retrouve des raisons beaucoup plus personnelles (par exemple, une naissance opportune dans un pays francophone qui provoque une scolarisation au LFIT alors qu'aucun autre lien avec le français n'est présent) ou des projets familiaux parfois flous, sans véritable objectif.

2. Le soutien en français langue de scolarisation au LFIT

2.1. Les acteurs du soutien

2.1.1. L'enseignante

Mme B. est l'enseignante en charge du soutien en français langue de scolarisation (dorénavant FLSco) au LFIT. Elle est orthophoniste de formation et n'est pas titulaire de certification d'enseignement mais elle a obtenu un complément de licence puis une maitrise en français langue étrangère à distance, une fois établie au Japon.

Elle a commencé à enseigner le français langue étrangère au LFIT, lors de son embauche en 2005 dans le cadre de l'enseignement du FLSco aux élèves. Avant cette embauche, elle y intervenait depuis 2002 en tant qu'orthophoniste dans le réseau d'aide du lycée.

Mme B. a actuellement un contrat de 24 heures dont 23 heures devant les élèves.

2.1.2. Les élèves

Comme annoncé précédemment, les élèves qui peuvent bénéficier du soutien en FLSco sont ceux de la GS au CM2, à l'exception des élèves des classes bilingues. Officiellement, le soutien ne peut pas être reconduit plus de quatre trimestres de soutien (soit une année scolaire) à moins que les difficultés soient persistantes et/ou trop importantes. Il s'avère que cette limite est souvent dépassée (notamment pour les élèves ayant commencé le soutien à la maternelle, en GS).

Au début de mon stage, en février 2017, Mme B. avait en charge 48 élèves répartis sur 13 classes : 16 élèves de GS, 19 élèves de CP, 8 élèves de CE1, 4 élèves de CE2 et 1 élève de CM1. Leurs nationalités se répartissaient ainsi : 52% de Franco-japonais, 23% de Japonais, 15% de Japono-tiers, 4% de Franco-tiers et 6% de nationalités tierces. Ainsi, 90% des élèves du soutien ont pour langue première le japonais. Les autres langues premières des élèves du soutien sont l'anglais, l'arabe et l'espagnol. Par la suite, deux élèves sont partis de l'école en cours d'année (1 CP et 1 CE2).

2.2. Le fonctionnement du soutien

2.2.1. La sélection des élèves

La sélection des élèves qui bénéficient du soutien est effectuée soit par le directeur de l'école au moment de l'inscription de l'élève, soit par l'enseignant référent de l'élève. D'une part, le directeur se base sur un entretien avec les familles et sur un test de positionnement du niveau scolaire de l'élève pour déterminer le besoin en soutien en FLSco. D'autre part, sur neuf enseignants référents interrogés, seul un enseignant indique se servir d'évaluations de rentrée pour cibler le besoin en soutien des élèves. Par ordre de priorité, les autres enseignants prennent en compte : le manque de vocabulaire, la compréhension (notamment orale), la production orale très courte et laborieuse, le contexte familial (particulièrement la non-présence du français à la maison) et la syntaxe lacunaire. C'est ensuite Mme B. qui valide, ou non, la sélection des élèves une fois qu'elle les rencontre. Il peut donc arriver que certains élèves ne suivent finalement pas le soutien. Néanmoins, il est à noter qu'aucune évaluation formelle du niveau en français des élèves n'est conduite, que ce soit pour valider la sélection ou tout au long du soutien. C'est l'évolution de la performance scolaire dans la classe de référence qui détermine l'arrêt du soutien.

Les parents sont des partenaires indissociables de la prise en charge des élèves. Ainsi, dès que la décision est prise, leur accord est demandé à la fois pour autoriser des temps de prise en charge hors de la classe référente mais surtout pour envisager un travail de coopération. En ce sens, un premier rendez-vous est pris afin de faire le point sur le rôle et les attentes de chaque acteur : l'école,

l'élève et les parents. Une « charte d'accompagnement et d'intégration de l'élève biculturel ou de culture non francophone dominante » (voir Annexe A) est par ailleurs signée par chacun d'eux. Elle rappelle leurs engagements :

- l'école à fournir les moyens nécessaires à la réussite de l'élève et à effectuer un suivi régulier ;
- l'élève à être volontaire pour cet apprentissage spécifique et à faire des progrès ;
- les parents à expliquer les enjeux de la scolarisation en français à leur enfant, à le motiver ainsi qu'à mettre en œuvre les moyens nécessaires afin de favoriser sa progression en français.

De plus, au cours de ce rendez-vous, Mme B. prend également le temps de remplir un dossier « entretiens familles » où sera consigné les informations sur l'identité de l'élève et sur sa scolarité mais également sur son environnement et ses compétences linguistiques (en français et en langue première) et sur sa motivation et celle de ses parents à suivre une scolarité en école française.

2.2.2. Le temps de prise en charge des élèves

Mme B. prend en charge les élèves de chaque classe séparément, généralement pour une période de 45 minutes. Elle élabore son emploi du temps après la rentrée en fonction des besoins des élèves et des créneaux horaires disponibles de la classe. Il faut, par exemple, exclure les temps d'enseignement de l'anglais et du japonais ainsi que les temps d'EPS (ou de motricité pour les grandes sections). Cet emploi du temps est amené à évoluer en cours d'année en fonction des changements de ces temps mais aussi en fonction de l'arrivée et des départs d'élève. En définitive, le nombre d'heures hebdomadaires de soutien varie en moyenne de 45 minutes à 2h15 selon les classes et les élèves. Un élève arrivé en début d'année en CE2 a jusqu'à 3h de soutien par semaine (cf. Annexe B pour un exemple d'emploi du temps).

2.2.3. Le dispositif d'enseignement mis en place pour le soutien

Le fonctionnement du soutien est basé sur la volonté de l'établissement de l'intégrer dans les besoins de la classe référente en donnant ainsi davantage de sens à l'apprentissage du FLSco et en évitant, donc, de fournir un enseignement du français qui serait déconnecté de ce qui est fait en classe. Ainsi, contrairement aux UPE2A en France où les élèves s'absentent de leur classe référente pour suivre des cours spécifiques de FLSco, Mme B. essaie au maximum de se déplacer dans les classes des élèves pour leur apporter un soutien en FLSco. Elle est donc un maitre surnuméraire et ses interventions s'intègrent dans les séquences pédagogiques des enseignants référents. Cependant, il arrive que son intervention ne puisse pas se faire dans la classe référente. Dans ce cas-là, elle prend en charge les élèves dans sa salle de classe. Les activités menées peuvent alors soit être en accord avec ce qui est fait en classe – l'enseignant peut avoir fourni des supports ou donné des objectifs généraux –, soit basées sur des activités déconnectées de l'apprentissage de la classe référente.

Ainsi, la pratique enseignante de Mme B. peut relever de trois situations distinctes :

- un enseignement externalisé décroché de la classe référente : l'accent est alors mis sur la pratique de l'oral et sur l'acquisition du lexique ;
- un enseignement inclusif : les élèves du soutien font le même travail que leurs camarades mais bénéficient de l'intervention personnalisée de Mme B. ;
- un enseignement externalisé en lien avec les apprentissages de la classe référente : les élèves du soutien réalisent un travail différent de leurs camarades mais axé sur ce qui est fait en classe. Par exemple, ils peuvent préparer en amont une dictée, travailler en parallèle de leurs camarades une même notion mais de manière plus adaptée ou revoir une notion qui a mal été assimilée.

Ce fonctionnement présente néanmoins quelques faiblesses. Même si certains créneaux sont déterminés à l'avance comme étant des interventions de Mme B. au sein des classes référentes (cf. la mention « en classe » sur l'exemple d'emploi du temps en Annexe B), il s'avère que la décision de l'inclusion ou de l'externalisation des élèves se fait souvent le jour-même. En effet, très peu des enseignants référents communiquent à l'avance les objectifs des activités menées en classe référente pendant le temps d'intervention de Mme B.. Cette dernière se retrouve donc à devoir à improviser. Heureusement, son expérience et sa connaissance du matériel qu'elle a à disposition lui permet toujours de parvenir à combler les besoins. Par ailleurs, en conséquence de ce fonctionnement, Mme B. ne suit pas de progression particulière et ne construit pas d'unité didactique spécifique.

Enfin, notons qu'en dehors de cette volonté d'inclusion, Mme B. maintient une externalisation pour tous les élèves nouvellement arrivés (et donc grands débutants en français). Elle estime qu'il est important de leur apporter un apprentissage spécifique des bases du français, et notamment du français langue de scolarisation, avant de pouvoir conduire une pratique de l'enseignement basée sur l'inclusion.

Chapitre 2 - Projet de stage et problématique

Le contexte du terrain de stage ayant été décrit, il convient maintenant de se focaliser sur le projet de stage et sur la problématique qui en a découlé. Tout d'abord, je décrirai le projet de stage sur le plan ingénierique et, ensuite, j'expliquerai comment les questionnements qu'il a suscités ont amené à la problématique que je me suis posée.

1. Le projet de stage

1.1. L'élaboration de la commande initiale

La commande initiale du stage n'émanait pas d'un besoin immédiat de l'école du LFIT qui n'était pas en recherche d'un stagiaire pour le soutien en FLSco. Cette commande a été réalisée suite à ma démarche d'obtenir un stage dans l'établissement. Ainsi, après avoir rencontré le directeur de l'école – très intéressé par la possibilité d'avoir un stagiaire qui puisse apporter un nouveau regard sur le soutien en FLSco – et l'enseignante en charge du soutien, deux axes sont ressortis :

1) une étude des dispositifs d'enseignement permettant d'éviter l'externalisation des élèves bénéficiant du soutien de leur classe référente ;

2) l'élaboration de jeux pédagogiques favorisant la production orale des élèves et palliant les erreurs récurrentes des élèves.

Chacun de ces axes avait été proposé respectivement par le directeur, soucieux d'améliorer le fonctionnement du soutien au LFIT, et par Mme B., intéressée par le renouvèlement et l'amélioration de ses outils pédagogiques.

Finalement, avant même le début du stage, sous les conseils de la responsable des stages de l'université, il a été convenu qu'une commande qui regrouperait ces deux axes de travail serait trop conséquente pour le volume du stage. Nous l'avons donc révisée pour ne nous concentrer que sur l'élaboration de jeux pédagogiques.

1.2. Première analyse ingénierique du contexte de stage

Au niveau général et institutionnel, le LFIT montre une volonté manifeste de fournir un enseignement de qualité pour tous ses élèves. Il est un établissement reconnu comme dispensant un enseignement de qualité et conforme aux programmes français de l'éducation nationale. En effet, sur les élèves ayant passé le baccalauréat en 2016, 97% l'ont obtenu et 89% ont obtenu une mention (44% de mention très bien).

Ensuite, si l'on s'intéresse au cadre dans lequel s'inscrit mon projet de stage, on remarque qu'au niveau humain, Mme B. intervient comme un maitre surnuméraire auprès d'une quarantaine d'élèves chaque année (toujours par groupe de six maximum) allant de la GS au CM2. Ainsi, l'élaboration des jeux pédagogiques devra prendre en compte l'amplitude des niveaux scolaires mais aussi le nombre des élèves lors de la prise en charge en soutien qui varie d'un à six.

Au niveau organisationnel, plusieurs éléments sont à considérer pour l'élaboration des jeux. Étant donné que les interventions de Mme B. se font tantôt dans sa classe, tantôt dans la classe référente, il conviendra d'établir le lieu de réalisation des jeux. De plus, comme les objectifs des séances de Mme B. dépendent fortement des besoins en classe référente (besoin rarement communiqué en

avance), l'idéal serait de concevoir des jeux qui puissent s'adapter facilement et rapidement au contexte.

D'un point de vue pédagogique, la conséquence directe du fonctionnement du soutien est que Mme B. ne prépare pas de séquence pédagogique puisque ses interventions sont censées s'intégrer dans les séquences pédagogiques élaborées par les enseignants référents. Il ne sera donc pas possible d'ancrer les jeux dans une unité didactique. Néanmoins, lorsque le soutien se déroule dans la salle de classe de FLSco, Mme B. utilise très souvent le jeu comme outil pédagogique, qu'il s'agisse de jeux pédagogiques ou de véritables jeux du commerce (éducatifs ou non). Les élèves sont donc habitués à la pratique du jeu en classe et cela ne risque pas de les dépayser. Notons d'autre part que Mme B. n'évalue pas le niveau en français des élèves auprès desquels elle intervient (que ce soit des évaluations formatives ou sommatives). Dans la logique du FLSco, ce sont leurs résultats dans la classe référente qui font foi quant à leur progression en français. Une seule évaluation hors classe référente est effectuée (généralement conduite par le directeur d'école lors de l'arrivée d'un élève à l'école) mais elle a davantage pour objectif de cibler le niveau scolaire de l'élève (donc le niveau de la classe référente) que le niveau en français. Ce manque de suivi du niveau des élèves en français a un impact direct sur mon projet de stage : il faudra déterminer des besoins pédagogiques réels afin de convenir d'objectifs adéquats pour l'élaboration des jeux pédagogiques.

2. Élaboration de la problématique

La spécificité du soutien en FLSco la plus flagrante est son fonctionnement. Le facteur responsable de cette spécificité est probablement la volonté institutionnelle du LFIT de favoriser un dispositif d'enseignement inclusif qui réduise au maximum les prises en charge externalisées dans la classe réservée au FLSco. C'est ce fonctionnement atypique qui m'a le plus désarçonnée au début de mon stage. Rien ne ressemblait aux situations d'enseignement-apprentissage pour lesquelles j'ai été formée au cours de mon cursus universitaire et professionnel :

- l'enseignement du FLSco ne se déroule pas toujours dans un espace dédié de façon externalisée mais, au plus souvent, dans la classe référente ;
- le niveau en français des élèves n'est pas formellement évalué ;
- aucune unité didactique n'est créée ;
- aucun programme et aucune progression formelle ne sont véritablement suivis.

Ces différences, complétés de certaines failles dans le fonctionnement (notamment le manque de communication entre Mme B. et les enseignants référents), m'ont interpelées : la prise en charge au sein de la classe référente peut-elle être plus bénéfique qu'un cours externalisé ?

De plus, étant donné la faible concertation entre les enseignants référents et Mme B., il m'a paru évident que les jeux pédagogiques de mon projet de stage allaient être voués à une utilisation externalisée. Cependant, comme l'établissement souhaitait que les interventions évitent au maximum de sortir les élèves de leur classe référente, je me suis questionnée sur la pertinence de l'élaboration de jeux pédagogiques dans un tel contexte.

Finalement, ma problématique a tout naturellement découlé de ces déstabilisations et questionnements puisque j'en suis venue à me demander comment concevoir et intégrer les jeux pédagogiques dans le dispositif d'enseignement spécifique du soutien en FLSco au LFIT.

Il s'agira dans un premier temps de bien comprendre le contexte dans lequel s'ancre ma problématique. Tout d'abord, en ce qui concerne le public, qu'implique l'enseignement aux enfants entre cinq et onze ans ? Quels sont les aspects de leur développement cognitif à prendre en compte de manière générale mais également vis-à-vis de l'apprentissage des langues ? Définir les spécificités du public enfantin permettra de mieux comprendre les aspects à prendre en compte pour l'élaboration des jeux pédagogiques. Mais la prise en compte du contexte consiste également à réfléchir à l'objectif particulier du soutien, à savoir l'acquisition du français en tant que langue de scolarisation. Il conviendra donc de se demander ce qui différencie l'enseignement-apprentissage du FLSco des autres appellations de l'enseignement-apprentissage du français mis en place au sein des écoles : pourquoi se focaliser sur le FLSco et non, par exemple, sur le français général comme dans les classes de français langue étrangère ?

Dans un deuxième temps, il faudra en venir aux deux autres principales caractéristiques ciblées par cette problématique : les jeux pédagogiques et les dispositifs d'enseignement. En ce qui concerne les dispositifs d'enseignement, on s'interrogera plus particulièrement sur la pratique de l'inclusion dans l'enseignement. En quoi consiste-t-elle et quels dispositifs d'enseignement demande-t-elle de mettre en place ? Plus précisément, dans les cours de langue, l'inclusion est-elle envisageable pour tous les publics ? Et, comment faire fonctionner un double enseignement, celui de la classe référente et celui du cours de FLSco, au sein d'une même classe afin d'éviter une externalisation ? Enfin, on placera notre intérêt sur le cœur du projet de stage, c'est-à-dire l'élaboration des jeux pédagogiques. Pourquoi utiliser les jeux en classe de langue ? Dans quels buts ? Comment les intégrer dans l'enseignement de manière pertinente et, donc, comment les concevoir ?

Finalement, il s'agira de vérifier ma principale hypothèse : le système de fonctionnement du soutien sera déterminant dans la conception des jeux pédagogiques. Comment cibler des objectifs pédagogiques qui puissent à la fois améliorer les compétences langagières des élèves et s'ancrer dans l'enseignement-apprentissage de référence ?

Partie 2 - Cadrage théorique

Cette partie théorique sert de base à ma réflexion et à mon travail sur l'intégration des jeux pédagogiques dans le dispositif d'enseignement particulier du soutien en FLSco du LFIT. Elle va donc traiter de chacun des quatre thèmes qui y sont sous-jacents. Ainsi, dans un premier temps, je ferai le point sur ce qu'implique l'enseignement à un public d'enfants. Puis, dans un second temps, je définirai ce qu'est le français langue de scolarisation. Ensuite, je décrirai les différents dispositifs d'enseignement inclusifs qui peuvent être mis en place pour cet enseignement des langues. Enfin, dans un quatrième et dernier temps, je rappellerai en quoi consiste et ce qu'implique les jeux pédagogiques.

Chapitre 3 - Le public enfantin

La caractéristique première du public du soutien en FLSco du LFIT est le fait qu'il s'agisse d'un public enfantin dont l'âge peut aller de cinq ans (en GS) à dix ans (en CM2). Ainsi, afin de bien comprendre les spécificités générales de l'enseignement à un tel public, je reviendrai tout d'abord sur les spécificités développementales des enfants et leurs liens avec l'apprentissage. Puis, je m'intéresserai plus particulièrement à l'apprentissage du langage tout en faisant en parallèle avec l'apprentissage d'une deuxième langue, et ce notamment dans le contexte immersif du lycée.

1. Développement de l'enfant et apprentissage

1.1. Les stades de développement de Piaget

Le développement cognitif de l'enfant a été documenté par Piaget qui distingue quatre stades de développement cognitif successifs : le stade sensorimoteur (de la naissance à environ deux ans), le stade préopératoire (de deux ans à environ six/sept ans), le stade des opérations concrètes (de six/sept ans à onze/douze ans) et, enfin, le stade des opérations formelles (de onze/douze ans à environ quinze ans). Selon Piaget, tous les enfants appartenant au même stade de développement auraient le même fonctionnement cognitif. Comme le public du LFIT correspond au stade préopératoire et à celui des opérations concrètes, nous allons décrire leurs fonctionnements ((Jean Piaget, s.d.) (Vanthier, 2009)).

Le stade préopératoire regroupe les enfants de deux ans à environ six/sept ans, ainsi les élèves scolarisés en maternelle jusqu'au CP seraient concernés par ce stade. Son commencement est marqué par l'apparition du langage. L'enfant commence alors à pouvoir penser symboliquement, en représentant les choses par des mots ou par des symboles. Ainsi, un objet peut représenter autre chose que ce qu'il est, notamment lors des jeux d'imitation ou lors de la réalisation d'actes fictifs. Ce stade se divise

en deux sous-stades, celui de la pensée symbolique (jusqu'à vers quatre ans) et celui de de la pensée intuitive. Alors que le stade de la pensée symbolique est fortement marqué par une vision égocentrée de la part de l'enfant (il ne voit qu'au travers de sa propre perspective, l'autre n'étant pas considéré), l'enfant commence à se décentrer petit à petit au stade de la pensée intuitive. Il parvient alors de plus en plus à considérer les faits extérieurs à lui-même et qui sont éloignés dans le temps et dans l'espace. En conséquence, l'enfant acquiert les notions de présent/passé/futur et les notions d'espace et de quantité même s'il reste très ancré sur la situation présente et sur les situations physiques concrètes.

Le stade suivant, celui des opérations concrètes, concerne la période de six/sept ans à onze/douze ans, soit les élèves scolarisés du CP/CE1 jusqu'en CM2/sixième. Ce stade est marqué par l'apparition d'opérations logiques de raisonnement portant sur des objets présents ou représentables. Ainsi, l'enfant peut parvenir à un certain degré d'abstraction, notamment dans le cadre des mathématiques. La pensée de l'enfant va également devenir réversible, c'est-à-dire qu'il sera capable de dérouler et d'utiliser les actions du début à la fin et de la fin au début, ce qui lui était impossible au stade préopératoire. Enfin, l'enfant se décentre de sa propre expérience. Il est alors capable d'envisager des faits qui ne le concernent pas directement et va également être capable de prendre en compte l'avis des autres.

Notons que ce n'est qu'après le stade des opérations concrètes que l'enfant sera en mesure de raisonner par hypothèses et par déduction. Ces types de raisonnement iront de pair avec un langage plus élaboré et la volonté de rechercher des systèmes généraux et non plus des solutions immédiates.

Les jeux que je vais concevoir devront donc prendre en compte les caractéristiques cognitives développementales des élèves du soutien : il ne sera pas question de proposer des jeux trop élaborés demandant de la réflexion ou des tactiques trop poussées. De même, étant donné que les élèves du soutien se situent entre deux stades développementaux différents, il faudra veiller à ce que les jeux correspondent bien à leurs âges cognitifs respectifs.

1.2. La zone proximale de développement de Vygotski

En plus du développement cognitif des élèves, il conviendra également de prendre en compte la notion de zone proximale de développement développée par Vygotski. Elle consiste en l'écart entre ce que l'enfant peut réaliser seul et ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide d'un adulte. Cette théorie considère en effet que l'enfant est plus à même d'apprendre au contact d'une personne expérimentée – qui lui montrerait les actions qu'il serait incapable de réaliser seul et l'aiderait à les réaliser – que d'apprendre par lui-même (Zone proximale de développement, s.d.).

D'après cette théorie, l'apprentissage ne peut se réaliser que s'il y a une déstabilisation (quelque chose qui n'est pas possible d'être réalisé seul) et un point d'appui (pour comprendre comment réussir

à la réaliser). Tout l'enjeu de l'enseignant est de réussir à déterminer des objectifs pertinents afin que l'apprentissage se concrétise. Il s'agit alors de réussir à trouver où se trouve le point de déstabilisation – afin que l'enfant ne se contente pas d'appliquer quelque chose qu'il connait déjà – et quel peut être le point d'appui qui permettra à l'enfant d'apprendre. Ce point d'appui doit être à la portée de l'enfant et ne pas aller au-delà de ses capacités pour une tranche d'âge donnée. Comme le remarque Vanthier pour l'apprentissage des langues, « [i]l est en effet inutile de vouloir développer en français langue étrangère des compétences langagières se référant à des notions ne correspondant pas encore au niveau conceptuel de l'enfant, le sens ne pouvant alors s'installer » (2009, p. 29). Les jeux élaborés devront donc proposer des objectifs suffisamment ambitieux pour les élèves mais ne devront néanmoins pas sortir de leur zone proximale de développement au risque qu'aucun d'apprentissage ne puisse s'établir.

1.3. Les intelligences multiples de Gardner

Un dernier paramètre à prendre en compte dans l'apprentissage des enfants est la théorie des intelligences multiples de Gardner. Selon lui, chaque individu possède huit types de facultés intellectuelles qui lui permettent de résoudre des tâches. Chacune de ses intelligences serait développée différemment selon les individus et chacun aurait un type particulier d'intelligence prédominant. C'est d'ailleurs le développement inégal et variable de ces huit facultés qui expliquerait les différences entre les personnes (Belleau, 2000).

On peut définir ces huit formes d'intelligence ainsi (Belleau (2000), Vanthier (2009)) :

- l'intelligence linguistique : il s'agit de la sensibilité aux mots et à leurs fonctions ;
- l'intelligence logicomathématique : il s'agit de la sensibilité à tenir un raisonnement logique et à calculer ;
- l'intelligence spatiale : il s'agit de l'aptitude à percevoir le monde spatial dans toutes ses dimensions et à y apporter des transformations ;
- l'intelligence kinesthésique : il s'agit de la capacité à maitriser les mouvements de son corps et à manipuler les objets avec soin ;
- l'intelligence musicale : il s'agit de la sensibilité aux sons, rythmes et séquences musicales ;
- l'intelligence naturaliste : il s'agit de l'aptitude à discerner l'organisation du vivant ;
- l'intelligence interpersonnelle : il s'agit de la capacité à interagir avec les autres et à discerner et prendre en compte leurs différentes humeurs et motivations ;
- l'intelligence intrapersonnelle : il s'agit de l'aptitude à bien se connaitre.

Bien qu'au cours des enseignements-apprentissages, la majorité des tâches demande l'intervention de plusieurs de ces intelligences, Belleau remarque qu'un seul plan cognitif est généralement favorisé à l'école. L'apport de la théorie des intelligences multiples permet de prendre en compte les spécificités individuelles et de ne pas se concentrer sur une seule entrée d'apprentissage. Belleau propose par exemple que « [l']on demand[e] à l'élève dont la force est l'intelligence musicale de rythmer une règle de grammaire alors qu'à celui qui a une dominante kinesthésique on suggèrera de l'associer à des mouvements du corps » (2000, p. 13). Vanthier approuve ce constat en considérant qu'il ne sert à rien de toujours répéter la même explication sur le même schéma : « être un bon pédagogue requiert dans ce sens une grande souplesse dans les moyens à utiliser pour rejoindre tous les enfants quels que soient leurs styles cognitifs préférentiels » (2009, p. 26). Varier les entrées et styles d'apprentissage est donc nécessaire au bon développement des apprentissages par tous les élèves. Nous tâcherons de faire en sorte que les jeux développés participent à cette variation.

2. Apprentissage du langage chez les enfants

En dehors des classes bilingues du LFIT, le lycée n'a pas pour objectif principal de former des élèves bilingues. Même si les langues occupent une place centrale dans l'établissement, l'enseignement conduit est un enseignement immersif qui vise la réussite de la scolarité en français. Néanmoins, le soutien en FLSco se propose comme un moyen d'améliorer les compétences langagières en français des élèves qui n'ont pas le français comme langue première. C'est pourquoi je rappellerai les étapes du développement langagier chez les jeunes enfants pour ensuite détailler les différentes approches à considérer dans l'enseignement d'une deuxième langue.

2.1. Le développement langagier

Le développement du langage chez le jeune enfant se construit par les interactions qu'il a avec les autres. Vanthier (2009) rappelle, en citant Bruner, les trois grandes étapes par lesquelles un enfant acquiert le langage : la communication prélinguistique, le langage d'action et le langage d'évocation.

La communication prélinguistique (au cours de la première année) est une étape qui symbolise le moment où le langage s'installe entre l'enfant et ses adultes référents (les parents) avant même que l'enfant ne prononce ses premiers mots. Ce langage correspond à ce que Bruner appelle des « formats d'interaction » et qui représentent des schémas rituels d'interaction (souvent de petits jeux ritualisées) qui s'installent entre l'enfant et ses parents.

Le langage d'action (à partir de la deuxième année), quant à lui, correspond à la période où l'enfant utilise des mots (dont le nombre va en décuplant) dont le sens va largement dépendre du contexte dans lequel ils ont été prononcés. Ainsi le décodage du langage prendra fortement appui sur l'action ou l'évènement en cours.

Enfin, la dernière étape est celle du langage d'évocation (vers quatre ans). Elle marque le passage au langage permettant d'évoquer des situations ou des évènements qui ne sont pas en train de se passer, c'est-à-dire le passage au récit. Il s'agit d'un langage décontextualisé pour lequel l'adulte servira de guide dans le but de produire des énoncés ordonnés et cohérents. En effet, jusqu'à environ six ans (c'est-à-dire jusqu'à leur entrée en élémentaire), beaucoup d'enfants éprouvent des difficultés à évoquer un évènement que leur interlocuteur ne connait pas. Ce n'est que lorsqu'il parviendra à se décentrer totalement et à prendre en compte le point de vue de son interlocuteur (au stade des opérations concrètes) qu'il sera en mesure d'utiliser, seul, un langage d'évocation approprié.

Le développement d'une langue seconde ne reprend pas ces étapes d'acquisition d'une première langue. Néanmoins, nous allons voir qu'il est important que la langue première soit suffisamment développée pour que l'apprentissage de la langue soit bénéfique.

2.2. L'importance de la langue première dans le cas d'un bilinguisme consécutif

Pour la plupart des élèves bénéficiant du soutien en FLSco au LFIT, le français est une langue seconde qui n'est vécue qu'à l'école. Ainsi, contrairement à leur langue première qui a été apprise en milieu naturel, le français est appris en contexte scolaire uniquement. Ils développent ainsi un bilinguisme précoce consécutif puisque l'apprentissage du français se fait pendant l'enfance et après l'apprentissage de la langue première (Hamers & Blanc, 1983).

Bien que les contextes d'acquisition de la langue première et de la langue seconde soient très différents, Vanthier (2009) rappelle que la langue première va servir de base à l'apprentissage de la langue seconde. De même, l'AEFE précise que la scolarisation en langue française ne pourra être profitable aux élèves que si leurs compétences linguistiques en langue maternelle sont suffisamment consolidées, notamment en ce qui concerne la capacité des enfants à utiliser le langage d'évocation dans leur langue maternelle (AEFE, 2006).

Pour étayer ces affirmations, on peut rappeler la théorie de Cummins (citée par Hamers et Blanc (1983)) selon laquelle le niveau langagier de la langue première (L1) a un impact direct sur la capacité à maitriser la langue seconde (L2). En effet, d'après le principe d'interdépendance, le développement de la L2 dépendrait de la compétence acquise en L1 au début de l'apprentissage de cette L2. Si un bon niveau est atteint en L1, alors l'apprentissage de la L2 pourra être efficace et atteindre un bon niveau de compétence, ce qui en outre augmentera les compétences en L1. Par contre, si, lors du début de l'apprentissage, la L1 n'était pas suffisamment maitrisée, alors la L2 ne pourrait pas être bien acquise et, pis, elle freinerait le développement de la L1 jusqu'à aller, dans le pire des cas, à un déficit développemental cognitif.

Il est donc important que la langue première des élèves soit favorisée afin de permettre une acquisition bénéfique, sur tous les niveaux, du français. On peut donc saluer l'effort du LFIT de proposer des cours de japonais pour ses élèves. Cette mise en place ne peut qu'être un appui à l'apprentissage du français pour les élèves japonophones puisqu'elle permet de solidifier le développement de la L1 de ces élèves.

2.3. Les différentes approches de l'enseignement des langues aux enfants

Nous venons de voir que l'apprentissage de la L1 et de la L2 ne suivaient pas les mêmes étapes de développement lors d'un bilinguisme consécutif. Nous allons voir maintenant quelles sont les différentes approches à favoriser pour l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Mais, avant de s'intéresser à l'enseignement des langues à proprement parler, rappelons que la spécificité du public enfantin est que, contrairement aux adultes, le développement cognitif des enfants n'est pas encore terminé. Il est donc très important de prendre en compte, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, ses étapes de développement mais également son avancement dans la scolarisation. Cela ne sert à rien de travailler sur les grands nombres avec des enfants qui ne sauraient compter que jusqu'à dix !

Selon Vanthier (2009), la pédagogie à privilégier pour un public enfantin est celle de la pédagogie de la tâche. Elle consiste à donner aux élèves des activités de manière à ce que la langue apprise se caractérise dans un contexte donné et pour un but donné. On remarquera qu'il s'agit précisément du principe préconisé par le CECR[6] (Conseil de l'Europe, 2001), c'est-à-dire la perspective actionnelle. Motivés par des tâches diverses, les élèves utiliseront et apprendront la langue comme un moyen qui permet d'atteindre un but qui est significatif pour eux. Or c'est bien là tout l'intérêt de maitriser une langue ! Ainsi, « [i]l importe de mettre le jeune élève en mesure d'accomplir des tâches complexes à l'aide de la langue ou à propos de la langue et pas seulement de réussir des tâches d'entrainement même si celles-ci sont indispensables » (Vanthier, 2009, p. 46).

Même si la pédagogie de la tâche doit être le moteur de l'enseignement, différentes approches peuvent être mises en place de manière complémentaire. Vanthier (2009) en cite plusieurs :

- l'approche plurisensorielle : il s'agit d'une approche faisant appel aux différentes perceptions. Ainsi, elle permet la rencontre entre les apprentissages langagiers et les apprentissages expérientiels tels que montrer, toucher, mimer, chanter, dessiner, etc.
- l'approche discursive : il s'agit d'une approche basée sur l'importance du contexte dans lequel les mots sont utilisés. Ainsi, il ne s'agit plus d'apprendre des listes de vocabulaire thématique

[6] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

mais d'entrer en contact avec eux au travers des différents types de discours oraux ou écrits (expliquer, décrire, raconter, etc.) qu'il est possible de rencontrer dans les différents genres qui existent (comptines, histoires, recettes, etc.).

- l'approche ludique : le jeu a une place primordiale dans le développement de l'enfant. Il est motivant pour les élèves et permet de créer des situations de communication réelles où la nouvelle langue a toute sa place.
- l'approche interculturelle : cette approche met en avant les différentes cultures dans laquelle la langue française s'inscrit. Vanthier précise que les découvertes interculturelles nécessitent qu'il y ait une discussion et un partage de points de vue. Ainsi, selon le niveau des élèves, il sera intéressant de les mener en langue première.
- l'approche interdisciplinaire : cette approche permet de mettre en œuvre les démarches et activités cognitives des autres disciplines et ainsi de ne plus seulement apprendre le français mais également d'apprendre en français. Vanthier préconise les matières scientifiques, esthétique et d'éducation physique et sportive.

L'outil pédagogique que représente le jeu s'intègre parfaitement dans l'approche ludique. Nous verrons par la suite qu'il permet également de mettre en œuvre d'autres approches que celle-ci.

Ainsi en conclusion de cette partie sur le public enfantin, nous retiendrons deux principaux éléments. Premièrement, pour enseigner aux enfants, il est primordial de prendre en compte le fait que les enfants n'ont pas encore terminé leur processus de développement cognitif. Il faut donc prendre en compte ce qu'un enfant d'un tel âge est capable de faire ou non afin de se fixer des objectifs réalisables. Deuxièmement, pour enseigner une langue aux enfants, il convient de faire en sorte que celle-ci fasse sens pour eux. Pour cela, varier les approches et privilégier une pédagogie de la tâche est essentiel. La pratique ludique parait être un bon outil pour le faire : elle permet d'ajuster ses objectifs selon le public et met en œuvre une approche ludique qui sort du cadre ordinaire de la classe.

Chapitre 4 - Le français langue de scolarisation

Le français langue de scolarisation est la didactique sélectionnée par le LFIT dans le cadre du soutien. Il s'agit de l'une des appellations les plus récentes dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français à l'école. Tout d'abord, je situerai sa place parmi les différents types d'enseignement du français à l'école puis j'énoncerai ses caractéristiques spécifiques.

1. L'enseignement du français à l'école

L'enseignement du français à l'école revêt plusieurs casquettes selon l'objectif d'apprentissage de la langue mais aussi selon la place du français dans le contexte où il est appris.

1.1. Les appellations : FLM, FLE, FLS, FLSco

L'enseignement du français langue maternelle (FLM) est celui dont bénéficient les élèves francophones scolarisés dans les établissements en langue française, tels que les élèves français dans les écoles publiques en France. Cet enseignement revient à perfectionner une pratique de la langue déjà effective et se base souvent sur les intuitions linguistiques des élèves (Verdelhan-Bourgade, 2007). En outre, en plus d'être étudié en tant que tel (au niveau des faits linguistiques mais aussi pour mieux dire et mieux écrire), le français est aussi la langue d'apprentissage de toutes les autres disciplines.

Le français peut également être appris par un public général n'ayant pas le français comme langue première. L'enseignement-apprentissage alors conduit est celui qui relève du français langue étrangère (désormais FLE) : le français est appris comme une langue vivante au sein de cours qui lui sont dédiés. Cet enseignement est donc suivi par des apprenants dans le but de maitriser le français sans qu'il n'y ait d'autres liens avec les autres disciplines. Le FLE n'est d'ailleurs pas propre à l'école puisqu'il s'enseigne dans d'autres structures, notamment auprès des adultes. Depuis des dizaines d'années, différentes méthodologies d'enseignement du FLE ont été mises en place pour aboutir de nos jours à une approche favorisant la communication au travers de la réalisation de tâche. Cette perspective actionnelle est celle mise en avant par le CECRL qui replace « l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Mais réduire la didactique du français pratiquée à l'école à ces deux principaux champs – le français comme langue maternelle et le français comme langue étrangère – reviendrait à éluder de nombreuses situations où le français est enseigné dans un contexte particulier.

Comme le souligne Verdelhan-Bourgade (2007), c'est en partant du constat que le français n'a pas le même statut dans les pays francophones que dans les pays non-francophones que de nouvelles réflexions de didactique sont nées. Ainsi, la notion de français langue seconde est apparue. Cuq, que Verdelhan-Bourgade considère comme étant à l'origine de la popularisation de cette appellation, insiste sur la conception abstraite de cette appellation : « Il s'agit d'un concept didactique et non pas linguistique. Personne ne parle le français langue seconde, pas plus d'ailleurs que le français langue étrangère (FLE) ou le français langue maternelle (FLM). » (Cuq, 1995, p. 5). Le français langue seconde (dorénavant FLS) est donc une réflexion sur la manière d'apprendre et enseigner le français. Le FLS

relève d'un enseignement-apprentissage où le français est une langue étrangère (ce n'est donc pas la langue maternelle des apprenants) qui se distingue néanmoins des autres langues étrangères par sa place juridique et/ou sociale au sein du contexte où elle est apprise (Cuq, 1995). C'est ainsi le cas dans certains pays d'Afrique où le français peut être une langue nationale utilisée à l'école mais où il n'est pas la langue vernaculaire utilisée par les élèves dans leur communauté.

Venons-en à l'appellation qui nous intéresse, c'est-à-dire est celle du français langue de scolarisation (FLSco). Bien plus récente, elle est née du besoin d'un concept didactique pour l'enseignement auprès d'élèves non-francophones scolarisés dans des écoles où l'enseignement est effectué en français. Il peut s'agir, par exemple, d'enfants migrants scolarisés en France ou d'enfants français pour qui le français n'est pas la langue maternelle (en Guyane notamment (Verdelhan-Bourgade, 2007)) mais il peut s'agir également des élèves nationaux et tiers scolarisés dans les établissements du réseau de l'AEFE. Ce public est alors scolarisé en immersion totale, la totalité de l'enseignement étant conduit en français. Verdelhan-Bourgade définit de manière générale la langue de scolarisation comme étant « une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » et donc une « langue que l'enfant doit pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas, qu'elle soit langue nationale ou pas. » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 29). L'enseignement-apprentissage du FLSco est un enjeu pour les élèves qui ne pratiquent pas cette langue en dehors de l'école. En effet, sans maitrise de la langue de scolarisation, il ne peut y avoir de réussite scolaire.

1.2. L'enseignement-apprentissage du français au sein du réseau de l'AEFE

Les situations des établissements scolaires qui dépendent du réseau de l'AEFE sont très diverses, allant de contextes francophones à des contextes où le français fait office de langue officielle, tout en passant par des contextes où le français est une langue étrangère. Les approches didactiques du français sont donc susceptibles d'être différentes selon l'endroit où l'établissement se trouve.

Un autre paramètre jouant sur l'approche didactique du français à mettre en place est la diversité du public. Comme nous l'avons vu en décrivant le public du LFIT, les élèves peuvent tout aussi bien être Français expatriés, que des enfants du pays d'accueil ou de pays tiers. Le public des établissements du réseau est donc composé d'élèves ayant le français comme langue maternelle, d'autres ayant déjà été en contact avec la langue sans pour autant la maitriser et d'autres, encore, n'ayant jamais été en contact avec le français. Ainsi, selon les contextes et les profils des élèves, le français peuvent être vécu comme une langue maternelle, une langue seconde (notamment dans les pays où le français est langue nationale ou officielle) ou uniquement langue de scolarisation (c'est le cas des élèves Japonais du LFIT par exemple).

Le texte d'orientation pédagogique sur le français langue de scolarisation à l'école primaire de l'AEFE rappelle que c'est à l'enseignant référent de prendre en compte les spécificités de tous ses élèves. Il insiste ainsi sur le fait que, dans le cas des élèves ayant des difficultés linguistiques en français, qu'il convient d'exclure deux présupposés qui nuirait à leur scolarisation : « l'immersion se suffirait à elle-même » et « les élèves qui ne s'adapteraient pas relèveraient d'une prise en charge hors la classe » (AEFE, 2006, p. 4). D'après ce texte, les enseignants référents doivent mettre en œuvre des pratiques didactiques qui permettent à tous les élèves des apprentissages linguistiques. En fonction du nombre d'élèves peu ou non francophones dans l'établissement, des dispositifs d'accueil et d'accompagnement sont proposés afin de renforcer les actions mises en place par les maitres référents comme l'utilisation de doublette d'enseignants (présence d'un enseignant supplémentaire bilingue) ou comme le regroupement temporaire d'élèves. L'enseignement alors conduit relève le plus souvent du FLSco mais la didactique du FLE peut être une ressource adaptée pour les premiers apprentissages de la langue. Dans le cas d'un regroupement temporaire d'élève, l'AEFE précise que l'externalisation des élèves ne doit pas être un systématisme et que la prise en charge des élèves non ou peu francophones doit relever plutôt d'une pratique de différenciation de la part de l'enseignant référent que d'une structure spécialisée (AEFE, 2006).

Au LFIT, c'est la didactique du FLM qui est mise en pratique dans les classes référentes. Les enseignants référents différencient parfois leur enseignement selon le niveau des élèves afin de faciliter l'atteinte du même objectif par tous les élèves. Ainsi, les consignes peuvent être traduites à l'oral, voire être différentes, selon les compétences des élèves. Le soutien en FLSco est un dispositif complémentaire qui, comme son nom l'indique, se base sur un enseignement spécifique du français langue de scolarisation. L'objectif est donc de se focaliser sur la langue utilisée à l'école (les consignes par exemple) afin que les élèves parviennent à suivre toutes les disciplines de la classe référente et, in fine, qu'ils réussissent scolairement en français.

2. Les spécificités du français langue de scolarisation

Nous l'avons vu, le français langue de scolarisation est la didactique qui se focalise sur la langue apprise et utilisée à l'école. Étant donné que le LFIT a choisi un dispositif basé sur le soutien en FLSco, il convient de mieux définir ce qu'implique cette didactique.

2.1. Le français langue de scolarisation, langue de l'école

Verdelhan-Bourgade (2007) insiste bien sur le fait que le FLSco n'est pas du FLE car, bien que comme le FLE le FLSco soit une matière d'enseignement, il possède deux autres rôles qui l'en distinguent fortement : il est médiateur des autres apprentissages (c'est-à-dire que c'est grâce à lui que les autres disciplines sont apprises) et, par conséquent, il est la langue de la communication

scolaire. Ainsi, comme le mettent en avant Guyot et Afgoustidis (2006), le fait que le FLSco ne soit pas seulement une matière d'enseignement implique que l'apprentissage va au-delà de l'aspect linguistique de la langue. Il s'intéresse également à la norme culturelle de l'école qui, justement, permet la réussite scolaire. Or, cette norme culturelle scolaire possède de nombreuses caractéristiques, Verdelhan-Bourgade en cite notamment deux qu'elle considère comme omniprésentes à l'école : la communication maitre-élève et l'importante place de l'écrit (Verdelhan-Bourgade, 2007).

Si l'on s'attarde sur la communication entre l'enseignant et les élèves, on remarque qu'il s'agit d'une interaction qui met en scène des interlocuteurs ayant des poids différents. L'enseignant est celui qui a une place centrale dans les échanges : il prescrit, incite, explique, etc. L'élève doit trouver sa place et comprendre les règles de cette interaction pour y intervenir. Remarquons, par ailleurs, que l'élève participe peu dans une structure scolaire standard. Le texte d'orientation pédagogique sur le français langue de scolarisation à l'école primaire de l'AEFE rappelle en effet que la production orale réelle d'un élève est de seulement cinq minutes par jour (AEFE, 2006) ! D'une part, lorsque l'on sait que la voie d'apprentissage d'une langue passe d'abord par la pratique de l'oral, on comprend que les élèves peu francophones aient besoin d'un renforcement de l'apprentissage de l'oral. Mais, d'autre part, cela illustre aussi bien que ces élèves doivent comprendre ce que leur dit leur enseignant. La compréhension de l'oral, notamment de la parole du maitre et des différents discours qu'il utilise, est un enjeu de l'apprentissage du FLSco.

L'écrit a, lui aussi, une place importante à l'école. Présent partout dans les classes d'élémentaire, l'écrit utilise de nombreux supports qui sont spécifiques à l'école (affiche, tableau, ardoise, cahier, manuel, etc.) mais également des écrits sociaux (livres, albums, magazines, journaux, etc.). Les élèves sont donc au contact d'une très grande diversité de discours écrits qu'ils doivent être en mesure de comprendre. De plus, comme le fait remarquer justement Verdelhan-Bourgade, une caractéristique de l'école est que l'on demandera aux élèves de produire des discours écrits qui, pour la plupart, ne sont pas utilisés dans la vie courante. Elle conclut ainsi « Apprendre à produire de l'écrit est donc une nécessité scolaire » (Verdelhan-Bourgade, 2007, p. 105).

Dans les établissements du réseau de l'AEFE et notamment dans les établissements en contexte exolingue, la fonction de la langue de scolarisation peut être très importante pour les élèves n'étant pas en contact avec le français. En effet, à l'inverse des enfants de migrants en France où le contexte est homoglotte et pour qui le français deviendra aussi la langue de communication sociale (notamment, en tant qu'élèves, dans la cour de récréation), les élèves peu ou non francophones des établissements de l'étranger auront probablement une autre langue de communication en dehors de l'école. Le français sera alors, pour certains élèves, cantonné au contexte scolaire. Dans ce cas-là,

Vigner considère que l'on est en présence d'un « bilinguisme purement scolaire » (2001, p. 11). Au LFIT, cette notion est poussée à l'extrême pour une petite partie des élèves. En effet, étant donné le contexte hétéroglotte du lycée et la forte proportion de japonophones au sein de l'école, le français n'est pas nécessairement la langue de communication dans la cour de récréation. Certains élèves ne sont en contact avec le français que lors des temps de classe ! L'intérêt d'un apprentissage du français général n'est donc pas une priorité pour eux : c'est le français tel qu'il est utilisé à l'école, avec ses normes culturelles, ses modes spécifiques de communication et son importance de l'écrit, qu'il faudra leur enseigner.

2.2. Quelles compétences privilégier ?

De façon générale, on se rend bien compte de l'importance d'un apprentissage rapide de la langue de scolarisation : sans, il n'est pas possible d'apprendre. Or, nous avons vu qu'à la fois l'oral et l'écrit étaient des caractéristiques de la langue de l'école. Mais alors, quelles compétences privilégier ?

Vigner (2001) rappelle que l'écrit n'est pas une étape obligatoire de l'apprentissage d'une langue puisque, classes d'école maternelle à l'appui, l'apprentissage peut se faire par l'oral. C'est d'ailleurs comme cela que fonctionne l'apprentissage de la langue maternelle : ce n'est qu'après plusieurs années de pratique orale (dans le cercle familial puis socialement et à l'école maternelle) que l'apprentissage de l'écrit se fait. La maitrise de l'oral et de ses compétences (de production et de réception) devient donc l'une des priorités du FLSco. Verdelhan-Bourgade s'accorde même à dire qu'il s'agit de la première des priorités. Néanmoins, à moins que les élèves non ou peu francophones commencent leur scolarité à l'école maternelle, l'écrit sera nécessairement présent. L'apprentissage de l'écrit sera alors également un incontournable du FLSco. C'est la deuxième des priorités selon Verdelhan-Bourgade. Une pédagogie de l'écrit adaptée devra néanmoins être mise en place : une pédagogie qui entraine la production très régulièrement et qui fasse un lien étroit entre le langage et la lecture (Verdelhan-Bourgade, 2007). Enfin, Verdelhan-Bourgade ajoute une troisième priorité : celle du discours méta propre à l'école. Il s'agit du métalangage linguistique (celui qui permet de mettre des mots sur les concepts utilisés) mais également des consignes (primordiales à la compréhension des exercices) ou du discours du maitre en général. Ainsi, selon Verdelhan-Bourgade, le FLSco ne peut privilégier une compétence plus que l'autre, les deux étant tout aussi importantes l'une que l'autre : l'oral pour l'apprentissage de l'écrit et l'écrit pour la réussite scolaire.

En gardant à l'esprit que l'oral et l'écrit sont indissociables du français de scolarisation, on peut davantage cibler les compétences linguistiques à privilégier en nous intéressant aux recommandations de l'AEFE, publiées dans ses actes du séminaire sur le français de scolarisation (AEFE, 2006). En effet, l'agence y mentionne deux priorités : le lexique et l'acquisition d'automatismes. Selon l'AEFE, les

automatismes sont des schémas courants de la langue (on pourra citer les tournures présentatives « il y a », « ce n'est pas » ou les structures syntaxiques de mise en relief « c'est … que/qui ») mais également des schémas propres au domaine scolaire (comme les structures récurrentes des consignes par exemple). En se placant dans la perspective des élèves nouvellement arrivés dans la scolarité française, l'agence insiste sur le fait qu'il faille d'abord leur faire acquérir des automatismes de réception afin qu'ils parviennent à apprendre par eux-mêmes grâce à ce qu'ils entendent et lisent. Or, d'après elle, l'opacité lexicale d'une langue serait le premier frein à la création de ces automatismes. Ainsi, une méthodologie trop axée sur la syntaxe ou les actes de langage ne serait pas adaptée et l'AEFE considère que le lexique doit être la priorité. Dans le contexte du LFIT, au regard de l'éloignement lexical entre le français et le japonais, on peut en effet bien comprendre qu'au-delà des structures syntaxiques (qui sont, par ailleurs, déjà différentes des structures japonaises), les élèves japonophones se retrouvent vite submergés par l'abondance de mots dont le sens est inconnu. Cette situation est probablement moins avérée pour les élèves dont la langue première est proche lexicalement, comme les élèves hispanophones par exemple. Cependant, et c'est la deuxième priorité que l'agence évoque, il est également important que les élèves soient capables d'utiliser des automatismes de langage. Pour cela, l'enseignant doit faire preuve d'une grande rigueur et ne pas hésiter à faire preuve de répétitions. Ce n'est qu'en utilisant le français de manière spontanée, et donc par l'intemédiaire d'automatismes, que les élèves seront capables de bien s'exprimer.

Au-delà des compétences à prioritariser, Cummins (cité par Vanthier (2009)) souligne l'importance de distinguer les habiletés de communication des habiletés académiques. Alors que les premières demandent moins de temps pour être maitrisées – généralement deux ans pour un enfant de migrant dans un milieu endolingue –, les habiletés académiques demandent beaucoup plus de temps pour atteindre le niveau d'un enfant natif – cinq années mimimum. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un élève parvient à s'exprimer et à communiquer avec un bon niveau que son besoin en FLSco n'est plus effectif ! En effet, derrière une apparente maitrise, l'élève éprouvera encore des difficultés à atteindre les exigences scolaires. Et c'est précisément le but du FLSco : faire en sorte que les élèves non natifs puissent réussir scolairement. Il ne faut donc pas s'arrêter à l'acquisition des habiletés communicationnelles.

2.3. Organisation de l'enseignement-apprentissage en FLSco

Vigner insiste sur le fait que la fragilité des acquis en FLS – et nous précisons en FLSco – se vérifie encore plus qu'en FLE puisque les enjeux y sont beaucoup importants. En milieu partiellement francophone voire entièrement exolingue (ce qui qui le cas des élèves du soutien du LFIT), les ressources langagières sur lesquelles l'élève peut se baser ne sont constituées que des ressources scolaires : « du discours des enseignants, des notes prises dans les cahiers et des textes et documents figurant dans

les manuels » (2001, p. 106). De ce constat, Vigner conclut de l'importance d'une organisation de l'enseignement-apprentissage qui permette de contrebalancer cette fragilité des acquis. Or, selon lui, ce n'est qu'avec une progression des apprentissages correctement organisée et par la conduite d'unités didactiques que cela peut se faire. Dans l'ensemble, nous l'avons vu dans les parties précédentes, si les enjeux du FLSco sont bien définis et que l'on se rend bien compte de la nécessité pour les élèves concernés d'entrer rapidement dans la langue de scolarisation, il n'existe pas encore de solutions pragmatiques propres à ce contexte. Contrairement aux enseignants de FLE qui peuvent s'inpirer des nombreux manuels didactiques aux approches diverses et variées, les enseignants de FLSco se doivent de créer, tant bien que mal, d'une progression adaptée à leurs publics et de jongler avec les différentes contraintes qui s'offrent à eux.

En parallèle de la nécessité d'une progression dans les enseignements-apprentissages, Vigner insiste également sur la conduite d'unités didactiques ou de séquences. « Travailler en séquence reviendra à regrouper un certain nombre d'activités autour d'un objectif majeur, et à les accomplir en un temps limité » (2001, p. 107). Or, « [i]l ne suffit pas […] de faire se succéder les séances de français un peu au hasard des enchainements pour que l'on soit en présence d'une séquence » (2001, p. 113). C'est par la formulation d'objectifs clairs, spécifiques et directeurs que cette organisation du travail permetra aux élèves de réinvestir leurs apprentissages. Or, si les séances se suivent sans que leur enchainement n'ait été envisagé, ce réinvestissement ne peut se mettre en place et les apprentissages n'en deviendront que plus difficiles. L'ogranisation en unité didactiques parait donc également un impératif de l'enseignement-apprentissage du FLSco.

Pour conclure sur ce chapitre, nous avons mis en évidence que, dans les contextes immersifs d'enseignement en français, il était important que les élèves peu ou non francophones bénéficient d'un enseignement du français de scolarisation organisé et structuré afin qu'ils soient en mesure de réussir leur scolarité. Car, là est tout l'enjeu du FLSco : parvenir à maitriser la langue de l'école. Or, cet usage ne peut exclure (à partir de l'élémentaire) ni l'oral ni l'écrit. On tâchera de privilégier une méthodologie qui soit axée sur l'acquisition du lexique et d'automatismes et qui définisse des objectifs langagiers précis idéalement ancrés dans des unités didactiques.

Chapitre 5 - Les dispositifs d'enseignement inclusifs

Le fonctionnement du soutien en FLSco au LFIT relève de différents types de dispositifs d'enseignement. De par son inscription dans le cursus éducatif de l'Éducation nationale, le LFIT prône une

pédagogie inclusive des élèves. Dans cette optique, l'établissement vise une inclusion de l'enseignement du FLSco dans l'enseignement de référence. Cependant, dans la pratique, l'externalisation des apprentissages est assez fréquente. Dans un premier temps, je définirai la notion d'inclusion scolaire et je développerai les notions qui y sont sous-jacentes. Puis, dans un deuxième temps, je me pencherai davantage sur le principe visé par le LFIT, c'est-à-dire un dispositif d'enseignement inclusif évitant l'externalisation.

1. Définitions : inclusion, externalisation, co-intervention et coenseignement

1.1. De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire

Contrairement à ce que l'on pourrait penser au premier abord, l'inclusion scolaire et l'intégration scolaire sont deux notions différentes. La notion d'inclusion est née de celle d'intégration. Mais, avant de préciser davantage ces deux principes, notons que, bien que le domaine qui nous intéresse soit celui de l'enseignement du FLSco, ces deux notions ont d'abord concerné un public d'élèves avec handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Cependant, tout comme les élèves porteurs de handicaps, les élèves peu ou non francophones ont également besoin de dispositifs qui leur soient appropriés pour être scolarisés. Par ailleurs, dans la logique de l'inclusion scolaire, l'Éducation Nationale regroupe dorénavant tous ces publics sous l'appellation « élèves à besoins particuliers ».

L'intégration scolaire est née de la remise en question, notamment en termes d'efficacité et de ségrégation, des classes spéciales à destination des élèves présentant des déficiences intellectuelles légères. Alors que les classes spéciales fournissaient un environnement détaché des structures d'enseignement ordinaire, l'intégration scolaire a apporté un renouveau en favorisant les contacts entre les élèves porteurs de handicaps et les élèves sans handicap. D'après Vienneau (2006), il existe quatre niveaux d'intégration scolaire :

1) l'intégration physique : la classe spéciale est alors intégrée dans un établissement ordinaire ;
2) l'intégration sociale : les élèves de la classe spéciale ont des contacts avec les autres élèves de l'établissement (pendant les temps de cantine ou de transport scolaire) ;
3) l'intégration pédagogique : les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire et participent aux activités de la classe. Cela ne doit pas être une intégration purement physique, l'élève doit être inclus dans l'enseignement qui est conduit ;
4) l'intégration administrative : les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire de façon à faire tomber la barrière entre le système d'éducation des classes spéciales et le système d'éducation « ordinaire ».

Quant à la pédagogie de l'inclusion, elle découle de l'intégration scolaire et a trois caractéristiques primordiales. Premièrement, elle est basée sur une inclusion de tous les élèves, sans exception. Vienneau remarque que cette caractéristique est une différence avec l'intégration puisque, du fait que le système inclut tous les élèves, il n'y a plus d'élèves à intégrer ! Deuxièmement, la pédagogique de l'inclusion ne cible plus seulement un groupe d'élèves comme c'était le cas avec l'intégration scolaire, mais tous les élèves. Il s'agit alors d'adapter l'enseignement-apprentissage à chaque élève en fonction de ses caractéristiques personnelles et de ses besoins particuliers. Troisièmement, il convient de faire la différence entre l'inclusion scolaire et la pédagogie de l'inclusion. Comme le précise Vienneau, l'inclusion scolaire sans pédagogie réelle de l'inclusion (c'est-à-dire sans prise en compte des besoins de chacun) se rapproche finalement des deux derniers niveaux de l'intégration. Vienneau insiste donc sur la nécessité de penser l'inclusion du point de vue de la pédagogie afin de ne pas retomber dans un système d'intégration.

Pour résumer, on peut dire que, contrairement à l'intégration scolaire, l'inclusion amène à repenser le système éducatif et à le transformer. Comme le note le rapport annuel des inspections générales de 2009, « l'élément-clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage » (MENESR, 2009, p. 19). Une mise en pratique simple serait de mener un enseignement différencié mais l'inclusion ne se résume pas à cela. L'intervention d'autres adultes que le maitre référent auprès des élèves est également une option envisageable pour l'inclusion. Nous allons l'évoquer dans les parties qui suivent. Notons enfin que, toujours selon ce rapport, cette vision n'est pas nouvelle à l'Éducation nationale : des dispositifs ont déjà été mis en place pour diversifier l'offre d'éducation (à titre d'exemple est citée l'aide personnalisée[7]). Néanmoins, ces dispositifs « sont considérés comme une pratique de remédiation et non comme un principe directeur du système » (MENESR, 2009, p. 19).

1.2. L'externalisation, la co-intervention et le coenseignement : différents niveaux de collaboration

Assez récemment, grâce au développement de l'inclusion scolaire et de la pédagogie de l'inclusion, les enseignants référents et les enseignants spécialisés ont été amenés à collaborer davantage. Cette collaboration peut être plus ou moins poussée mais Tremblay observe que l'on assiste à un basculement d'un enseignement spécialisé externalisé vers un enseignement qui s'effectue au sein de la classe référente (Tremblay, 2015a). Ce basculement a mis en exergue plusieurs notions : l'externalisation, la co-intervention et le coenseignement.

[7] L'aide personnalisée a été remplacée par les activités pédagogiques complémentaires en 2013.

L'externalisation, *pull-out model* en anglais (Hendrickson, 2011) ou co-intervention externe selon Tremblay (2015a), consiste en l'intervention d'un spécialiste pendant le temps de classe des élèves dans un autre espace que celui de la classe référente. Le spécialiste peut être un enseignant – comme celui spécialisé en FLS/FLSco – ou, plus rarement en France, une personne non-enseignante – comme un orthophoniste ou un rééducateur. Tremblay met en avant qu'avec ce dispositif il n'est pas garanti que les apprentissages soient transférés en classe référente. De plus, comme Hendrickson, il pointe que l'externalisation cause obligatoirement une coupure pour les élèves vis-à-vis de l'enseignement en classe référente. Il incombe alors à l'enseignant référent de choisir entre le rattrapage des notions non-vues pour ces élèves ou de baisser le niveau d'exigence. Dans tous les cas, les élèves se sentent souvent perdus et frustrés et on peut comprendre que cette pratique puisse être stigmatisante pour eux. Hendrickson va même jusqu'à conclure que les difficultés ressenties par les élèves allophones lors de leur retour en classe référente empêchent de considérer l'externalisation comme réellement efficace pour ces élèves (sont citées les études de Fu et al. (2007) et Thomas & Coller (1997)).

La co-intervention (externe pour Tremblay) et le coenseignement sont, quant à elles, des pratiques où le spécialiste intervient dans la classe référente. La première différence entre le coenseignement et la co-intervention est portée par leur nom : le coenseignement consiste en l'intervention de deux enseignants alors la co-intervention implique l'intervention d'un enseignant et d'un adulte qui n'est pas nécessairement un enseignant. Ainsi, à titre d'exemple, une pratique de co-intervention pourrait être la présence d'un AVS (assistant de vie scolaire) en aide à un élève dans une classe alors qu'une pratique de coenseignement relèverait plutôt d'un dispositif tel que le dispositif « Plus de maitres que de classe » où un enseignant surnuméraire dans l'école intervient dans les classes référentes en même temps que l'enseignant référent. La co-intervention « ne modifie pas ou très marginalement l'enseignement donné en classe » (Tremblay, 2015a, p. 3). À l'inverse, le coenseignement demande à ce que l'enseignement conduit en classe soit modifié afin de bénéficier de l'expertise de chacun des enseignants et afin que chaque enseignant intervienne en tant que tel (et non comme un assistant pédagogique). De fait, pour Tremblay, seul le coenseignement consiste une véritable pratique inclusive : l'externalisation et la co-intervention ne provoquant pas de transformation de la pédagogie.

2. Mettre en place une inclusion bénéfique sans externalisation

Le LFIT a pour objectif de réduire au maximum l'externalisation du soutien en FLSco. Voyons les éléments importants à suivre pour que cette pratique soit bénéfique pour les apprentissages.

2.1. Le cas des débutants

Nous venons de voir que, parmi les dispositifs d'enseignement externalisé, en co-intervention et en coenseignement, seul celui en coenseignement relève véritablement d'une pratique inclusive

modifiant les pratiques pédagogiques. Néanmoins, les chercheurs s'accordent à dire que, dans le cas de l'enseignement aux allophones nouvellement arrivés ou grands débutants, l'externalisation est une étape importante à l'acquisition des premières bases de la langue (Hendrickson, 2011). De plus, elle permet aux élèves de ne pas se sentir submerger par un flot d'informations de la nouvelle langue et de suivre des cours avec des élèves ayant les mêmes besoins qu'eux (Tremblay, 2015b).

Cependant, ce n'est pas parce qu'il y a une pratique de l'externalisation qu'une pédagogie de l'inclusion est écartée. Premièrement, on peut envisager des pratiques mixtes mêlant externalisation et inclusion, idéalement mêlant externalisation et coenseignement, car le coenseignement peut se mettre en place seulement partiellement (Tremblay, 2015b). Mais on peut également envisager que les enseignants spécialisé et référent collaborent au point de changer leur pratique pédagogique. Ainsi les enseignements-apprentissages externalisés seraient en lien avec ce qui est fait en classe référente et cela éviterait que les élèves ne « décrochent » de l'enseignement de référence.

2.2. Les éléments essentiels

À partir de différents travaux de chercheurs sur le coenseignement, Hendrickson (2011) a élaboré une liste de dix éléments essentiels à son bon fonctionnement :

1. Un soutien administratif : ce soutien est un élément-clé du coenseignement. L'institution doit apporter son soutien en allouant les ressources financières et humaines nécessaires à la réussite du coenseignement, notamment en permettant des temps de formation adéquats au regard du coenseignement mais également en incluant des temps de concertation institutionnalisés dans le planning des enseignants.
2. Un développement professionnel : la préparation professionnelle des coenseignants est également un élément critique du dispositif. Entre autres, ils doivent savoir comment collaborer et comment communiquer entre eux.
3. Une parité : les deux enseignants doivent être sur un même pied d'égalité. Les élèves doivent les considérer comme deux enseignants, les communications faites aux parents doivent se faire en leurs deux noms et tout ce qui concerne la classe doit être communiqué aux deux enseignants. Les coenseignants eux-mêmes doivent reconnaitre leur champ d'expertise.
4. Une collaboration volontaire : il a été montré que les coenseignants n'ayant pas d'affinités professionnelles et personnelles impactent la qualité du coenseignement et le rendent pénible. Le choix de son partenaire est un élément important du dispositif.
5. Un temps de préparation en commun : les coenseignants devraient préparer ensemble leurs interventions pendant au minimum quarante-cinq minutes hebdomadaires, à la fois pour préparer en amont la conduite des enseignements mais également pour faire un bilan du coenseignement déjà effectué. Pour que ces temps de préparation restent raisonnables par rapport

aux temps d'enseignement, un enseignant spécialisé ne devrait pas coenseigner avec plus de trois partenaires.

6. Une élaboration commune des attentes : les enseignants doivent se mettre d'accord sur les objectifs pédagogiques à atteindre mais également sur leurs attentes vis-à-vis du fonctionnement de la classe et des règles de classe.
7. Des ressources partagées : les coenseignants doivent communiquer leurs programmes respectifs, leurs programmations et progressions pour une collaboration plus pertinente. De même, il est intéressant qu'ils partagent leurs idées pédagogiques ou leur matériel pédagogique.
8. Une responsabilité partagée du suivi des élèves : les deux enseignants doivent se sentir responsables du suivi de tous les élèves, qu'il s'agisse des résultats ou d'informations ponctuelles sur l'apprentissage.
9. Un développement et le maintien de la relation coenseignante : le coenseignement est une relation comme les autres avec des hauts et des bas. Il est important de tout faire en sorte pour que la relation soit harmonieuse et de rebondir après d'éventuels conflits.
10. Une pratique de différents modèles de coenseignement : l'utilisation de différents modèles de coenseignement (qui sont présentés dans la partie ci-dessous) permet d'améliorer les bénéfices du coenseignement.

Ces éléments sont des objectifs qu'il faut se fixer et sont rarement tous vérifiés dans la pratique. Certains de ces éléments sont néanmoins cruciaux pour la mise en place d'un coenseignement réussi. Tremblay (2015b) relève qu'il s'agit principalement de facteurs institutionnels (le temps de préparation, le soutien administratif, etc.) et de facteurs sociaux ou identitaires (l'entente entre les coenseignants ou la notion de parité). On voit donc bien que le coenseignement, dispositif d'enseignement par excellence de la pédagogie de l'inclusion, est loin d'être une solution miracle et clé-en-main. Il nécessite d'avoir été réfléchi et préparé à tous les échelons : de l'institution aux enseignants.

2.3. Les modèles de coenseignement

Nous l'avons vu, le coenseignement ne s'improvise pas et de nombreux paramètres entrent en jeu dans son efficacité. Nous allons nous pencher sur la mise en place spécifique du coenseignement dans la classe et présenter les cinq modalités d'intervention possibles relevées par Cook et Friend (1995). Mais avant de commencer, remarquons que l'application de ces modèles ne revient pas nécessairement à conduire une pédagogie de l'inclusion. En effet, lorsqu'ils sont mis en place sans préparation et sans prendre en compte le champ d'expertise de chaque intervenant, ces modèles reviennent à de la co-intervention : un enseignant, généralement celui qui n'est pas l'enseignant référent, a alors un rôle d'assistant d'éducation et ne met plus à profit son champ d'expertise.

2.3.1. One teaching, one assisting : l'un enseigne, l'autre aide

Dans cette première modalité d'intervention, un enseignant prend en charge tout le groupe classe et conduit l'enseignement tandis que l'autre enseignant observe le déroulement de la séance, circule dans la classe et aide ponctuellement les élèves ayant des difficultés.

Cette approche ne demande que peu de travail de préparation entre les enseignants. Un biais consiste à ce qu'il s'agisse toujours du même enseignant qui dirige la classe, le deuxième enseignant étant relégué à un rôle d'assistant d'éducation. Pour l'éviter, il convient de varier les rôles de chacun soit en alternant les rôles dans ce dispositif, soit en utilisant d'autres modalités d'intervention qui permette de resituer le « deuxième » enseignant comme un enseignant à part entière.

2.3.2. Station teaching : l'enseignement en ateliers

L'enseignement en ateliers demande à ce que le contenu de l'enseignement-apprentissage soit divisé en plusieurs parties distinctes. La classe sera elle-aussi séparée en plusieurs groupes. Ainsi, chaque enseignant aura en charge une partie de la classe et répètera son intervention lorsque les groupes changeront d'ateliers. En fonction de la division choisie, un groupe d'élèves (ou plusieurs) pourra avoir à travailler en autonomie.

Cette modalité d'intervention permet de réduire le ratio enseignant-élèves et de conserver un statut paritaire entre les enseignants. Le niveau de préparation entre les enseignants est plus conséquent que dans la modalité précédente car ils doivent se mettre d'accord sur le contenu des apprentissages et sur l'organisation de la permutation des groupes.

2.3.3. Parallel teaching : l'enseignement parallèle

Dans l'enseignement parallèle, la classe est divisée en deux groupes et chaque enseignant enseigne le même contenu. Le choix de la constitution des groupes (hétérogène ou homogène) est un paramètre à prendre en compte.

Cette approche demande un temps de préparation en commun raisonnable : il s'agit de constituer les groupes et de s'accorder sur le contenu et le déroulement de l'enseignement. Une autre perspective de cette modalité est d'enseigner le même contenu mais sous deux perspectives différentes permettant par la suite aux deux groupes de la classe d'échanger et partager leurs connaissances et points de vue.

2.3.4. Alternative teaching : l'enseignement avec un groupe différencié

L'enseignement avec un groupe différencié est parfois nécessaire. Un enseignant prend donc en charge un petit groupe d'élèves selon leur besoin spécifique. L'autre enseignant conduit l'enseigne-

ment à un groupe d'élèves plus important. Les besoins spécifiques peuvent être des difficultés à remédier ou des difficultés anticipées mais ils peuvent également relever d'une grande facilité avec les notions vues en groupe classe et donc d'un approfondissement de cette notion pour fournir un apprentissage plus motivant.

Une dérive de cette approche est de toujours cibler le même groupe d'élèves et de les stigmatiser, il est donc important de bien varier la constitution des groupes. Le temps de préparation est assez important puisque les deux enseignants doivent convenir de la constitution du groupe mais également des contenus des deux interventions : le but de l'intervention différenciée et son contenu mais également le contenu de l'intervention en grand groupe de manière à ce que le groupe différencié n'ait pas à rattraper ce qui a été fait.

2.3.5. Team teaching : l'enseignement en tandem

Dans l'enseignement en tandem, les deux enseignants prennent en charge tout le groupe classe en même temps. Cela demande une grande coordination et une forte implication de la part des deux enseignants. Ils peuvent alterner entre des phrases de jeux de rôles, d'interactions et des phrases de transmission (où, par exemple, l'un explique pendant que l'autre manipule).

Cette approche demande un très fort niveau de préparation et de collaboration entre les enseignants. Il est également important que les enseignants aient confiance l'un en l'autre car l'enseignement en tandem repose sur les actions de l'un et de l'autre.

2.4. Quelles conséquences pour l'enseignement aux allophones ?

En France, le coenseignement est principalement utilisé lorsque les enseignant ont le même statut. Ainsi, par exemple, dans le dispositif « plus de maitres que de classes », les coenseignants sont tous les deux des professeurs des écoles. Leur seule différence est que l'un a en charge une classe référente alors que l'autre coenseigne dans différentes classes. Ils ont néanmoins le même niveau d'expertise. Or, dans le coenseignement auprès de public à besoins divers, les coenseignants n'ont plus la même spécialité. Ainsi, dans le cas de l'enseignement aux élèves dans un contexte immersif, un enseignant est un professeur des écoles référent, tandis que l'autre est enseignant de FLSco.

Le principe de la pédagogie de l'inclusion est de couvrir les besoins spécifiques des élèves au sein d'un enseignement ordinaire. Si l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire l'enseignant de FLSco, concentre ses interventions sur le public qui lui est assigné, on sort de la pédagogie de l'inclusion en stigmatisant le public et en catégorisant les interventions de l'enseignant de FLSco comme n'étant qu'à destination des élèves allophones. Le coenseignement demande aux différents enseignants une collaboration importante où chacun est responsable de tous les élèves de la classe (pas seulement les élèves peu ou non francophones pour l'enseignant de FLSco). Cela implique une organisation et une

gestion de la classe différente des dispositifs d'enseignement classiques. Plutôt que de cloisonner un enseignant à un domaine, il s'agit de bénéficier de l'expertise de chaque enseignant pour conduire un enseignement commun qui soit bénéfique à tous les élèves, ce qui, par ailleurs, met en exergue l'importance de la concertation entre les coenseignants.

Pour conclure ce chapitre, nous venons de voir que, d'un point de vue théorique, le seul dispositif d'enseignement relevant de la pédagogie de l'inclusion qui évite l'externalisation était le coenseignement. Or ce coenseignement est une pratique enseignante très exigeante qui demande une importante réflexion et une forte implication de tous les acteurs. D'une part, il faut qu'il y ait une forte collaboration entre les enseignants (qui doivent préparer ensemble leurs interventions et convenir ensemble des objectifs pédagogiques généraux et spécifiques) mais, d'autre part, il faut que l'institution soutienne le projet en apportant les conditions administratives nécessaires à la mise en place d'un tel fonctionnement (par exemple, en fournissant le nombre suffisant de personnels et en allouant des temps de service hors la classe pour la préparation commune des interventions).

Chapitre 6 - Le jeu en classe de langue

La commande de mon stage consiste en élaboration de jeux pédagogiques, il parait donc tout naturel de s'intéresser à la notion de jeu. Premièrement, j'expliquerai l'intérêt de la pratique ludique en classe de langue et, deuxièmement, je présenterai une trame de conception de jeu.

1. Pourquoi jouer en classe de langue ?

1.1. Définition

La notion de jeu est une notion très vaste dont le sens varie fortement d'un individu à l'autre ou d'une situation à l'autre. Brougère (2010) remarque ainsi que certains jeux dans un contexte donné (comme le contexte scolaire) ne seraient pas qualifiés de jeux dans d'autres contextes. C'est pourquoi Silva (2008a) conclut qu'il ne s'agit pas tant de savoir ce qu'est le jeu mais plutôt de ce qu'on appelle le jeu. Retenons tout de même pour commencer la définition du Centre national de ressources textuelles et lexicales : « activité divertissante, soumise ou non à des règles, pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives » (Jeu, s.d.).

Pour essayer de comprendre les différentes acceptions du jeu, Silva (2008a) propose quatre niveaux d'usage auxquels correspondent le jeu. Ces quatre niveaux sont complémentaires et interdépendants :

- le matériel ludique : le jeu peut être vu comme le matériel avec lequel on joue. Bien qu'il existe des objets conventionnellement associés au jeu (comme les dés, les cartes, etc.), ce matériel peut être utilisé dans des situations autres que de jeu et, à l'inverse, certains objets n'étant pas associé au jeu peuvent très bien devenir du matériel ludique.
- la structure ludique : la spécificité d'un jeu tient le plus souvent dans l'usage qu'il en est fait, c'est-à-dire dans l'ensemble des règles qui le structure. Ainsi, il peut être défini par ses règles de fonctionnement, par ses règles techniques (celles qu'un joueur peut utiliser pour parvenir à ses fins mais qui ne sont pas obligatoires), par ses règles d'appropriation (celles que le joueur fait siennes et personnalise) et par les règles culturelles autour du jeu (celles qui permettent de connaitre les mécanisme d'un jeu ou de connaitre les valeurs d'un jeu).
- le contexte ludique : le contexte dans lequel on joue a un impact direct sur le jeu. Il faut prendre en compte les variables socioculturelles des joueurs (en termes de rapport au jeu, d'attrait ou d'attente) et les conditions matérielles (liées au lieu où l'on joue) pour pouvoir créer un contexte favorable au jeu.
- l'attitude ludique : l'attitude ludique correspond à l'engagement du joueur dans le jeu. Cet engagement est difficile à prévoir tant il dépend de nombreux de facteurs. Dans le contexte pédagogique, si l'attitude ludique n'est pas au rendez-vous, le jeu devient un simple exercice. Il est donc un élément essentiel du jeu pédagogique.

1.2. Intérêts du jeu en classe de langue

Le jeu est une pratique pédagogique avérée en classe de langue. Son principal intérêt est que, lorsque les conditions de jeu sont réelles et que les apprenants sont impliqués, il crée une tâche authentique où les apprenants deviennent de véritables acteurs sociaux. Le CECRL réserve par ailleurs un paragraphe – certes court – sur la pratique ludique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47), ce qui montre bien que le jeu pédagogique s'ancre parfaitement dans la pédagogie de la tâche. Chez les enfants, le jeu va donner du sens à l'activité et ainsi l'engager pleinement dans les apprentissages langagiers.

Caré et Debyser (1978) soulignent également que le jeu a une valeur éducative puisqu'en citant Piaget ils rappellent que le jeu est un élément fondamental du développement cognitif des enfants. Ainsi, au-delà des catégories de jeux que nous pourrions citer, nous voyons bien que le jeu n'est pas seulement divertissant comme le laissait entendre la définition du CNRTL. Il est un élément moteur du développement des enfants.

De plus, le jeu s'intègre parfaitement dans deux approches conseillées par Vanthier (2009) pour l'enseignement des langues aux enfants : l'approche ludique, bien évidemment, mais également l'approche plurisensorielle. En effet, certains jeux demandent la sollicitation de tout son corps (lors de jeu

de rôles, de jeux de mime, etc.) et favorisent donc les expériences multisensorielles. Ainsi, la pratique ludique met en œuvre d'autres intelligences que l'intelligence logicomathématiques (celle la plus travaillée à l'école) et permet de varier les entrées et les styles d'apprentissage afin de correspondre à l'ensemble des facultés des élèves.

Silva (2008a) cite également de nombreux bénéfices liés au jeu. Tout d'abord, le jeu en général a pour avantage d'améliorer la motricité (fine et globale mais également la sensibilité et l'intellect), l'affectivité (la socialisation au travers de la gestion du travail en commun et du dépassement de l'égocentrisme) et la cognition (par le renforcement de la classification, de la structuration du temps et de l'espace). Le jeu pédagogique, quant à lui, permet de dédramatiser l'erreur (on ne gagne pas toujours et on ne peut donc pas toujours réussir), de décloisonner des disciplines habituellement isolées, d'introduire des repères mnémotechniques (et donc d'installer des automatismes) et de faciliter le travail dans une classe hétérogène. Silva conclut que le jeu pédagogique dans la classe de langue a pour autre intérêt de rétablir une meilleure dynamique de groupe (grâce à la motivation, le niveau des élèves s'homogénéise davantage) et surtout de multiplier le temps de parole de chaque apprenant.

1.3. Éviter les dérives

Comme Meirieu le dit « le jeu (en classe) n'est possible et intéressant que parce qu'il y a des moments où l'on ne joue plus » (cité par Vanthier (2009, p. 59)). En effet, le jeu est bien un outil pédagogique à ajouter à l'éventail des outils déjà disponibles à l'enseignant : il permet de varier sa pratique enseignante et de diversifier les situations d'apprentissage (Silva, 2008a).

La pratique du jeu en classe nécessite néanmoins une mise en place rigoureuse car l'objectif premier n'est pas le but du jeu mais bien la pratique et l'amélioration des compétences langagières. Ainsi, « il convient de dépasser la vision des jeux comme des moments de récréation – ou pis, comme de bouche-trous – pour chercher à en tirer un plus grand profit pédagogique » (Silva, 2008a, p. 24). Il est donc très important de définir précisément les objectifs pédagogiques et langagiers que le jeu vise et de l'ancrer pertinemment dans la progression d'une unité didactique (Vanthier, 2009).

De plus, avec un public d'enfants, il convient évidemment de prendre en compte leur âge et leur niveau de développement. Ainsi, on favorisera les jeux moteurs et sensoriels avec les plus jeunes puis, à partir de 5 ans, on les orientera davantage vers des jeux à participation individuelle (comme les jeux de société) et ce ne sera qu'à partir de 7/8 ans que le développement de stratégies pourra être envisageable (Vanthier, 2009).

De même, plus les élèves sont jeunes, moins ils sont autonomes. Il faudra donc présenter clairement les règles et les modalités du jeu aux élèves. Un écueil avec les enfants – et surtout les plus jeunes – est qu'ils seront trop pris par le jeu en lui-même pour se concentrer sur l'apprentissage. Leur

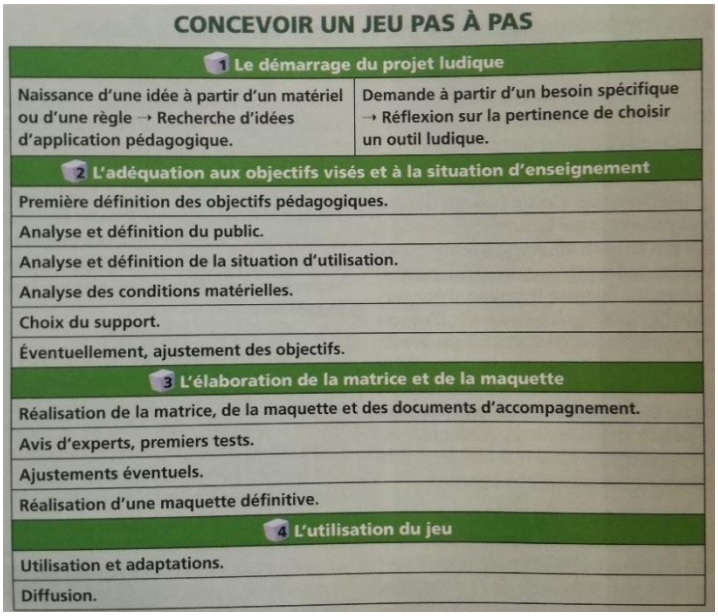
volonté de gagner pourra alors parasiter les objectifs pédagogiques. L'enseignant doit donc veiller à produire un étayage suffisamment important pour soutenir les élèves et les orienter vers l'acquisition de nouvelles compétences langagières (Vanthier, 2009).

Pour conclure, on dira que le jeu pédagogique est loin de consister seulement en l'action de jouer. Jouer n'est pas apprendre ! C'est l'action didactique et pédagogique de l'enseignant sur le jeu, en allant de sa préparation, à sa mise en place voire jusqu'à son évaluation, qui permettra au jeu de devenir un outil pédagogique à part entière.

2. Concevoir un jeu pédagogique

2.1. Proposition d'une trame de conception

Dans son article Le jeu en classe de langue : Concevoir des jeux pour la classe (2008b), Silva propose une trame de conception du jeu en quatre étapes sur laquelle je me suis appuyée pour concevoir mes jeux. Ces étapes sont le démarrage du projet, l'adéquation du jeu aux objectifs visés et à la situation d'enseignement, l'élaboration du jeu et son utilisation (cf. Figure 2 ci-dessous).



CONCEVOIR UN JEU PAS À PAS	
1 Le démarrage du projet ludique	
Naissance d'une idée à partir d'un matériel ou d'une règle → Recherche d'idées d'application pédagogique.	Demande à partir d'un besoin spécifique → Réflexion sur la pertinence de choisir un outil ludique.
2 L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement	
Première définition des objectifs pédagogiques.	
Analyse et définition du public.	
Analyse et définition de la situation d'utilisation.	
Analyse des conditions matérielles.	
Choix du support.	
Éventuellement, ajustement des objectifs.	
3 L'élaboration de la matrice et de la maquette	
Réalisation de la matrice, de la maquette et des documents d'accompagnement.	
Avis d'experts, premiers tests.	
Ajustements éventuels.	
Réalisation d'une maquette définitive.	
4 L'utilisation du jeu	
Utilisation et adaptations.	
Diffusion.	

Figure 2 : Trame de conception d'un jeu pédagogique (Silva, 2008b)

i. Le démarrage du projet

Silva considère qu'il y a deux entrées possibles dans la conception d'un jeu pédagogique : soit il y a une inspiration à partir d'un jeu préexistant (au niveau du matériel ludique ou de la structure ludique), soit il y a formulation d'un besoin spécifique. Dans les deux cas, Silva insiste sur le fait qu'il faille réfléchir à la pertinence de l'utilisation du jeu. Dans le premier cas, il s'agira de vérifier que le matériel ou la structure ludique permet effectivement des applications pédagogiques. Dans le deuxième cas, il

s'agira de vérifier que le jeu apporte un avantage par rapport aux autres outils pédagogiques déjà existants et répondant au besoin évoqué.

ii. L'adéquation du jeu aux objectifs visés et à la situation d'enseignement

Une fois que le jeu a été sélectionné comme pertinent, Silva insiste sur la définition précise des objectifs du jeu afin qu'il s'intègre pleinement à la situation d'enseignement. Ainsi, il faudra analyser le public qui utilisera le jeu, le contexte dans lequel le jeu se déroulera et les conditions matérielles réelles pour l'élaboration du jeu (en termes de temps à y consacrer, de budget, etc.). Cette analyse permettra de choisir le support à utiliser, comme par exemple le matériel, la complexité du jeu, le corpus, etc. Mais surtout, elle permettra d'harmoniser les objectifs préalablement définis avec la situation concrète d'enseignement.

iii. L'élaboration du jeu

Cette étape est l'étape centrale de la conception du jeu pédagogique. Silva y distingue plusieurs sous-étapes :

- l'élaboration de sa matrice, c'est-à-dire de sa structure ludique avec les règles de fonctionnement et le but du jeu mais également son contenu avec le corpus utilisé ;
- la conception de sa maquette, qui engendrera une réflexion sur les aspects du design mais également sur les aspects pratiques (comme l'opacité des cartes, le marquage des niveaux de difficulté, le choix du matériau en fonction de la durabilité, etc.) ;
- la rédaction des documents d'accompagnement : la règle du jeu à destination des joueurs et la fiche pédagogique à destination de l'enseignant.

Une fois ces étapes réalisées, il conviendra de tester le jeu, d'abord avec des tiers (des collègues, des amis, etc.) puis en situation de classe. En fonction des résultats, on ajustera le jeu et on pourra alors confectionner une version plus robuste et durable.

iv. L'utilisation du jeu

Enfin, il faudra jouer et réutiliser le jeu ainsi conçu. En fonction de sa réception, Silva rappelle qu'il faut ensuite envisager sa diffusion et sa propagation au sein de la communauté enseignante.

2.2. Mettre en pratique un jeu : avant, pendant et après

Nous venons de voir un processus de conception d'un jeu. Ce processus prend du temps et, bien qu'il soit plus facile de conduire une séance avec un jeu que l'on a soi-même élaboré, il arrive souvent que l'on utilise des jeux pédagogiques déjà construits. Dans les deux cas, que l'on choisisse d'élaborer son jeu ou d'en utiliser un déjà conçu, il convient de garder en tête des éléments de contrôle permettant d'être certain que le jeu pédagogique est utilisé à bon escient (Silva, 2008a).

Ainsi, avant de jouer, il convient de s'interroger sur l'intérêt-même de l'outil ludique. De la même manière que pour la première étape de conception d'un jeu, on se demandera quels sont les autres outils permettant de répondre au besoin et si l'outil ludique est l'outil le plus pertinent. De même, une fois le jeu choisi, on réfléchira à la capacité du jeu à répondre aux objectifs pédagogiques préalablement établis. Quelles sont les compétences langagières mises en œuvre ? Quel est le niveau de langue requis ? etc.

Pendant le jeu, c'est à l'enseignant que reviendra la gestion du jeu. Il veillera à ce que l'atmosphère soit favorable au jeu : que ce soit par les activités qui ont été mises en place auparavant que par l'entrée dans l'approche ludique (par exemple en choisissant le premier joueur). L'enseignant présentera également le jeu en lui-même (ses règles, sa durée et son but) ainsi que les objectifs pédagogiques qui sont visés. Silva précise qu'avec un public habitué (et nous ajoutons adultes) il est possible de reporter ce dernier point pour une phase réflexive sur le temps de jeu. Enfin, l'enseignant devra animer le jeu : il attribuera les différents rôles, vérifiera l'adéquation de l'activité par rapport aux objectifs visés mais, surtout, il repèrera les éléments qui seront à reprendre avec ses apprenants une fois le jeu terminé.

Enfin, après le jeu, il convient de le ranger soigneusement afin de permettre sa réutilisation dans des conditions optimales ! Mais surtout, « la fin du jeu ne marque pas la fin de l'exploitation pédagogique du jeu » (2008a, p. 39). En effet, une fois le jeu terminé, Silva insiste sur l'intérêt de dresser un bilan avec les apprenants sur l'expérience ludique vécue, et ce tant au niveau des impressions sur le jeu que sur l'évaluation des objectifs pédagogiques visés. Ce dernier point permettra par ailleurs de resituer l'intérêt du jeu dans la progression des apprentissages et dans l'unité didactique en cours et, de fait, viendra consolider le transfert des connaissances.

En conclusion de cette partie sur le jeu pédagogique en classe de langue, on insistera une nouvelle fois sur l'importance de son ancrage dans la conduite de l'enseignement-apprentissage et, donc, sur la formulation d'objectifs pédagogiques précis. Le jeu ne doit pas être seulement considéré comme une pause récréative. Par ailleurs, il ne doit pas non plus être un réflexe pédagogique : bien qu'il présente de nombreux avantages, il est un outil pédagogique parmi tant d'autres et il convient que son choix se fasse avec parcimonie et de façon raisonnée afin qu'il entre pleinement en adéquation avec la situation d'enseignement-apprentissage.

Partie 3 - Conception du matériel pédagogique

Cette dernière partie a pour objectif de présenter la démarche de conception de matériel pédagogique que j'ai mise en place. Ainsi, dans un premier temps, je me concentrerai sur l'analyse du contexte et des besoins, analyse qui m'a permis de fixer les grands axes déterminant les objectifs pédagogiques de mes jeux. Puis, dans un deuxième temps, je présenterai les jeux pédagogiques que j'ai élaborés au regard de la problématique que je me suis posée : comment intégrer les jeux pédagogiques dans le dispositif d'enseignement spécifique du soutien en FLSco au LFIT ?

Chapitre 7 - Analyse du contexte et des besoins

Nous l'avons vu dans la Partie 2 -Chapitre 6 - , la conception de jeux pédagogiques nécessite une analyse de la situation d'enseignement. Le contexte de mon stage a été présenté globalement dans la première partie de ce mémoire, ici, je vais approfondir cette présentation grâce à l'analyse des recueils de données que j'ai obtenus. Ensuite, j'analyserai les besoins pédagogiques des élèves du soutien grâce aux retours de leurs enseignants référents.

1. Analyse du contexte

Afin de mieux connaitre le contexte et la situation d'enseignement, j'ai utilisé trois méthodes de recueil de données : des observations de classe, la lecture de documents et deux questionnaires écrits à destination respectivement de l'enseignante du soutien et des enseignants référents.

1.1. Observations de classe pour appréhender le dispositif d'enseignement

Avant le début de mon stage, le LFIT m'a permis de réaliser une observation de classe au début du mois de janvier. Ainsi, j'ai observé de façon directe et passive les interventions de Mme B., l'enseignante du soutien en FLSco, tous les matins du 10 au 13 janvier. Ensuite, dès ma première semaine de stage (du 6 au 10 février), j'ai complété cette observation par une autre afin d'assister à ses interventions de l'après-midi et, ainsi, afin d'observer un total équivalent à une semaine. L'objectif de ces premières observations étaient de comprendre et de me familiariser avec le fonctionnement du soutien, ainsi que d'avoir une première impression sur le niveau des élèves en français, dans le but de pouvoir concevoir un matériel pédagogique adapté.

1.1.1. Langues employées, niveau des élèves et utilisation du jeu

Durant le soutien, tous les échanges entre Mme B. et les élèves se font en français. De temps en temps, il arrive qu'elle soit amenée à fournir ou à demander une traduction ponctuelle dans la langue des élèves (en japonais, en anglais ou en espagnol) afin de vérifier la bonne compréhension des élèves ou pour les débloquer. Entre eux, les élèves – en particulier les GS – communiquent parfois en japonais. Lorsque c'est le cas, Mme B. leur rappelle qu'ils sont à l'école française et qu'il faut qu'ils fassent l'effort de parler en français.

Étant donné que Mme B. n'évalue pas le niveau des élèves, j'ai profité de mon observation pour essayer de le constater. Ayant pas d'expérience professionnelle dans le domaine du FLE, il m'a été difficile de me rendre compte précisément de leur niveau par des observations. J'ai seulement relevé quelques erreurs récurrentes : l'emploi erroné de l'auxiliaire au passé composé, la confusion des genres, le mauvais choix du déterminant définis ou indéfinis ou son absence et une syntaxe bancale (notamment par des mots manquants ou par un ordre des mots erronés). De manière générale, les élèves semblent comprendre tout ce que Mme B. leur demande et parviennent à produire des réponses. Plus leur niveau scolaire va en décroissant, plus leurs productions subissent l'influence de leur langue maternelle et plus elles sont courtes (de l'ordre du mot pour certains élèves de GS). Du fait du faible nombre d'élèves pris en charge en même temps, leur participation orale est assez élevée. Pour la majorité, ils viennent avec plaisir aux séances externalisées et acceptent volontiers de travailler avec Mme B. lors des prises en charge dans la classe référente.

Mes observations de classe m'ont également permis de constater que le jeu était un outil pédagogique utilisé à la fois par Mme B. et par les enseignants référents (notamment les enseignants de GS et de CP). En effet, six prises en charge sur vingt-huit ont été réalisées sous forme ludique. Un bingo sur les unités et dizaines, un jeu de rôle sur les achats et un « qui est-ce » grandeur nature (tous trois conçus par les enseignants référents) ainsi qu'un jeu de cartes sur le vocabulaire (apporté par Mme B.) ont été utilisés en classe référente et Mme B. a mené deux activités ludiques dans sa salle de classe : un jeu éducatif du commerce sur l'habillage et un travail de vocabulaire et de lecture d'images sous forme ludique (le premier à trouver un mot sur une image remportait une carte, le gagnant étant celui qui amassait le plus de cartes). Les élèves sont donc habitués à utiliser le jeu en classe. Ceci est important pour mon projet de stage puisque cela montre que les jeux pédagogiques sont bien reçus et qu'il n'existe pas de réticence à jouer de la part des élèves ni de réticence à les mettre en place de la part des enseignants.

1.1.2. Un dispositif majoritairement externalisé avec une faible concertation entre les enseignants

En ce qui concerne le fonctionnement du soutien, mon premier constat a été que, contrairement au souhait et à la volonté du LFIT de ne pas externaliser la prise en charge des élèves, la majorité des interventions se fait dans la salle de classe de FLSco. En effet, sur les vingt-huit prises en charge que j'ai observées (quinze durant les matinées et treize durant les après-midis), neuf seulement ont été conduites dans les classes référentes, soit environ un tiers. Il est à noter que ce nombre varie de semaine en semaine et peut donc être plus important. Néanmoins, je base mon analyse sur les jours d'observation que j'ai effectués avant et au début de mon stage.

Parmi les dix-neuf interventions de Mme B. effectuées dans sa classe de FLSco, douze étaient des activités décrochées de l'enseignement de référence (voir la Figure 3 ci-après pour un résumé des différents types de prise en charge des séances observées). Ces activités décrochées ont été essentiellement observées pendant les matinées de janvier (onze d'entre elles) et étaient axées sur la culture francophone : une activité sur une planche de bande dessinée sur la galette des rois avec les GS et CP et une activité sur les bonnes résolutions avec les CE2 et CM1. Le contexte scolaire et culturel français de début d'année civile a probablement influencé le choix de la tenue d'activités décrochées.

Les six séances restantes qui ont eu lieu en salle de FLSco étaient, quant à elles, en lien avec l'enseignement de classe référente. On peut ressortir quatre types de fonctionnement différents :

- Un travail spécifique sur des notions vues en classe : l'activité conduite est différente de celle de la classe référente mais est en lien direct avec celle-ci, notamment du point de vue de l'objectif. Trois séances correspondaient à ce modèle (deux activités de compréhension de lecture en lien avec les albums ou textes travaillés en classe avec des CE2 et une activité sur l'apprentissage des noms de métiers avec des CE1).
- Une préparation en amont, spécifique aux élèves du soutien : contrairement aux élèves qui ne bénéficient pas du soutien, les élèves préparent en amont ce qui va être fait en classe. Une séance correspondait à ce modèle (une préparation de dictée avec des CP).
- Une remédiation d'une notion mal maitrisée : lorsque le maitre référent a repéré des difficultés, il les transmet à Mme B. qui conduit une activité spécifique de remédiation avec ses élèves. Une séance correspondait à ce modèle (remédiation sur les différents types de questions avec des CE1).
- Une conduite de classe similaire à ce qui se fait en classe : les élèves ont une activité ayant le même objectif et avec le même support que ce qui est fait en classe référente. L'externalisation est choisie principalement pour des raisons pratiques (en termes de bruit ou d'espace).

Deux séances correspondaient à ce modèle (une activité orale de manipulation sur les prix et l'achat avec des CP et une activité sur fiche sur les métiers avec des CE1).

Les trois premiers fonctionnements peuvent être rapprochés de l'*alternative teaching* (enseignement avec un groupe différencié) puisque Mme B. prend en charge un petit groupe d'élèves selon leur besoin spécifique. Le dernier fonctionnement est davantage à associer au *parallel teaching* (enseignement parallèle) car l'activité conduite est la même même si, contrairement au *parallel* teaching décrit par Cook et Friend (1995), la classe n'est pas séparée en deux groupes équivalents. Dans les deux cas, la plus grande différence avec les modèles évoqués est que le lieu diffère de la classe de référence.

On remarque donc que l'externalisation ne signifie pas forcément que l'enseignement est décroché et décontextualisé de celui de l'enseignement de référence. Différents types de fonctionnements peuvent être utilisés de manière externalisée tout en conservant une pertinence par rapport à l'enseignement de référence. À l'inverse, ce n'est pas parce que l'enseignement est conduit dans la salle de référence que celui-ci est nécessairement en lien avec les apprentissages de la classe de référence. En effet, une des interventions (auprès d'élèves de GS) s'est déroulée dans la classe mais Mme B. a apporté son propre matériel (un jeu de cartes pour travailler le vocabulaire au travers de mimes et de bruitages). Elle a ainsi conduit, en classe de référence, un enseignement totalement décroché de l'enseignement-apprentissage référent. Donc, même si le lieu influence fortement le lien entre l'enseignement FLSco et l'enseignement de référence, on peut conclure qu'il ne détermine pas obligatoirement le contenu des apprentissages : un enseignement externalisé peut être en lien avec l'enseignement de référence, tout comme un enseignement en classe de référence peut être décroché de ce qui y est fait.

En ce qui concerne les huit interventions de Mme B. réalisées en classe référente – autre que celle en GS décrite ci-dessus –, on peut ressortir deux types de fonctionnement :

- Une prise en charge spécifique des élèves du soutien sur le modèle du *parallel teaching* (enseignement en parallèle) : Mme B. regroupe en atelier les élèves du soutien et les aide à réaliser la même activité que leurs camarades tout en leur apportant une aide spécifique en FLSco. Cinq séances correspondaient à ce modèle.
- Une prise en charge sur le modèle du one teaching, one assisting (l'un enseigne, l'autre aide) : Mme B. circule dans la classe pour apporter son aide spécifique aux élèves du soutien tandis que l'enseignant référent mène la classe. Trois séances correspondaient à ce type de fonctionnement.

On peut préciser que l'une des séances en CP, dont la majorité s'est déroulée en *parallel teaching*, s'est conclue sur une activité ludique de « qui est-ce » grandeur nature où les élèves devaient formuler correctement et perspicacement des questions pour essayer de trouver quel élève avait été

sélectionné. Le déroulement de cette activité a été réalisé sur le modèle du *team teaching* (enseignement en tandem) : à la fois Mme B. et l'enseignante référente avait en charge tout le groupe classe sans que l'une ou l'autre mène davantage l'activité que l'autre.

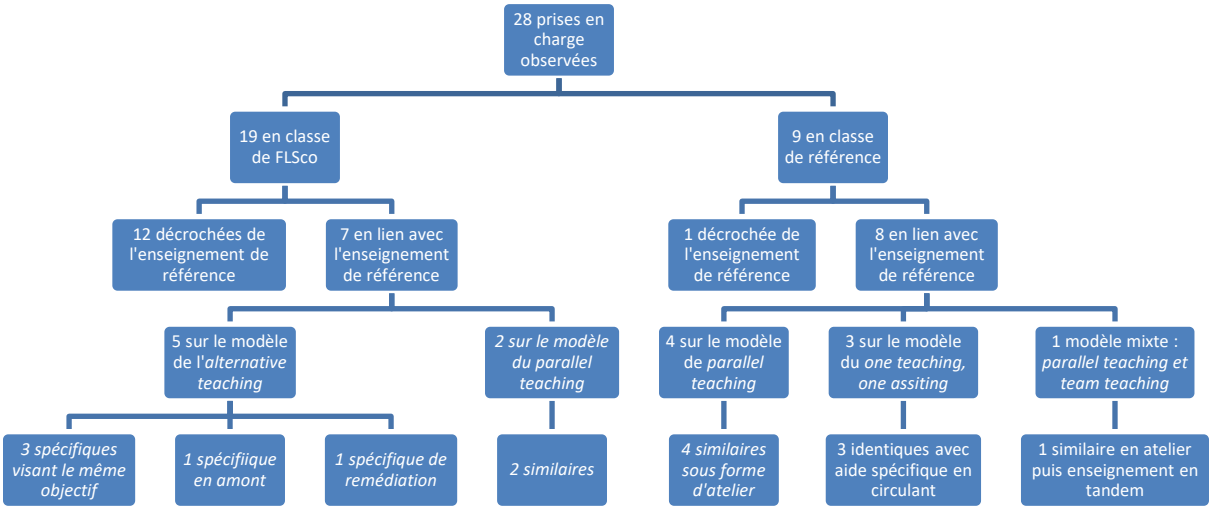


Figure 3 : Résumé des types de prises en charge lors des observations de classe

Si l'on s'intéresse aux activités en lien avec l'enseignement de référence, Mme B. et les enseignants référents n'ont pas de temps de préparation en commun officiel. De fait, Mme B. était généralement prévenue au plus tôt le jour-même de ce qui était prévu dans la classe référente, et cela de manière assez informelle (souvent dans le couloir). De plus, excepté pour une enseignante qui lui envoie son cahier journal de la semaine chaque dimanche, c'est Mme B. qui fait la démarche d'aller voir les enseignants référents pour convenir d'un fonctionnement et/ou d'un objectif. La quasi-inexistence de cette préparation en commun empêche Mme B. de mettre à profit son champ d'expertise dans le domaine du FLE et du FLSco. En effet, elle parvient à rebondir sur les supports, activités ou objectifs proposés par les enseignants référents mais son aide est ponctuelle et les activités proposées aux élèves ne sont pas adaptées ou conçues spécifiquement selon leurs besoins.

Ce manque de concertation entre les enseignants peut s'expliquer par plusieurs raisons. Tout d'abord, d'un point de vue administratif, bien que Mme B. dispose d'une heure par semaine supplémentaire à ses heures devant les élèves, cette heure couvre déjà les entretiens avec les parents et les réunions officielles de l'école (conseils d'école, conseils des maitres et conseils de cycle). Ainsi, aucun temps de préparation en commun n'est prévu dans ses heures de travail. Il en va de même pour les enseignants référents. Ensuite, on observera que Mme B. prend en charge des élèves de treize classes différentes. Si l'on considère les quarante-cinq minutes minimum de préparation hebdomadaire relevées par Hendrickson (2011), il faudrait que Mme B. passe 9h45 par semaine à se concerter avec ses collègues ! On comprend bien pourquoi Hendrickson rappelait que, dans des conditions idéales, un coenseignant ne pouvait pas travailler avec plus de trois partenaires. Il me parait donc intéressant de

pointer que le manque de concertation n'est pas dû à un manquement de la part des enseignants eux-mêmes. Il semble y avoir une faiblesse institutionnelle (en termes d'emploi du temps et de personnels) qui empêche Mme B. de mettre pleinement à profit ses compétences professionnelles dans le cadre d'une pratique inclusive évitant l'externalisation.

Pour conclure sur le dispositif mis en place au LFIT, on remarquera que, si l'on considère les dix points relevés par Hendrickson (2011), seul celui de la pratique de différents modèles de co-intervention semble être appliqué dans le dispositif actuel. J'utilise ici volontairement le mot co-intervention au lieu de coenseignement puisqu'étant donné qu'aucun autre des points évoqués est appliqué, on ne peut pas parler de coenseignement. Or, sans coenseignement, peut-on vraiment parlé d'un dispositif inclusif sans externalisation ? Il me semble que les moyens engagés pour mettre en pratique cette volonté de l'établissement ne sont pas suffisants. Ainsi, on comprend mieux pourquoi le dispositif actuel mis en place mêle à la fois l'externalisation et la co-intervention.

1.1.3. Synthèse vis-à-vis de l'élaboration des jeux pédagogiques

Compte tenu de la volonté de l'établissement de réduire au maximum les prises en charge externalisées, il aurait été intéressant d'élaborer des jeux qui puissent être utilisés dans la classe référente en coenseignement. Deux mises en place auraient pu être envisageables selon les différents modèles de coenseignement relevées par Cook et Friend (1995) :

- Jouer en classe entière : tous les élèves de la classe référence jouent ensemble. Les coenseignants peuvent alors suivre le modèle *one teaching, one assisting* ou le modèle *team teaching*.
- Jouer en groupe : chaque groupe joue à tour de rôle au jeu. La constitution des groupes devient alors un véritable enjeu pédagogique et didactique : on peut choisir de regrouper les élèves du soutien pour axer la pratique du jeu vers un objectif précis ou choisir de mélanger les élèves en privilégiant l'étayage par les pairs. Dans ce dernier cas, un système de tutorat pourrait également être envisagé, par exemple en jouant en équipes avec des rôles différents (celui qui donne la réponse, celui qui tranche en cas de litige, etc.). Jouer en groupe incite à utiliser des modalités de coenseignement qui relèvent du *station teaching* (les élèves tournent sur des ateliers), du *parallel teaching* (deux groupes jouent au même jeu au même moment) ou de l'*alternative teaching* si le jeu possède une version adaptée au public spécifique du soutien.

Dans ces deux cas, une préparation commune des enseignants est nécessaire afin de convenir des objectifs spécifiques des jeux et de définir les modalités de mise en place.

Notons qu'élaborer un jeu qui ne serait utilisé que pour les élèves du soutien reviendrait à conduire une activité externalisée tout en restant dans la salle de classe. En effet, à moins qu'elle soit

utilisée ponctuellement parmi d'autres modèles de coenseignement, il s'agirait d'une pratique enseignante de différenciation qui ne va pas dans le sens du coenseignement. D'une part, les élèves du soutien continueraient à être stigmatisés par une prise en charge spécifique. Par conséquent, sauf si l'enseignant référent utilise le jeu avec les élèves du soutien pendant que l'enseignant de FLSco gère l'enseignement au reste de la classe, l'enseignant de FLSco ne serait alors responsable que des élèves du soutien. Or, nous l'avons vu, le coenseignement exige une responsabilité partagée de tous les élèves. D'autre part, la concertation entre les enseignants serait réduite au minimum : dans le cas extrême, il peut même n'y avoir aucune préparation en commun. Par exemple, l'enseignant spécialisé choisirait l'objectif qu'il veut travailler et apporterait un jeu permettant de le viser, tout cela indépendamment de l'enseignement de référence. Il me parait donc important, dans l'optique d'une pratique ludique en coenseignement, de privilégier un jeu permettant soit de faire jouer tous les élèves au même jeu, soit de faire jouer tous les élèves à une même structure ludique qui pourrait avoir des objectifs différents selon les élèves qui y jouent.

Cependant, compte tenu de la réalité de la situation (le coenseignement n'est pas effectif), il a été décidé d'un commun accord avec Mme B. que les jeux pédagogiques seraient utilisés lors de ses prises en charge externalisées. Mais, afin de donner du sens aux apprentissages et de rester dans l'objectif principal du français langue de scolarisation, il m'a paru important de faire en sorte que les jeux pédagogiques soient tout de même en lien avec les apprentissages en classe référence et donc d'essayer au maximum de ne pas élaborer de jeux pour une pratique décrochée.

1.2. Lecture de documents pour établir le profil des élèves

Afin d'analyser le profil des élèves de l'école et le profil des élèves du LFIT, j'ai eu accès à des documents internes à l'établissement : les informations de rentrée transmises par les parents et les informations collectées par Mme B. lors des premiers rendez-vous avec les familles. À partir de ces documents, j'ai pu réaliser des statistiques sur les nationalités des élèves que j'ai présentées dans la partie de présentation du contexte de stage de ce mémoire (cf. Figure 1 : Diagramme de répartition des nationalités des élèves, Partie 1 -Chapitre 1 - 2.1.2).

Ces statistiques m'ont permis de me rendre compte du nombre important de japonophones bénéficiant du soutien en FLSco : 90% des élèves du soutien ont pour langue première le japonais. Mais elles m'ont également permis de comprendre le contexte dans lequel ses élèves évoluent : la plupart d'entre eux n'entendent le français que dans leur salle de classe. En effet, comme plus de la moitié des élèves de l'école sont de nationalité japonaise (si l'on compte également les Franco-japonais et les Japono-tiers), on conçoit aisément que la langue de communication entre les élèves en dehors de la

classe (c'est-à-dire en dehors de l'école mais également pendant les temps de récréation ou de cantine) puisse être le japonais.

Ces documents m'ont enfin permis de remarquer que les familles dont les enfants bénéficient du soutien scolarisent leurs enfants plutôt à partir de la GS et du CP. Les arrivées au-delà de ces classes sont rares et, le plus souvent, motivées par un emménagement dans la région. On observe également que, malgré une volonté de l'administration de limiter le soutien à quatre trimestres, dans les faits, de nombreux élèves poursuivent le soutien au-delà de cette limite (en bleu turquoise dans le tableau ci-dessous).

		Année de scolarisation au LFIT						
		PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1
Niveau actuel des élèves du soutien	GS	2	5	9				
	CP	3	2	7	7			
	CE1	1		3	3	1		
	CE2						3	
	CM1							1
Nombre total d'élèves		6	7	19	10	2	3	1

Figure 4 : Année d'arrivée des élèves bénéficiant du soutien

1.3. Questionnaires pour établir les pratiques enseignantes

Le dernier outil de recueil de données que j'ai utilisé pour réaliser l'analyse de mon contexte de stage a été le questionnaire écrit. Tout d'abord, j'ai utilisé un questionnaire destination de Mme B. pour connaitre sa pratique enseignante. Puis j'ai utilisé un questionnaire à destination des enseignants référents pour savoir comment ils prenaient en compte les élèves peu ou non francophones dans leur gestion de classe et pour cibler le besoin de leurs élèves. Ce deuxième point sera traité dans la partie consacré au besoin (cf. Partie 3 -Chapitre 7 - 2). Les questions et les réponses à ces questionnaires sont disponibles en Annexe C et en Annexe D.

1.3.1. Questionnaire à destination de Mme B.

Le questionnaire écrit à destination de Mme B. m'a permis de confirmer que Mme B. ne suit pas de progressions formelles. Si elle affirme différencier ses progressions selon le niveau des élèves, il s'agit plutôt d'une différenciation dans le niveau des activités proposées aux élèves qu'une différence de progression dans l'apprentissage du français. Lors d'entretiens informels, j'ai également complété ce point par le fait que Mme B. ne réalise pas d'unité didactique et qu'elle ne rédige pas non plus de fiche séance. De fait, bien qu'elle guide ses séances selon des objectifs pédagogiques, ceux-ci ne sont pas formalisés ni consignés. Il m'est d'avis que ce système de fonctionnement est grandement in-

fluencé par le fonctionnement-même du soutien. En effet, étant donné qu'aucun temps de préparation en commun n'est institutionnalisé et que Mme B. collabore avec un grand nombre d'enseignants référents, ces derniers ne se concertent finalement que très peu avant la prise en charge des élèves par Mme B.. Or, cette faible concertation associée à la volonté de Mme B. de respecter la volonté de l'établissement d'éviter au maximum l'externalisation des élèves fait que les objectifs pédagogiques des séances du soutien ne sont définis que rarement à l'avance. Et, sans objectif défini en amont, il est difficile de suivre une vraie progression ou de pouvoir planifier des unités didactiques.

En ce qui concerne l'élaboration des jeux pédagogiques, il est également intéressant de noter que Mme B. cite le jeu comme un outil pédagogique (question 21) puis ajoute qu'elle l'utilise « énormément » (question 22). Cela confirme l'analyse des observations de classe que j'ai effectuée et précise également qu'elle considère le jeu comme un moyen pédagogique et non seulement comme une pause récréative. Elle cite par ailleurs des jeux traditionnels (tels que le jeu des sept familles), des jeux éducatifs du commerce (ceux de l'éditeur Nathan), des jeux non-éducatif du commerce (tel que le « Qui est-ce ? ») qu'elle classe dans les « jeux pour parler ». J'ai compté vingt-neuf jeux du commerce (éducatif ou non) présents dans sa salle de classe. À cela s'ajoute les nombreux jeux confectionnés par des enseignants qu'elle a collectés sur internet puis imprimés. Elle dispose également d'une boite d'outils à jeux contenant des pions, des dés et des jetons. Tout le nécessaire pour jouer dans de bonnes conditions.

1.3.2. Questionnaire écrit à destination des enseignants référents

Ce questionnaire consiste, pour sa grande majorité, à cibler le besoin des élèves. Néanmoins les deux premières parties ciblent davantage les pratiques enseignantes des maitres référents. Ainsi, elles indiquent, d'une part, le niveau de classe enseigné, le nombre d'élèves bénéficiant du soutien et les éléments déterminant le choix en soutien et, d'autre part, le fonctionnement de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves (par la mise en place de différenciation pédagogique ou par la préparation en amont des interventions de Mme B.).

Si l'on s'intéresse aux critères de sélection des enseignants, on remarque que différents éléments entrent en jeu. J'en ai relevé vingt-huit que l'on peut répartir en sept critères différents (cf. Figure 5 ci-dessous).

Critères		Nombre de citations	
Contexte langagier familial peu ou non-francophone		3	
Niveau de compréhension	Générale	3	7
	Écrite	1	
	Orale	3	
Niveau de production	Générale	2	6
	Écrite	1	

	Orale	3	
Vocabulaire limité		7	
Syntaxe erronée		3	
« Le langage »		1	
Évaluations de rentrée		1	

Figure 5 : Critères de sélection pour le soutien

On remarque, parmi les critères relevés, qu'un seul n'est pas propre aux capacités de l'élève : celui du contexte langagier familial non ou peu francophone. Trois enseignants citent en effet le prendre en compte (« n'a pas de parent parlant français », « l'importance du français à la maison » et « langue parlée à la maison (parents Japonais) »).

Les trois critères les plus cités sont des difficultés langagières liées au vocabulaire (cité sept fois), à la compréhension (sept fois) et à l'expression (six fois). Pour ces deux derniers critères, on notera que, lorsqu'est précisée la modalité (orale ou écrite), c'est la modalité orale qui est la plus citée.

Enfin, nous observons également que deux enseignants précisent les conditions dans lesquelles ce choix est effectué : pour l'un, à partir d'évaluations de rentrée et, pour l'autre, à partir d'un échange orale simple.

Si l'on s'intéresse maintenant à la gestion des élèves du soutien par les enseignants, on observe que, sur les dix enseignants ayant des élèves bénéficiant du soutien, huit affirment mettre en place une différenciation pédagogique. Parmi ces différenciations, on observe par ordre de citations :

- une vigilance supplémentaire : reformulation des consignes, traduction, aide individuelle, explications approfondies (citée par sept enseignants) ;
- une modification du dispositif d'enseignement pendant les temps de classe par des activités en petit groupe (citée trois fois) ;
- un ajout de dispositif hors temps de classe obligatoire : APC[8] (citées trois fois) ou heures supplémentaires dans le cadre d'un PPRE[9] (citées une fois) ;
- une modification des supports d'enseignement (citée une fois) ;
- des attentes moins importantes (citées une fois).

La grande majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire prend donc en compte les besoins spécifiques de leurs élèves, à la fois par des types de différenciation modifiant peu leur pratique (une

[8] Les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) s'ajoutent aux 24 heures hebdomadaires obligatoires pour les élèves. Elles peuvent tout aussi bien prendre en compte les besoins spécifiques de certains élèves ou être une activité en relation avec le projet d'école.

[9] Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) est un plan d'action permettant de prendre en compte les difficultés de l'élève afin de lui permettre d'acquérir les compétences du socle commun. Dans le cas présent, il s'agit d'heures d'enseignement supplémentaire en français.

vigilance supplémentaire ou des attentes moins importantes) mais également par des types de différenciation la modifiant (modification du dispositif d'enseignement et modification des supports).

En ce qui concerne leur prise en compte des interventions de Mme B., une enseignante sur les dix indique ne pas être concernée car elle est à mi-temps et que Mme B. intervient pendant son absence. Sur les neufs autres enseignants :

- trois enseignants disent ne pas préparer en amont les interventions de Mme B. ;
- deux enseignants annoncent qu'ils communiquent les objectifs à Mme B. mais dans un délai très court (pour l'un, seulement au début de la séance) ;
- une enseignante indique que cela dépend des thèmes abordés ;
- trois enseignantes affirment préparer en amont les interventions de Mme B. et deux d'entre deux précisent le faire avec elle.

Au regard de ces réponses, on peut conclure que peu d'interventions sont copréparées : seuls deux enseignants référents indiquent convenir des objectifs pédagogiques conjointement avec Mme B.. De plus, les enseignants qui fournissent un objectif ajoutent qu'ils le font rarement à l'avance. Toutes ces réponses vont donc bien dans le sens de ce qui a été analysé précédemment : le dispositif actuel ne correspond pas à un dispositif de coenseignement, et ce même lors des interventions de Mme B. dans la classe référente.

1.4. Synthèse sur l'analyse du contexte

En conclusion, l'analyse du contexte a permis de confirmer le choix des jeux pédagogiques comme un outil pertinent pour le soutien et de définir le lieu et leur modalité d'utilisation : dans la salle de classe du FLSco de façon externalisée.

Mais cette analyse a également pointé une première difficulté quant à leur élaboration. En effet, puisqu'il n'y a pas de progression préétablie et qu'aucune unité didactique n'est réalisée pour le soutien, les jeux pédagogiques ne peuvent pas venir s'ancrer sur des objectifs pédagogiques préétablis. Il faudra donc s'intéresser à d'autres moyens pour les déterminer. Une solution a été d'analyser le besoin des élèves grâce au retour des enseignants référent, nous allons le voir dans la partie qui suit.

2. Analyse du besoin

Afin de définir les objectifs pédagogiques de mes jeux, j'ai conduit un questionnaire écrit auprès des enseignants référents (cf. Annexe D pour les questions et les réponses). J'ai estimé qu'ils étaient les plus à même de déterminer les besoins particuliers des élèves puisqu'ils sont les témoins directs de ce que les élèves sont capables de faire dans une situation de classe immersive.

J'expliquerai tout d'abord comment j'ai élaboré ce questionnaire, puis j'analyserai les réponses des enseignants pour essayer de déterminer des objectifs pédagogiques pertinents pour le public du soutien.

2.1. Élaboration du questionnaire

Mon questionnaire est élaboré autour de trois grandes parties : des questions générales, des questions sur la gestion des élèves bénéficiant du soutien et des questions sur les difficultés qu'ils rencontrent. Les deux premières parties ont servi à l'analyse du contexte, je les ai analysées précédemment (cf. Partie 3 -Chapitre 7 - 1.3.2). La dernière partie est la plus conséquente et se focalise sur les difficultés rencontrées par les élèves du soutien dans l'optique de déterminer les objectifs pédagogiques pertinents pour l'élaboration des jeux pédagogiques.

Ainsi, dans cette troisième partie, une première série de questions s'intéresse tout d'abord au niveau des élèves au regard de chaque activité langagière. Elles demandent à l'enseignant d'évaluer le niveau des élèves du soutien par rapport aux autres élèves d'un point de vue de la compréhension orale et écrite et de la production orale et écrite. Ensuite, dans une deuxième série de questions, j'ai pris le parti de différencier les élèves japonophones des élèves non-japonophones. En effet, j'ai considéré qu'étant donné la forte proportion de japonophones bénéficiant du soutien, il était intéressant de voir si ce public rencontrait des difficultés particulières dans leur apprentissage du français. Pour cela, j'ai tout d'abord proposé aux enseignants d'évaluer si leurs élèves rencontraient les mêmes difficultés que les apprenants japonais en cours de FLE (à partir des travaux de Naito (2002), Lorillard (2011) et Kaneko (2016)). Puis, je leur ai demandé de préciser s'ils avaient eux-mêmes identifié, au cours de leur pratique, d'autres erreurs que les élèves pouvaient commettre. Enfin, le questionnaire se conclue sur des questions concernant les difficultés rencontrées par les élèves non-japonophones.

Ce questionnaire a été réalisé de manière dynamique, c'est-à-dire que les enseignants non-concernés par certaines questions n'y avaient pas accès et n'avaient donc pas à y répondre. Par exemple, les enseignants n'ayant pas d'élèves en soutien pour l'année en cours n'avaient à répondre qu'aux questions générales. De même, un enseignant n'ayant pas d'élèves non-japonophones en soutien n'avaient pas à répondre aux questions les concernant.

Le questionnaire que j'ai élaboré a été réalisé avec Google Form (Google, s.d.). Une version non-dynamique est disponible en Annexe D. Il a été transmis aux enseignants référents par courriel et il a été présenté par le directeur de l'école lors d'un conseil des maitres afin d'insister sur son importance pour mon projet de stage.

2.2. Analyse du questionnaire

Les réponses données par les enseignants référents (à l'exception de leurs courriels, afin de préserver leur anonymat) sont disponibles en Annexe D2.

2.2.1. Participants

Le questionnaire a été envoyé à tous les enseignants référents de l'école ayant potentiellement des élèves en soutien FLSco, soit vingt-un enseignants (3 GS, 5 CP, 3 CE1, 3 CE2, 4 CM1 et 3 CM2). Sur ces enseignants, sept n'ont pas d'élèves bénéficiant du soutien pour l'année en cours. J'ai tout de même choisi de leur transmettre car j'espérais pouvoir connaitre leurs critères de sélection pour les élèves bénéficiant du soutien.

Au total, onze enseignants ont répondu au questionnaire : 2 GS, 3 CP, 3 CE1, 1 CE2, 1 CM1, 1 CM2. Un enseignant seulement sur les sept n'ayant pas d'élèves actuellement en soutien y a répondu. Cependant, au moins la moitié des enseignants de chaque niveau ayant des élèves au soutien l'ont fait, on peut donc considérer que leurs réponses concernant les difficultés rencontrées par les élèves sont représentatives.

2.2.2. Le niveau des élèves du soutien vis-à-vis des activités langagières

D'une manière générale, les enseignants référents sont d'accord pour dire que les élèves du soutien ont beaucoup plus de difficultés que leurs camarades au niveau de la production orale, de la compréhension orale et de la production écrite. Les résultats sont moins unanimes en ce qui concerne la production écrite, même si la majorité d'entre eux considèrent tout de même qu'elle est de qualité inférieure. Notons tout de même qu'un enseignant (sur dix) considère que le niveau de production écrite est identique à celui des autres élèves !

Lorsque l'on demande aux enseignants de classer les activités langagières par ordre de priorité à travailler, les enseignants sont tous d'accord pour dire que l'oral doit être la priorité, l'écrit arrivant en seconde position. Néanmoins, les avis sont moins tranchés si l'on précise l'activité langagière (compréhension ou production).

Nous pouvons en conclure que le choix du soutien de favoriser la pratique de l'oral, et en particulier la production orale, est soutenu par les enseignants référents qui vont également dans ce sens.

2.2.3. Les erreurs récurrentes des élèves japonophones

Pour cibler les erreurs récurrentes des élèves japonophones, j'ai proposé une liste de questions fermées basées sur des erreurs que j'ai relevées des travaux de Naito (2002), Lorillard (2011) et Kaneko (2016). Les enseignants devaient alors déterminer si elles s'appliquaient à leurs élèves ou non. Puis j'ai proposé des questions ouvertes permettant aux enseignants de compléter cette liste avec d'autres

erreurs ou difficultés qu'ils auraient repérées. Par la suite, j'appellerai « difficultés théoriques » celles issues des trois travaux précédemment cités.

Parmi les difficultés théoriques proposées aux enseignants référents, toutes sont au moins citées une fois par un enseignant. Néanmoins, certaines portent plus à débat que d'autres. Ainsi, si tous les enseignants considèrent que les difficultés grammaticales et culturelles s'appliquent au moins en partie à leurs élèves, ce n'est pas le cas des difficultés phonétiques. C'est un résultat que nous aurions pu anticiper puisque de nombreuses études sur les effets du plurilinguisme chez les enfants ont démontré qu'il augmentait les capacités à entendre et à produire une plus grande variété de sons (Duverger, 2009). Néanmoins, deux difficultés phonétiques semblent faire consensus : celles à distinguer les voyelles nasales /ã/ et /õ/ (66,6% des enseignants considèrent que leurs élèves sont tout à fait concernés). Parmi les difficultés grammaticales théoriques, celles où les enseignants se rejoignent le plus sont les difficultés concernant le genre des noms et la syntaxe (à la fois au niveau de la construction des phrases – par exemple, la formulation d'adjectif ou de proposition relative avant le nom ou l'omission d'un référent sous-entendu par le contexte – et celle pour exprimer la possession). D'un point de vue culturel, les enseignants confirment qu'au moins une partie de leurs élèves ne participent pas même s'ils sont sollicités, et cela jusqu'à la non-manifestation d'une incompréhension.

En dehors de ces erreurs théoriques, sept enseignants relèvent d'autres types erreurs ou de difficultés particulières. La difficulté la plus citée (par cinq enseignants) est le vocabulaire. Certains enseignants précisent le vocabulaire scolaire tandis que d'autres précisent plutôt le vocabulaire général de la vie de tous les jours. Viennent ensuite les erreurs grammaticales (citée trois fois) dans le repérage du verbe et du nom, dans l'inversion syntaxique du type « Marie de maman » au lieu de « la maman de Marie » et dans la construction syntaxique des phrases. Enfin, un enseignant ajoute une difficulté phonétique en lien avec ce qui a été repéré dans les erreurs théoriques : la confusion des sons voyelles nasaux /ã/ et /õ/.

Enfin, lorsque l'on demande aux enseignants de conclure sur les erreurs fréquentes ou les difficultés qu'il est le plus important de travailler avec les élèves japonophones, on retrouve trois types de difficultés parmi leurs réponses : des difficultés liées à l'estime de soi, des difficultés liées aux activités langagières (le faible niveau en compréhension orale et écrite) et des difficultés liées à différentes compétences linguistiques. Ce sont les difficultés liées aux compétences linguistiques qui sont le plus représentées. Plus précisément, une large majorité des enseignants (six sur neuf) met en avant les lacunes lexicales des élèves. Viennent ensuite, par ordre décroissant, les difficultés de syntaxe (citées trois fois), les difficultés sur le genre des noms (citées trois fois), les difficultés phonétiques (citées deux fois) et les erreurs d'accord en nombre (une fois). Les difficultés liées à l'estime de soi sont, quant à

elles, citées par deux enseignants et les difficultés en compréhension sont pointées par un seul enseignant.

Étant donné que le jeu favorise la libération de la parole et qu'il dédramatise l'erreur, on peut considérer que les difficultés liées à l'estime de soi seront travaillées de par l'utilisation-même de cet outil pédagogique. En ce qui concerne les autres difficultés, nous tâcherons de prendre en compte celles qui sont le plus citées : le vocabulaire, la syntaxe, le genre du nom et la phonétique. Remarquons enfin que la majorité des difficultés citées par les enseignants se recoupent avec celles qui ont été relevées en théorie. Seuls deux éléments ne s'y retrouvent pas : le manque de compréhension et le faible répertoire lexical. Il m'est d'avis que cela est dû au fait que les contextes sont différents. En effet, les travaux théoriques sur lesquels je me suis basée concernaient pour deux d'entre eux un public adulte de FLE. Or, en cours de FLE, le vocabulaire employé est en adéquation avec le niveau des élèves. Dans notre situation, les élèves sont en immersion. Ils peuvent donc être en contact avec tout un flot de vocabulaire qu'ils n'ont jamais entendu ou qui n'a jamais été explicité. Et c'est précisément cette opacité lexicale qui leur propose problème pour comprendre les discours qui ne correspondent pas à leur niveau de langue.

2.2.4. Les erreurs récurrentes des élèves non-japonophones

Parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire, trois d'entre eux ont des élèves non-japonophones. Ces élèves sont de nationalité espagnole ou anglaise.

Pour les élèves espagnols, les difficultés rencontrées sont de l'ordre de la phonétique (la prononciation) et de l'orthographe (les correspondances graphème-phonème). L'une des enseignantes notent des « résultats spectaculaires » pour l'élève dont elle a la charge. Le peu de difficultés citées par les enseignants peut peut-être s'expliquer par la proximité linguistique (tant au niveau du lexique que de la syntaxe) entre le français et l'espagnol.

Pour l'élève anglophone, son enseignant note davantage de difficultés et nous remarquerons qu'elles se recoupent avec les erreurs des japonophones : « le vocabulaire, la syntaxe et la faiblesse (qualité et quantité) de la participation orale ». Si l'anglais et le français sont plus éloignés linguistiquement que l'espagnol et le français, ce sont des langues assez proches syntaxiquement, tout du moins plus proche syntaxiquement que le japonais et le français. Les difficultés de syntaxe seront donc probablement différentes pour cet élève que pour les élèves japonophones.

2.3. Synthèse sur l'analyse des besoins

Le questionnaire à destination des enseignants référents a permis de cibler les besoins pédagogiques du public du soutien en FLSco. Tout d'abord, les enseignants ont mis en avant la nécessité de

travailler en priorité la compréhension orale et la production orale. Cela va dans le sens des recommandations de l'AEFE (2006). Ensuite, que ce soit par leurs critères de sélection des élèves pour le soutien ou par leur identification des difficultés et des erreurs récurrentes des élèves, les enseignants ont clairement pointé la faiblesse du lexique comme étant la difficulté première des élèves. Les jeux développés devront donc viser principalement ces deux points : l'oral et le vocabulaire. En outre, les jeux pourront également viser l'amélioration des difficultés qui ont été rapportées plus d'une fois par les enseignants, c'est-à-dire celles concernant la syntaxe, le genre des noms et la phonétique.

Cependant, excepté pour le genre des noms, les difficultés qui ressortent de cette analyse restent trop vagues pour définir des objectifs pédagogiques précis qui pourraient permettre d'élaborer des jeux pédagogiques. Par exemple, si l'on se penche sur les difficultés en vocabulaire (qui est la compétence linguistique qui revient le plus souvent), on pourrait penser que, puisqu'il s'agit d'un soutien en FLSco, il faudrait focaliser cet apprentissage sur le vocabulaire de l'école. Or, les enseignants référents ne semblent pas unanimes : alors que certains précisent le vocabulaire « scolaire », d'autres citent au contraire « le vocabulaire de la vie quotidienne ». Alors quel vocabulaire enseigner ?

Finalement, pour établir des objectifs plus précis, j'ai mis en place différentes démarches. La première a consisté à explorer différentes propositions des jeux pédagogiques afin d'en trouver qui permettent de travailler les difficultés établies et qui puissent s'appliquer au contexte et au public du soutien. À cette démarche, j'ai ajouté ma volonté de lier les jeux avec les enseignements-apprentissages de référence. Cette partie n'a pas été la plus évidente étant donné la faible communication entre les enseignants. J'ai finalement réussi à m'appuyer, d'une part, sur l'utilisation de la méthode de lecture utilisée en CP (pour travailler le lexique et le genre des noms) et, d'autre part, sur un évènement annuel auquel toutes les classes de CP participent (pour travailler la compréhension). Un avantage non négligeable de ces deux orientations était leur possible réutilisation d'année en année. Enfin, une dernière démarche a été d'observer les élèves pour préciser les difficultés mises en avant par les enseignants. Ainsi, pour l'un des jeux, je suis partie d'une erreur de langue observée pour travailler des tournures syntaxiques spécifiques. Dans la partie qui va suivre, je vais décrire plus en détails mes choix pédagogiques et quels ont été les objectifs retenus.

Chapitre 8 - Concevoir des jeux s'intégrant dans le dispositif d'enseignement du soutien

Dans ce dernier chapitre, je vais présenter et analyser les jeux pédagogiques que j'ai élaborés au regard de la problématique qui m'intéresse. Dans un premier temps, j'expliquerai mes choix de

conception et présenterai le fonctionnement et les objectifs des jeux et, dans un second temps, je les évaluerai grâce aux observations de classe que j'ai menées.

1. Présentation des jeux

Suite à l'analyse du contexte, il a été décidé que les jeux pédagogiques auraient vocation à être utilisés au cours des interventions externalisées de Mme B.. Sur les quatre jeux pédagogiques que j'ai élaborés, tous s'inscrivent dans les grands axes déterminés lors de l'analyse des besoins :

- Un d'entre eux permet de travailler la production orale de manière décrochée de l'apprentissage référent. La production orale est un objectif spécifiquement formulé dans de ma commande de stage et ce besoin a été confirmé par les enseignants référents. Il vise plus particulièrement l'objectif pédagogique suivant : former, à l'oral, des phrases intelligibles (le niveau d'exigence variera selon le niveau de langue des élèves).
- Deux autres jeux sont en lien avec les apprentissages en classe référente. Pour l'un, il s'agit de retrouver un mot de vocabulaire (issu d'une leçon de lecture) à partir d'une image et de formuler le déterminant qui correspond à son genre. Il vise ainsi l'enrichissement du répertoire lexical et l'association d'un genre à un nom. Pour l'autre, il consiste en la compréhension globale et détaillée d'un album de littérature jeunesse lu par l'enseignant.
- Le dernier jeu est une réponse pédagogique à un besoin langagier observé en soutien. L'objectif cible la perte de l'utilisation erronée de la structure « il y a » dans le cadre de description pour aller vers l'emploi correct des verbes « être » et « avoir ». Il renforce ainsi la compétence linguistique syntaxique des élèves.

Les documents d'accompagnements fournis à Mme B. sont disponibles en Annexe E. Ils regroupent la fiche pédagogique (les objectifs pédagogiques, le niveau scolaire des élèves, des recommandations pédagogiques, une proposition de déroulement de séance et, parfois, une prolongation) et la règle du jeu (le but du jeu, le déroulement, le matériel requis et les effectifs possibles).

Voyons en quoi consiste chacun de ses jeux et quels ont été mes choix pédagogiques vis-à-vis des trois grandes étapes de conception mentionnées par Silva (2008b) : le démarrage du projet, l'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement et, enfin, l'élaboration de la matrice et de la maquette.

1.1. Jeu pour travailler la production orale des élèves de CE1, CE2 et CM1

Le document d'accompagnement du jeu de plateau *Blablabla*, permettant de travailler la production orale des élèves de CE1, CE2 et CM1, est disponible en Annexe E1.

1.1.1. Le démarrage du projet

Le démarrage de ce jeu a été motivé à partir d'exemples de gages proposés par Silva (2008a, pp. 88-92). Son idée est de créer une banque de gages de différentes catégories qui serviraient de « pénitence » aux joueurs perdant un jeu. Elle propose ainsi des gages physiques (comme réaliser une action pendant un certain temps), des gages langagiers (comme la formulation de phrases selon un contexte donné), des gages linguistiques (comme l'épellation d'un mot) ou des gages sur les gages (comme refaire le gage précédent). J'ai été attirée par les propositions qu'elle a faites et j'ai donc décidé d'en faire un jeu de plateau ayant pour objectif la production orale de phrases intelligibles.

Blablabla est donc un jeu de plateau avec six catégories de cartes. Chacun à son tour, un joueur doit répondre à la carte de la couleur où se trouve son pion puis, s'il répond correctement, lancer le dé pour avancer. Le but du jeu est d'être le premier à répondre correctement à une carte de la case arrivée.

1.1.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement

Ce jeu est un outil pédagogique totalement décroché de l'enseignement de référence. L'objectif est d'augmenter le temps de parole des élèves et ainsi de leur faire pratiquer le français de manière spontanée. Pour cela, il faut que les élèves aient un niveau suffisant en français : il cible les élèves à partir du CE1. L'objectif pédagogique plus précis est la formation de phrases intelligibles. Le niveau d'exigence de la part de l'enseignant variera donc selon les élèves. Il pourra ainsi invalider une réponse même si le contenu est correct à partir du moment où la formulation ne sera pas considérée comme étant du niveau attendu.

1.1.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette

Le jeu est composé d'un plateau plastifié et de six catégories de cartes plastifiées. Le matériel nécessite également un pion par joueur et un dé.

Le plateau de jeu est composé d'un parcours bifurquant (mais équivalent en nombre de cases, cf. Figure 6 ci-dessous) : un joueur expérimenté pourra y voir l'occasion de choisir la catégorie de sa prochaine carte. Les cases du plateau ont une couleur qui renvoie à une catégorie de carte. L'avantage de ce code couleur est de pouvoir élaborer de nouveaux jeux de cartes sans avoir à changer de plateau. Dans cette version de *Blablabla*, chaque catégorie contient vingt-quatre cartes dont les questions ont été soumises à (et pour certaines créées par) Mme B. pour un avis extérieur.

Figure 6 : Matériel pour le jeu du Blablabla

La catégorie « Explique-le ! » (en vert) reprend les gages langagiers de type interculturel proposés par Silva. Le corpus est composé de cartes demandant aux élèves d'expliquer un évènement soit français (par exemple, le poisson d'avril) soit japonais (par exemple, hanami[10]) ou encore d'expliquer les différences entre deux cultures (par exemple, le comptage sur les doigts[11]). L'objectif pédagogique visé est de prendre en compte la dimension interculturelle entre le Japon et la France.

La catégorie « Que s'est-il passé ? » (en bleu clair) reprend les gages langagiers de type expression guidée proposés par Silva. Le corpus est composé de cartes demandant aux élèves d'inventer ou d'expliquer une situation qui a pu conduire à un évènement donné. La majorité des cartes reprennent des situations de la vie de tous les jours (par exemple, « Une maman gronde son enfant. ») ou des situations imaginaires afin de solliciter la créativité des élèves (par exemple, « Il y a des traces de pas au plafond »). L'objectif pédagogique visé est de pouvoir expliquer ou inventer une raison ayant amené à une situation donnée.

La catégorie « Que dirais-tu ? » reprend également les gages langagiers de type expression guidée. L'objectif pédagogique visé est de pouvoir proposer des phrases en adéquation avec une situation (par exemple, « Chez le médecin. ») ou un état mental proposé (« Si tu étais en colère »).

La catégorie « Fais-le ! » (en orange) reprend une partie des gages gestuels proposés par Silva. Les élèves sont amenés à réaliser une action avec leur corps (par exemple, « Claque des doigts trois fois de suite »). L'objectif est la bonne compréhension de ces actions. Le vocabulaire corporel et les

[10] Hanami (littéralement « la contemplation des fleurs ») est un évènement très ancré au Japon où les familles et amis piqueniquent sous les cerisiers en fleurs.

[11] Les Japonais comptent selon l'ordre suivant : index, majeur, annulaire, auriculaire, pouce. Au-delà de cinq, ils positionnent les doigts levés de l'autre main au niveau de la paume de la main précédente.

actions qui y sont associées ne sont pas forcément bien maitrisés par les élèves n'ayant pas été scolarisé en maternelle française, c'est donc l'occasion de les réviser.

La catégorie « Parle de toi ! » (en bleu foncé) reprend les gages langagiers de type d'expression personnelle. L'élève est invité à s'exprimer sur un sujet relatif à lui-même (comme « Parle de quelque chose qui te fait peur » ou « Décris ce que tu fais avant de te coucher »).

Enfin, la catégorie « Invente une phrase » ne reprend aucun gage proposé par Silva. On pourrait néanmoins l'inclure dans la catégorie des gages langagiers de type expression guidée puisqu'il s'agit de former une phrase (ou un ensemble de phrases selon le niveau) qui inclut le vocabulaire apporté par deux ou trois images.

Le document d'accompagnement suggère une prolongation au jeu consistant à faire créer par les élèves de nouvelles cartes. Il propose également d'introduire des cartes joker « Vol de tour » (trois par élève) qui permettent de rendre le jeu plus interactif. Ces cartes permettent à un joueur à qui ce n'est pas le tour de « voler » la carte de son adversaire si ce dernier n'y a pas encore répondu. Si le voleur répond correctement, il peut avancer mais, attention, s'il se trompe, il devra reculer de trois cases ! Ce joker renforce le côté ludique mais permet également aux élèves de prêter davantage attention aux questions qui ne leur sont pas posées. De plus, si les joueurs ont déjà joué au jeu, leurs adversaires sont susceptibles de connaitre les réponses, ce qui augmentent leur chance de se faire voler leur tour !

1.2. Jeu pour enrichir le répertoire lexical et améliorer les compétences en lecture des élèves de CP

Le document d'accompagnement du jeu *Trois qui gagne*, permettant d'enrichir le répertoire lexical et d'améliorer les compétences en lecture des élèves de CP, est disponible en Annexe E2.

1.2.1. Le démarrage du projet

Le démarrage de ce jeu a été motivé à partir d'un jeu présenté par Silva, le *Un, deux, trois* (2008a, p. 180) que j'ai renommé en *Trois qui gagne* mais dont j'ai conservé le dispositif.

Un, deux, trois (ou *Trois qui gagne*) est composé de deux jeux de cartes images : un destiné à représenter le plateau et un autre destiné à constituer la pioche. À son tour, un joueur doit piocher une carte et énoncer le mot de vocabulaire correspondant à l'image. S'il y parvient, il peut poser un de ses pions sur la carte identique du plateau (même si un joueur y a déjà posé un pion). Le but du jeu est d'être le premier à aligner trois pions (horizontalement, verticalement ou diagonalement).

1.2.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement

Toutes les classes de CP suivent la même méthode de lecture : Léo et Léa (Cuche & Sommer, 2013). Cependant, alors que les élèves francophones peuvent se baser sur leur connaissance lexicale pour associer facilement un sens à un mot déchiffré, les élèves peu ou non-francophones ne peuvent pas le faire étant donné leur faible répertoire lexical. Ainsi, lorsqu'ils déchiffrent un mot, il est rare que ce dernier fasse sens pour eux. Le mot déchiffré n'est alors qu'une combinaison de sons. Malgré la présence de cette difficulté, les enseignants référents n'observent que peu, voire pas, de différences de déchiffrage entre les élèves francophones et les élèves peu ou non-francophones. Les élèves du soutien parviennent donc à déchiffrer correctement un mot. Tout l'enjeu se situe donc, pour eux, au niveau de l'accès au sens. Et c'est d'ailleurs cet accès au sens qui permet au jeune lecteur de vérifier que les sons qu'il a décodés correspondent bien à un mot de la langue française. Or les élèves du soutien ne peuvent pas se baser sur cette aide. Ainsi, il m'a paru important de travailler le sens des mots avec les élèves du soutien. Or quoi de mieux que de se baser sur les leçons de la méthode de lecture pour que cet apprentissage soit pertinent pour les élèves ?

1.2.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette

Chaque version du jeu est composée de trois jeux comprenant vingt-quatre cartes (environ 4cm x 4cm) et permettant de jouer à différentes variantes : un jeu d'images en couleur (pour le plateau), un jeu d'images en noir et blanc et un jeu avec les mots (cf. Figure 7 ci-dessous). Les images constituant le plateau sont installées sur une feuille cartonnée à l'intérieur d'une pochette plastique à rabat afin d'éviter que leurs emplacements changent au gré des mouvements et des dépôts de pion des joueurs tout au long de la partie. Le choix du jeu de carte pour la pioche dépendra des objectifs fixés par l'enseignant.

Figure 7 : Matériel pour le jeu du Trois qui gagne

J'ai réalisé quatre versions de ce jeu correspondant chacune à une leçon différente de la méthode de lecture : une sur le son /ɛ/ (avant deux consonnes ou avant une consonne en fin de mot), une sur le son /o/ (avec les graphies « au » et « eau »), une sur le son /z/ (« s » entre deux voyelles) et une sur le son [ø] (avec les graphies « eu », « œ » et « œu »), correspondant chacune respectivement aux

leçons 41, 42, 43 et 44 de la méthode de lecture (Cuche & Sommer, 2013, pp. 98-105). Les corpus d'images que j'ai élaborés contiennent des mots avec ces sons, mais pas seulement ! En effet, l'objectif étant que les élèves acquièrent le sens de mots supposés inconnus ou mal maitrisés présents dans la leçon et non qu'ils s'exercent sur le son de la leçon, certains mots retenus ne les contiennent pas. Par exemple, dans le corpus de la leçon sur le son /o/, on trouvera le mot « laine » qui est présent dans cette même leçon. Une fois la liste de mots créée sur ce critère, je l'ai proposée à Mme B. pour avoir un retour sur la pertinence du choix des mots qui la composaient.

En plus du corpus d'images, j'ai également réalisé un jeu de cartes avec les mots écrits en lettres. Mon idée était que, une fois que les mots font partie du répertoire lexical des élèves et que la leçon sur le son a été abordé en classe référente, il était alors possible de continuer à jouer en s'entrainant à décoder et à associer un signifiant à un signifié, renforçant ainsi les acquis lexicaux. J'ai également proposé une autre variante qui peut être mise en place avec n'importe quel jeu de cartes et où l'élève ne doit plus seulement se contenter de dire le mot mais doit aussi produire une phrase qui le contient. Cette étape me semble être la plus importante car elle permet de contextualiser les mots acquis.

Le document d'accompagnement propose également deux types d'exploitation en classe : une exploitation en amont de la leçon de lecture en classe référente et une exploitation en aval de la leçon de lecture. Pour la proposition en amont, je propose de ne pas commencer directement par le *Trois qui gagne* mais plutôt de découvrir le corpus d'images : le jeu d'images est étalé sur la table et chacun à leur tour, les élèves sélectionnent une carte dont ils pensent connaitre le sens. En fonction de la difficulté de cette activité, l'enseignant pourra la compléter par un jeu de kim (cinq/six images présentées, les élèves ferment les yeux et doivent trouver ce qui a changé : un ajout, une suppression, un déplacement…) afin d'ancrer un peu plus le vocabulaire non-connu. Enfin, il sera possible de jouer au jeu de trois. En fonction de la maitrise du vocabulaire par les élèves, on pourra choisir de commencer directement par la demande d'une formulation de phrase. Enfin, pour la proposition en aval de la leçon de lecture, il s'agit seulement de faire un petit rappel du vocabulaire (qui doit avoir été déjà vu en classe référente) puis de jouer au *Trois qui gagne*.

1.3. Jeu pour améliorer la compréhension d'album de littérature jeunesse des élèves de CP

Le document d'accompagnement du jeu de compréhension en préparation au défi lecture, permettant d'améliorer les compétences en compréhension des élèves de CP, est disponible en Annexe E3.

1.3.1. Le démarrage du projet

Le démarrage de ce jeu a été motivé à partir d'un besoin spécifique en relation à l'enseignement-apprentissage en classe référente pour les classes de CP. En effet, tous les ans, les classes de CP participent, ensemble, à un défi lecture. Ce défi lecture se déroule sur une matinée : les élèves sont répartis par équipe et réalisent des activités autour de huit albums de littérature jeunesse. Ces activités peuvent être en relation avec la compréhension de l'album (vrai/faux, association de phrases à un album), en relation avec le vocabulaire des histoires (jeu de mime, anagramme, mots mêlés) ou en être plus éloignés (puzzle de la première de couverture).

Bien avant le défi lecture, les élèves emportent un exemplaire de l'album chez eux pour le lire. Une à deux semaines avant, les enseignants proposent également une lecture offerte de l'album mais la compréhension des albums n'est pas spécifiquement travaillée en classe. Or, les élèves du soutien n'ont pas les capacités langagières de comprendre pleinement ce qu'ils ont lu et n'ont pas toujours quelqu'un chez eux capables de les aider à comprendre les albums. Ainsi, afin que les élèves du soutien soient pleinement préparés au défi lecture, j'ai proposé de réaliser un jeu de compréhension à partir des albums sur lesquels sont basés les épreuves.

Les huit albums jeunesse du défi lecture sont : *Chasse aux trésors* (Ichikawa, 1997), *La robe de Noël* (Ichikawa, 1999), *Baobonbon* (Ichikawa, 2001), *Kouma le Terrible* (Lecave & Solotareff, 1999), *La dent de Pierre* (Ruillier, 2001), *L'anniversaire de Monsieur Guillaume* (Vaugelade, 1996), *Une soupe au caillou* (Vaugelade, 2000) et *Les quatre géants* (Zemanel & Bureau, 2013).

1.3.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement

L'objectif du jeu visé était donc que les élèves de CP bénéficiant du soutien ait accès à la compréhension globale de l'histoire des albums mais également à la compréhension détaillée (notamment en termes d'analyse et d'interprétation) afin d'être préparés au défi lecture. Cette préparation est prévue de façon externalisée mais est en lien avec la classe référente.

Pour le support du jeu, j'ai découvert sur le site internet *Idées ASH* (Hélène, s.d.) une exploitation en compréhension d'un album de lecture qui m'a paru intéressante. Il s'agissait d'un jeu de plateau contenant trois catégories de cartes : des questions relatives à la compréhension de l'histoire, des questions relatives à la mémoire et des questions relatives à l'attention visuelle (avec possibilité de se référer à l'album seulement pour cette catégorie). Ces types de question m'ont paru pertinents vis-à-vis du public du soutien. En effet, les questions de compréhension permettent de vérifier que le sens global a été saisi mais permettent également d'introduire des questions d'interprétation afin de les pousser à aller plus loin dans la compréhension de l'album. Les questions de mémoire et d'attention

visuelle permettent quant à elle de s'intéresser à des points spécifiques de l'histoire et, ainsi, d'apporter un vocabulaire qui pourrait manquer aux élèves du soutien. Néanmoins, la présentation sous forme de plateau de jeu ne me convenait pas car elle ne permettait pas aux élèves d'interagir. J'ai donc choisi de ne garder que l'idée des différents types de questions.

Pour le support de mon jeu, j'avais donc des objectifs, le moyen de les atteindre (les types de questions) et les albums. Il ne me manquait que l'aspect ludique. Pour ce faire, j'ai décidé de classer les questions selon trois niveaux de difficultés en leur attribuant des étoiles : une étoile pour les questions faciles, deux étoiles pour les questions de difficulté moyenne et trois étoiles pour les questions difficiles. Chaque étoile représente un point et les questions sont réparties en trois pioches. Les élèves peuvent choisir leur niveau de difficulté : choisir une question difficile est un risque qui est alors valorisé puisqu'il rapporte trois fois plus de points qu'une question facile. Le but du jeu consiste à amasser le plus de points possibles. De plus, pour cette adaptation du jeu, j'ai choisi de faire travailler les élèves en équipe pour favoriser les échanges. De plus, comme cela allait être le cas pour le défi lecture, il m'a paru adéquat de les préparer également à cette dimension.

1.3.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette

Le jeu de compréhension ne nécessite pas beaucoup de matériel : un exemplaire de chaque album et les cartes à étoiles (cf. Figure 8 ci-dessous). J'ai rédigé vingt-quatre questions par album : douze questions de compréhension, six questions de mémoire et six questions d'observations. En moyenne, il y a par album dix questions faciles, huit questions de difficulté moyenne et six questions difficiles. Lors de la rédaction des questions, j'ai essayé de faire en sorte que chaque niveau de difficulté contienne les trois types de catégorie de questions.

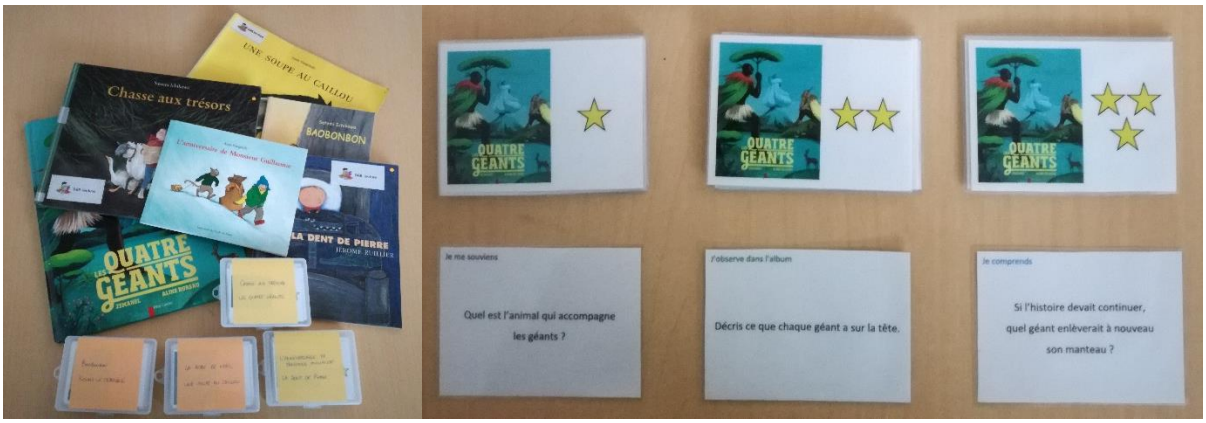


Figure 8 : Matériel pour le jeu de compréhension en préparation au défi lecture

En fonction des albums, les questions de compréhension abordent la restitution d'informations globales (par exemple, « Quel est l'animal qui accompagne les géants » : « Un oiseau. »), la capacité à faire des inférences (« Est-ce que les gens du village ont aimé les Baobonbons ? Comment le sais-tu

? » : « Ils ont aimé les Baobonbons car Paa les a tous vendus ! ») ou à interprétation des informations (« Pourquoi Nora dit-elle que c'est « tant mieux » si personne ne va jamais dans la forêt noire ? » : « Car cela veut dire que le trésor sera surement toujours là ! ») et la capacité à émettre des hypothèses (« Sur la dernière illustration, il n'y a pas de texte. D'après toi, que se passe-t-il ? » : « Le loup va de nouveau essayer sa ruse. »). Certaines questions d'interprétation ou d'émission d'hypothèses peuvent avoir plusieurs bonnes réponses. Celle indiquée à l'enseignant est celle vers laquelle nous aimerions que les élèves parviennent. Il peut néanmoins en accepter d'autres. Ensuite, les questions de mémoire demandent à répéter un élément du texte (« Monsieur Guillaume répète toujours la même phrase. Complète-la : « un joli pâté, car… » : « car c'est mon anniversaire, et que c'est mon plat préféré. ») ou un certain nombre d'informations précises sur le texte ou l'image (« Quel est le troisième animal qui entre dans la chambre de Pierre ? »). Enfin, les questions d'observations amènent à retrouver l'auteur ou l'illustrateur de l'album, à décrire un élément d'une illustration (« Décris ce que chaque géant a sur la tête. » : « Le géant de l'été a deux feuilles, le géant de l'hiver un sapin, le géant de l'automne une branche d'arbre et le géant du printemps de l'herbe et des bourgeons. »), à mettre en corrélation le texte et une illustration (« De quel sapin s'agit-il sur la page de couverture de l'album ? » : « Du sapin bien touffu. / Du sapin à la robe d'or. ») et à cibler des éléments d'une illustration ou à les interpréter (« Pourquoi Paa met-il le panier sur sa tête ? » : « Pour se protéger du soleil. »).

Les cartes questions sont plastifiées et possèdent, sur la face visible, la couverture de l'album et le nombre d'étoiles (afin de permettre le tri par nombre d'étoiles mais également de mélanger les questions entre les albums tout en sachant à quel album se réfère la question) et, sur la face cachée, la catégorie de la question (en haut à gauche) et la question. Comme il n'y a pas besoin d'ajouter de difficultés pour les joueurs jeunes lecteurs, j'ai considéré que c'était à l'enseignant de lire les questions. Néanmoins, dans une volonté de rendre le jeu adaptable à toutes les situations, j'ai mis en page les questions de manière à ce que la lecture soit facilitée pour ces élèves : une police simple de 14 pt et aucun retour à la ligne en milieu de groupe nominal.

Le document d'accompagnement propose une variante et une prolongation pour ce jeu ainsi que des conseils pour les mettre en place. Dans le déroulement actuel, chaque séance se concentre sur un album. La variante proposée consiste à sélectionner des questions concernant plusieurs l'album. Cette variante est appropriée si les élèves ont déjà travaillé la compréhension des albums en classe référente. Elle permet alors de vérifier les acquis et de les renforcer. De même, une prolongation propose d'intégrer une variante de ce jeu en tant qu'épreuve au défi lecture lui-même. Cette épreuve consisterait à répondre à une sélection de cartes choisies par l'équipe. La seule différence avec le jeu

est qu'un bonus de points serait accordé aux équipes qui auraient réussi à répondre à toutes les questions qu'elle aurait sélectionnées. Pour que cette variante soit bénéfique aux élèves du soutien, il faut qu'ils aient préalablement joué à la version classique du jeu pendant le soutien externalisé.

1.4. Jeux pour travailler des tournures syntaxiques spécifiques des élèves de GS

Le document d'accompagnement du *jeu des phrases* et du *bingo*, permettant conjointement de travailler l'acquisition des tournures syntaxiques avec « être » et « avoir » dans le cadre de description, est disponible en Annexe E4.

1.4.1. Le démarrage du projet

Contrairement aux jeux précédents, le démarrage de cette activité ludique a été motivé à partir d'un besoin langagier spécifique observé lors d'une séance de soutien externalisée et décrochée de l'enseignement de référence. En effet, alors que j'observais une séance avec des GS, Mme B. a utilisé avec ses élèves un jeu du commerce sur le principe du *Qui est-ce ?* avec des animaux accessoirisés et colorés (*find mig! who am I?* (Zebra, s.d.)). Or, nous nous sommes rendus compte que les élèves produisaient des tournures avec la locution « il y a » au lieu de « il a », par exemple « Est-ce qu'il y a un chapeau ? » (et, pour certains, « Est-ce que le lapin il y a un chapeau ») au lieu de « Est-ce qu'il a un chapeau ? ». J'ai donc proposé l'élaboration d'un jeu permettant l'appropriation des structures avec « avoir » et « être » dans l'objectif que les élèves perdent l'emploi de la structure avec « il y a ».

Le choix de la modalité ludique m'a paru pertinent pour deux raisons principales : l'âge des élèves et le fait qu'il s'agisse d'un fait de langue précis. Les élèves de GS ont entre quatre et cinq ans, l'utilisation de jeux (simples et sans stratégie) est motivante dans leur apprentissage et, rappelons-le, constitue un élément moteur de leur développement cognitif. De plus, il n'est pas envisageable de faire des exercices systématiques avec ce type de public. L'objectif de la modalité ludique était donc de créer une situation de communication réelle favorisant une acquisition spontanée des structures visées sans pour autant que cela soit l'objectif principal d'un point de vue des élèves.

1.4.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement

Les élèves de la classe ayant produit ce type de tournures erronées ont une séance de soutien par semaine, le mercredi matin pendant 45 minutes. Étant donné la courte durée d'attention des élèves de cet âge, j'ai considéré qu'il était plus approprié de varier les activités et, ainsi, de concevoir deux petits jeux ayant des sous-objectifs différents mais visant le même objectif global : se détacher de la structure « il y a » pour la description en employant correctement les verbes « être » et « avoir » (exemple : « Il est jaune » / « Il a des lunettes »). Le choix de la concomitance des verbes « être » et « avoir » se justifie par l'intégration d'éléments perturbateurs (le verbe « être ») afin d'éviter que les élèves ne produisent systématiquement et sans réflexion des tournures avec « il a ».

Ma première idée était donc de réaliser deux jeux : un premier ayant pour objectif de réviser les noms des accessoires, des couleurs, des animaux et du mot « fond » (vus lors de la séance avec le jeu *find mig! who am I?* mais qui ne sont pas forcément tous acquis) et de favoriser l'utilisation des tournes attendues avec « être » et « avoir » et un deuxième jeu ayant pour objectif la production de phrase de description employant « avoir » ou « être » (sur la forme « L'animal a/est… » ou « Le fond est… »).

Le choix du support a naturellement été les images du jeu *find mig! who am I?* puisque ce sont elles qui ont générées les structures erronnées avec l'emploi de « il y a ». De plus, les élèves étaient déjà familiers avec ce support et étaient censés connaitre, pour partie, les mots de vocabulaire qui étaient en relation avec.

1.4.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette

Le premier jeu que j'ai élaboré est un jeu traditionnel de bingo. Selon Mme B., c'est un jeu ancré dans la culture japonaise. Les élèves étaient donc susceptibles d'être familiers avec les règles, et cela d'autant plus que c'est un jeu souvent utilisé en maternelle française (notamment pour l'acquisition des nombres et du dénombrement). Le jeu que j'ai élaboré contient sept grilles avec douze animaux différents et une pioche constituée de caractéristiques permettant de les éliminer (cf. Figure 9 ci-dessous). La pioche contient autant de caractéristiques permettant une formulation avec le verbe « être » (le type d'animal et la couleur de l'animal ou du fond) que de caractéristiques permettant la formulation avec le verbe « avoir » (les accessoires).

Figure 9 : Matériel pour le jeu de bingo

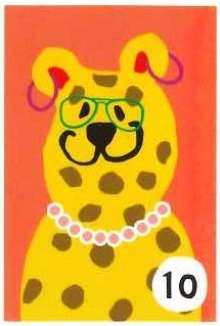


Figure 10 : Exemple d'image vidéoprojetée pour le jeu des phrases

Le deuxième jeu que j'ai élaboré n'est pas un jeu traditionnel. Je l'ai nommé le J*eu des phrases*. Dans le déroulement général du jeu, chaque élève doit, à son tour, produire une phrase de description de son choix à partir d'une image vidéoprojetée (issue du jeu *find mig! who am I?,* cf. Figure 10 ci-dessus pour un exemple d'images). Si sa phrase est erronée, l'enseignant la reformule et exige qu'il la répète. Dans la première version des règles du jeu, le premier élève à ne plus avoir d'idée ou à répéter

une phrase déjà dite par un camarade arrêtait le tour et obtenait un jeton. Le jeu s'arrêtait alors lorsqu'un joueur possédait trois jetons et il y avait un perdant et plusieurs gagnants. Néanmoins, lors de la première mise en place de ce jeu, Mme B. n'a finalement pas utilisé le fonctionnement auquel j'avais pensé et n'a pas conduit cette activité de manière ludique. En effet, même si elle a qualifié par deux fois l'activité de « petit jeu » auprès des élèves et qu'elle a utilisé une partie du support du jeu (les images vidéoprojetées), les élèves devaient seulement produire chacun à leur tour des phrases sur une image sans notion de gain ou de perte à la fin de l'activité. L'attitude ludique qui, selon Silva, permet de passer d'un simple exercice à une pratique ludique n'était finalement pas présent.

Suite à cette non-utilisation, j'ai réfléchi à ce que je pouvais faire pour que cela ne se reproduise pas. Finalement, j'ai décidé de modifier légèrement les règles du jeu : plutôt que de « sanctionner » par un jeton les élèves qui ne parviennent pas à trouver de nouvelles idées de phrases, les élèves sont valorisés par des gommettes en fonction des phrases qu'ils produisent. Ainsi, ils peuvent gagner deux gommettes s'ils formulent leur phrase en utilisant le verbe attendu ou une gommette si leur idée est bonne mais que l'enseignant doit fournir le modèle de la phrase avec le verbe attendu. Les élèves ne gagnent aucune gommette s'ils n'ont plus d'idée ou s'ils répètent une idée déjà proposée par un autre élève. Le gagnant est celui qui a amassé le plus de gommettes.

Le passage des jetons (dans la première version) aux gommettes s'explique pour des raisons pratiques : alors que précédemment les élèves ne pouvaient avoir au maximum que trois jetons, dans la nouvelle règle, ceux-ci sont amenés à en avoir autant que possible. Le stockage devenait donc difficile et cela augmentait également la tentation des élèves de jouer avec. Une autre conséquence de ce changement de fonctionnement est qu'aucune fin de partie n'est clairement annoncée. Auparavant, une partie se terminait au bout de l'acquisition de trois jetons, maintenant, c'est l'enseignant qui peut choisir de terminer la partie quand il le souhaite : cela lui laisse davantage de liberté dans la gestion du temps de son activité. Enfin, ce changement favorise aussi la production de phrases sur le modèle attendu. Alors que, dans la première règle, les élèves ne perdaient pas à partir du moment où il répétait correctement ce que la reformulation de l'enseignante, avec la seconde règle les élèves ont tout intérêt à essayer de produire ce qui est demandé pour obtenir le plus de gommettes possibles !

2. Évaluation des jeux

Dans cette partie, je vais évaluer les jeux que j'ai élaborés grâce aux observations de classe que j'ai menées lors de leurs mises en place. Pour cela, je vais tout d'abord décrire ma méthodologie de recueil de données puis j'analyserai successivement les quatre jeux (notamment vis-à-vis de la conception de la matrice et du corpus des jeux et de l'atteinte des objectifs pédagogiques) et, enfin, je présenterai un tableau comparatif des jeux par rapport à leurs différentes caractéristiques.

2.1. Méthodologie de recueil de données

La mise en place du jeu *Trois qui gagne* a été conduit par moi-même et aucune méthodologie d'évaluation n'a été utilisée. L'analyse que j'en ferai ne sera donc pas élaborée et elle se basera seulement sur mon point de vue subjectif.

Cependant, pour les trois autres jeux, j'ai mené des observations de classe directes (c'est Mme B. qui conduisait les séances) dont j'ai enregistré l'audio pour me permettre de transcrire les séances. Lors de ces observations, j'étais également munie de grilles d'observation spécifiquement créées pour évaluer les jeux. Je les ai annotées à fur et à mesure du déroulement des séances et je les ai ensuite complétées à partir des transcriptions. Avant de décrire plus précisément mes choix d'élaboration des grilles, je vais présenter le contexte d'observation de chacun des jeux.

2.1.1. Contexte des observations

Chaque jeu a été observé plusieurs fois auprès de classes différentes afin de pouvoir comparer les différentes utilisations et d'en tirer des conclusions.

Le jeu Trois qui gagne a été mis en place lors de deux séances : une première séance auprès d'une classe de CP qui n'avait encore vu la leçon de la méthode de lecture (leçon 41 sur le son /ɛ/ (Cuche & Sommer, 2013, pp. 98-99)) et une deuxième séance auprès d'une seconde classe de CP qui venait d'aborder cette même leçon. J'ai donc pu essayer les deux propositions de mise en place du document d'accompagnement : celle en amont de la leçon de lecture et celle en aval.

Le jeu de plateau Blablabla a, quant à lui, été utilisé lors de quatre séances différentes : une séance auprès de deux élèves de niveau de classe différent (CE2 et CM1), une séance auprès d'élèves de CE1, une séance auprès d'élèves de CE1 d'une autre classe et, enfin, une séance auprès d'élèves de CE2. Deux groupes d'élèves avaient déjà eu l'occasion de jouer précédemment à ce jeu : un des deux groupes de CE1 et le groupe de CE2.

Le couple de jeux du jeu des phrases et du Bingo a également été utilisé lors de quatre séances. La première séance s'est vue être différente de ce qui avait été prévu puisque Mme B. n'a pas mis en place le jeu de phrases et n'a pas axé le Bingo sur la formulation des phrases par les élèves (ils donnaient uniquement le nom de l'accessoire). Nous avons donc choisi de mener une deuxième séance sur le même principe avec la même classe et pour laquelle Mme B. n'a pas pu conduire le jeu du Bingo. En effet, lorsqu'elle a voulu le faire, il ne restait pas assez de temps et elle a donc prolongé le jeu des phrases. Deux autres séances ont été menées auprès de deux autres classes : une classe qui a utilisé les deux jeux et une autre qui a seulement utilisé le jeu des phrases.

Enfin, le jeu de compréhension en préparation au défi lecture a été utilisé lors de trois séances auprès de trois classes de CP différentes. Étant donné que les maitres référents n'avaient pas eu le temps de revoir l'album Baobonbon (Ichikawa, 2001), nous avons choisi de réaliser le jeu à partir de cet album uniquement.

2.1.2. Conception des grilles d'observation

Deux objectifs ont guidé ma conception des grilles d'observation : vérifier le bon fonctionnement du jeu et vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques. Ces grilles sont disponibles en Annexe F.

Pour vérifier le bon fonctionnement du jeu, j'ai premièrement relevé l'implication des élèves dans le jeu afin de m'assurer que l'attitude ludique, élément primordial selon Silva (2008a) pour basculer d'un exercice pédagogique à un jeu pédagogique, était bien présente. Puis, deuxièmement, j'ai essayé d'anticiper les dysfonctionnements qui auraient pu apparaitre. Pour le jeu de plateau Blablabla, j'ai par exemple compté le nombre de fois que les catégories de cartes étaient piochées afin de vérifier qu'elles pouvaient bien toutes être représentées au cours d'une partie. Pour le jeu des phrases, j'ai compté le nombre de caractéristiques énoncées par image avant le changement pour vérifier que toutes les images permettaient de faire participer tous les élèves. Pour le loto, j'ai compté le nombre d'items de la pioche permettant les emplois respectifs avec « être » et « avoir » afin d'être sure que les deux formulations seraient utilisées. Enfin, pour le jeu de compréhension en préparation au défi lecture, j'ai compté le nombre de cartes sélectionnées par les élèves selon leur niveau pour m'assurer que les niveaux étaient bien tous sélectionnés et j'ai compté leur nombre de réussites et d'échec pour vérifier que la difficulté était en adéquation avec les choix de conception que j'avais faits.

Pour juger de l'atteinte des objectifs, j'ai tout d'abord vérifié que l'implication des élèves et leur volonté de gagner ne parasitaient pas le pendant pédagogique du jeu. Pour cela, j'ai relevé les buts des interventions des élèves lorsqu'ils ne s'agissaient pas de leur tour de jeu. Mon idée était de vérifier que ces interventions respectaient bien les objectifs pédagogiques, par exemple en aidant un autre joueur, et qu'elles n'allaient pas à son encontre. Ensuite, j'ai relevé des éléments me permettant de vérifier que les objectifs étaient atteints : le nombre de tours de parole des élèves (pour m'assurer de la production effective des élèves) mais également des éléments plus précis correspondant aux objectifs pédagogiques des jeux (par exemple, le nombre de tournures syntaxiques correctes utilisées par les élèves pour le jeu des phrases).

De manière plus générale, j'ai laissé un champ me permettant de noter des observations diverses, qu'il s'agisse de remarques sur le fonctionnement du jeu et sur l'atteinte des objectifs (que je n'aurais pas réussi à anticiper) ou d'autres remarques qui pourraient être pertinentes vis-à-vis de l'élaboration des jeux.

2.2. Analyse des jeux

Maintenant que nous avons décrit la méthodologie de recueil de données, passons à leurs analyses afin de vérifier comment chaque jeu s'est ancré dans le dispositif du soutien et afin de proposer des pistes d'amélioration pour une meilleur intégration.

2.2.1. Le jeu de plateau Blablabla

Le jeu de plateau *Blablabla* a été utilisé auprès de trois niveaux de classe différents. Les élèves plus âgés produisent des phrases plus longues mais nous ne remarquons pas beaucoup de différences dans leur façon de jouer par rapport aux autres élèves. C'est plutôt le fait d'avoir déjà joué qui impacte le déroulement du jeu. En effet, plusieurs joueurs étant dans ce cas ont choisi volontairement de prendre un chemin pour pouvoir choisir (ou éviter) une catégorie de cartes spécifiques.

Mme B. a rencontré quelques difficultés quant à la mise en place du jeu. Alors que les règles précisent qu'il faut répondre à une question puis lancer le dé, Mme B. a plusieurs fois fait jouer en faisant lancer le dé avant de répondre à la question. Cela n'a posé pas de problème apparent sauf pour certains types de questions. En effet, certaines des cartes « Fais-le ! » (oranges) demandent à réaliser une action pendant toute la durée d'un tour. Or si les élèves lancent le dé avant de finir ce que demande la carte, il est difficile de se souvenir du nombre qui a été obtenu. Ce problème a été rencontré trois fois lors des observations. Mme B. a alors soit fait avancer le joueur alors qu'il n'avait pas fini son action, soit changer la règle du jeu implicitement : les élèves ont sauté une case et répondu à une autre question que celle à laquelle ils auraient dû répondre ! Pour autant, cela n'a pas impacté la partie puisque personne ne s'en est rendu compte.

Pour les trois niveaux scolaires des élèves, la catégorie de cartes ayant posé le plus de difficultés a été la catégorie interculturelle (les cartes « Explique-le », en vert). Les élèves ont eu du mal à expliquer les évènements culturels et les comparaisons interculturelles demandées. Même des cartes qui semblent au niveau de leurs connaissances (la comparaison des onomatopées des animaux) ne sont pas réussies car les élèves ne connaissent pas la réponse. Les élèves ayant fait plusieurs parties parviennent à retrouver ce à quoi fait référence une fête mais oublient souvent son nom et n'arrivent donc pas à répondre à la question sans l'aide de Mme B.. Il me semble que, malgré leur faible taux de réussite par rapport aux autres cartes, ces cartes ont été créatrices d'un véritable apprentissage et qu'il convient de ne pas les enlever ou les modifier.

Ensuite, les productions réalisées suite aux cartes « Invente une phrase » (cartes rouges) ne sont que très rarement des phrases. La plupart du temps les élèves créent une petite histoire. Comme l'objectif principal du jeu est la production orale, cela n'a pas été pénalisé par Mme B.. De plus, la notion de phrase n'est pas forcément acquise d'un point de vue sémantique (notamment pour le CE1). Il serait

difficile de les pénaliser pour cela. Il me semble que c'est une compétence scolaire intéressante à travailler et qu'il pourrait être pertinent de la travailler spécifiquement avec les élèves du soutien.

Pour les cartes « Que dirais-tu ? », les élèves produisent des phrases qui n'ont pas été anticipées. Ainsi, plutôt que d'inventer des phrases qu'ils pourraient dire à quelqu'un, ils privilégient des phrases qu'ils pourraient se dire à eux-mêmes. Par exemple, à la carte « Que dirais-tu ? Si tu étais perdue », une élève de CE2 dit « Je vais pleurir […]. Je vais dire pourquoi je per- euh.. perdue... je peux plus être avec ma maman… mon papa ». Les élèves ont donc du mal à envisager ce que les situations proposées peuvent engendrer. Ils ne les voient que de leur perspective et n'imaginent pas les personnes avec lesquelles ils pourraient interagir. Cela est à mettre en lien avec les stades de développement cognitif. En effet, bien que les élèves de CE1, CE2 et CM1 soient dans la phase des opérations concrètes où ils sont censés pouvoir se décentrer de leur propre expérience, cette compétence est encore en voie d'acquisition et, dans des situations éloignées, ils ont encore besoin de l'aide des adultes pour envisager des points de vue différents du leur.

Bien que l'objectif du jeu était la formulation de phrases intelligibles, il me semble que Mme B. y a plutôt vu l'occasion pour les élèves de parler en français et qu'elle n'a pas spécifiquement visé l'objectif pédagogique prédéfini de formation de phrases intelligibles. Ainsi, même si elle reprenait les élèves sur certaines tournures erronées, elle privilégiait l'idée de leurs réponses à leur formulation. C'est pourquoi je considèrerai que l'objectif n'est que partiellement atteint. Les élèves ont effectivement entrainé leur production orale mais ils n'ont pas travaillé chacun des sous-objectifs des différentes catégories de cartes.

De façon plus générale, ce jeu est un outil clé en main et assez facile à utiliser. Il correspond donc bien à un usage tel que Mme B. en présente le besoin et s'intègre donc bien dans le dispositif du soutien. Néanmoins, le fait qu'il soit complètement détaché de l'enseignement-apprentissage de référence et que l'objectif de production de phrases intelligibles ait été placé au second plan remet un peu en question l'aspect pédagogique du jeu : les élèves ont-ils vraiment progressé en français de scolarisation grâce à ce jeu ? Nous l'avons vu, ils ont appris des notions culturelles et ont libéré leur parole. Cependant, il me semble que le niveau d'exigence pourrait être relevé afin que ce jeu permette davantage aux élèves de progresser.

2.2.2. Le Trois qui gagne

Pour le *Trois qui gagne*, le corpus de mots était trop important pour permettre d'y jouer sans une phrase préparatoire assez conséquente. En effet, lors de la phrase introductive de présentation des cartes, les élèves n'ont réussi à trouver les mots d'aucune des vingt-quatre images présentées. Même si certains mots étaient assez spécifiques (comme « un galet », « du fer » ou « des volets »), les

élèves n'ont pas réussi à retrouver des mots qui semblent pourtant être fréquents (tels que « du sel » ou « la mer »). De même, le mot « marelle », qui est le thème du texte accompagnant la leçon sur le son et qui est présent dans la cour de récréation du LFIT, n'a pas été retrouvé par les élèves ayant déjà abordé la leçon ! On peut donc en conclure que le corpus de mots créé se situait au-delà de la zone de développement des élèves. Le nombre de mots trop élevé a rendu impossible leur apprentissage, et ce même avec l'aide d'un adulte. Afin de réduire cette difficulté, seuls douze mots sur les vingt-quatre ont été travaillés lors des deux différentes séances.

Après la première phase de présentation des mots et de leurs significations, un jeu de kim a été mené sur une assez longue période afin d'amener les élèves à la mémorisation des mots. Ce n'est qu'ensuite que le jeu de trois a été mis en place. Malgré la mise en place d'une préparation plus longue que prévu, les élèves ne se souvenaient pas souvent des mots pour le jeu de trois et proposaient parfois un mot avec une phonétique proche mais incorrecte. Après le mélange de la pioche, les élèves finissaient tout de même à retrouver le mot. De plus, bien que j'aie répété à chaque fois la réponse avec le déterminant, les élèves produisaient des propositions sans le déterminant. À ce moment-là, je n'ai pas jugé important d'exiger sa production car l'apprentissage du vocabulaire me semblait déjà difficile et laborieux. Avec le recul, je me rends compte que la répétition du déterminant n'aurait finalement pas était plus difficile puisqu'il s'agit seulement de retenir la forme vocale du groupe nominal. À l'avenir, si je venais à réutiliser ce jeu, j'insisterais donc sur leur formulation par les élèves.

Les objectifs pédagogiques ne sont donc presque pas atteints. Ils ont appris le vocabulaire de douze mots mais ne sont pas parvenus à formuler le déterminant correspondant au genre des noms.

En conclusion, bien que l'étape préparatoire (présentation des mots suivi du jeu de kim) ait permis de réaliser le jeu, *Trois qui gagne* ne parait pas être la bonne solution quant à l'apprentissage de de nouveaux mots. Le fait qu'aucun mot de vocabulaire ne soit connu – que la leçon ait déjà été abordée en classe ou non – en rend la mise en route difficile. Une exploitation en deux temps, avec une première séance comprenant l'apprentissage du vocabulaire et une seconde séance le réexploitant par l'intermédiaire du Trois qui gagne, paraitrait plus adapté.

Néanmoins, la mise en place de ce jeu a confirmé les lacunes lexicales des élèves par rapport aux mots présents dans la leçon de lecture : lorsqu'ils déchiffrent un mot d'une leçon, ils ne parviennent qu'à produire sa chaine phonétique et n'atteignent pas sa compréhension. Ainsi, cela montre bien que l'objectif principal du jeu prend tout son sens au niveau de l'enseignement-apprentissage de référence et qu'un outil pédagogique allant dans ce sens permettrait de pallier les difficultés effectives des élèves du soutien. Si chaque leçon de lecture était couplée (en amont ou en aval) d'une leçon de vocabulaire, les élèves parviendraient plus facilement à accéder aux sens des mots déchiffrés. Ici, l'outil

pédagogique n'a pas été retenu – Mme B. n'a pas jugé utile que je créé les listes pour toutes les leçons de lecture – mais il me semble que le principe vaut la peine d'être étudié et qu'il aurait été intéressant de créer des unités didactiques mêlant l'apprentissage du vocabulaire et les leçons de lecture.

2.2.3. Le jeu de compréhension en préparation au défi lecture

Pour le jeu de compréhension en préparation au défi lecture, seules les questions sur l'album Baobonbon (Ichikawa, 2001) ont été utilisées. Les autres jeux de cartes n'ont pas pu être testés étant donné le planning de ce mois de juin des classes de CP. En effet, leur spectacle de fin d'année se déroulait la semaine précédant le défi lecture et Mme B. a considéré qu'il n'était pas pertinent de cumuler les préparatifs et le stress du spectacle à la préparation du défi lecture. Comme nous n'avions alors que quatre jours pour mener des séances en préparation au défi lecture, nous avons choisi de ne sélectionner qu'un seul album : un album que les enseignants référents n'avaient pas lu en classe.

La difficulté des questions du corpus correspond, dans l'ensemble, aux difficultés rencontrées par les élèves. Remarquons cependant que, si les taux de réussite sont assez équivalents d'une difficulté de cartes à l'autre, c'est parce que Mme B. aidait davantage les élèves pour les difficultés élevées (notamment en reformulant la question et en recontextualisant les évènements de l'album). Une question deux étoiles pourrait néanmoins être réévaluée en question trois étoiles. Il s'agit de la question : « Est-ce que les gens du village ont aimé les Baobonbons ? Comment le sais-tu ? ». La réponse n'est pas précisément donnée dans l'album mais on sait que le personnage principal a vendu tous les Baobonbons au marché. C'est donc la réponse que nous attendions. Or, nous nous sommes rendu compte que, même lorsque nous donnions cette réponse, les élèves ne semblaient pas comprendre le lien entre la vente et le fait que les gens du village aient aimé. En effet, il leur manquait un niveau d'interprétation de la réponse qui leur permettait de comprendre l'implicite derrière cette information : les gens du village n'auraient pas acheté les Baobonbons s'ils ne les avaient pas aimés ! En conséquence, nous avons à la fois modifié la réponse pour la compléter de cette interprétation et nous avons augmenté le niveau de difficulté de cette carte.

En ce qui concerne sa mise en route, le jeu ne pose pas de problème. Les règles sont facilement comprises par les élèves. Il faut néanmoins prendre en compte le temps de lecture de l'album qui réduit le temps de jeu (entre sept et neuf minutes pour la lecture de Baobonbon). Mme B. a par ailleurs varié la mise en place du jeu selon les classes. En effet, alors que les deux dernières séances ont été véritablement réalisées en équipe (les élèves pouvaient se concerter pour donner une réponse), la première séance n'a été réalisée en équipe que du point de vue des points : chaque carte gagnée augmentait les points de l'équipe mais les élèves ne pouvaient pas s'entraider (sauf pour les dernières questions car Mme B. a modifié les règles en cours de partie). Cette première version permettait de

mieux cibler les difficultés personnelles des élèves mais n'a pas permis d'exercer le travail en équipe qui allait être mis en place au cours du défi lecture. De plus, la cohésion d'équipe était beaucoup moins forte : les élèves étaient frustrés de ne pas pouvoir emporter des points alors qu'ils connaissaient la réponse mais que c'était leur camarade d'équipe qui était interrogé. La deuxième version que Mme B. a mise en place me parait être la plus intéressante car elle demande aux élèves de réussir à se mettre d'accord sur la réponse. Or, pour certaines questions (notamment les questions d'interprétation), cela n'est pas toujours une tâche aisée. De plus, l'objectif du jeu n'était pas tant que les élèves puissent répondre à la question mais plutôt qu'ils comprennent les réponses et, ainsi, l'histoire. Le fait que ce soit leur camarade qui apporte la réponse n'est donc pas un frein à l'objectif visé à partir du moment où ils en retiennent la réponse.

En ce qui concerne l'objectif, on peut considérer que celui-ci est atteint : lorsque les cartes revenaient, les élèves étaient capables, pour la plupart, de fournir la bonne réponse. De plus, Mme B. a eu l'occasion de tester ce jeu en co-intervention avec un des enseignants référents de CP et il s'est avéré que les élèves avaient bien retenu les réponses. On peut donc en conclure que ce jeu s'est révélé bénéfique du point de vue de la compréhension de *Baobonbon*.

Enfin, concernant l'intégration dans le dispositif, on peut regretter qu'une épreuve basée sur ce jeu n'ait pas été intégrée au défi lecture. Néanmoins, maintenant que le jeu a été testé, que les résultats ont été positifs et que le matériel est prêt, on peut espérer que ce soit le cas pour les futures éditions !

2.2.4. Le jeu des phrases et le Bingo

Le couple de jeux du jeu des phrases et du Bingo est celui que Mme B. a eu le plus de mal à s'approprier. Comme expliqué lors de la présentation des jeux (cf. Partie 3 -Chapitre 8 - 1.4.2), les règles ont dû être changées suite à une première séance où le déroulement n'était pas celui que j'avais envisagé. Une fois les règles du jeu des phrases remaniées et une fois l'objectif du jeu du Bingo réexpliqué, Mme B. s'est finalement appropriée les jeux même si le manque de temps a conduit à réduire une séance au jeu des phrases uniquement. Nous pouvons également ajouter que Mme B. a finalement tellement apprécié le principe du jeu des phrases qu'elle l'a réutilisé avec un groupe de CP. N'ayant pas été présente, je ne peux pas indiquer comment s'est déroulée la séance. Cependant, cela montre bien comment la modification du fonctionnement du jeu a permis une meilleure appropriation par Mme B..

Par ailleurs, nous pouvons également ajouter que Mme B. a adapté le jeu des phrases à sa pratique puisqu'elle a également ajouté une nouvelle règle de fonctionnement durant deux parties :

lorsqu'un élève ne parvenait pas à répéter correctement le modèle au bout de plusieurs essais, il n'obtenait pas de gommettes. En effet, il n'était pas rare que, malgré leurs efforts, certains élèves répètent le modèle d'une façon toujours erronée (généralement, avec un oubli de déterminent ou un oubli du verbe). D'une part, cela montre bien que la formulation de phrase courte (entre quatre et huit mots) et syntaxiquement correcte présente une réelle difficulté pour les élèves de GS. D'autre part, on peut se demander si les élèves sont assez familiers avec la prosodie et la phonétique françaises pour être capables de répéter correctement. Ce sont des pistes de travail qu'il peut être intéressant de retenir pour obtenir de meilleur résultat.

En ce qui concerne le groupe d'élèves ayant motivé la création de ce jeu, on remarque une nette amélioration d'une séance à l'autre : les élèves formulent davantage leurs phrases avec les tournures attendues, se détachant ainsi petit à petit de la tournure avec « il y a ». En effet, alors que lors de la première séance la production de tournures attendues correctes était de l'ordre d'une production par élève (excepté pour une élève qui a produit sept formes correctes), ce nombre est passé à plus de quatre pour la moitié des élèves lors de la seconde séance. Il est également intéressant de remarquer qu'un élève a utilisé une stratégie d'évitement pour privilégier ces chances de gagner. En effet, plutôt que de formuler des phrases avec « avoir », dont il ne maitrisait pas la syntaxe, il n'a produit presque que des phrases concernant la couleur ou le type d'animal. Cette stratégie s'est avérée opérante au niveau du jeu puisqu'il fait partie des élèves ayant amassé le plus de gommettes. Néanmoins, en ce qui concerne l'atteinte des objectifs pédagogiques, le résultat est moins bon : sur les cinq formes censées utiliser le verbe « avoir », seule une a été produite correctement de manière spontanée… En outre, on observe qu'une élève qui produisait beaucoup de formes erronées en première séance n'en a produit plus aucune en deuxième séance. Pour elle, l'objectif est donc pleinement atteint. D'une manière générale, même s'il faudrait que la notion soit davantage travaillée (notamment par la construction d'une véritable unité didactique autour de ce point de langue), on peut considérer que l'objectif est atteint car les élèves montrent clairement des signes de progression.

Ensuite, même si le besoin à l'origine de ce jeu a été observé seulement dans un seul groupe, ces jeux ont également été testé auprès des deux autres classes de GS. On observe que ces élèves produisent beaucoup moins de tournures erronées avec « il y a ». Ainsi, pour l'un des groupes classes, l'activité s'est déroulée très facilement : les élèves gagnaient plus souvent deux gommettes et ne présentaient pas de réelles difficultés (en dehors de la production des déterminants). L'objectif de ce jeu se situait en dessous de leur zone proximale de développement puisqu'il s'agissait d'une notion qu'ils maitrisaient pratiquement tous. Pour l'autre, les productions ont été beaucoup plus laborieuses et les élèves ont semblé moins réceptifs à l'activité demandée : leurs productions étaient beaucoup moins spontanées et ils étaient assez silencieux. Après une discussion avec Mme B., il nous a semblé que

cette différence de réception a été en grande partie influencée par le fait que les élèves ne maitrisaient pas le vocabulaire des accessoires des animaux. Comme ils ne parvenaient pas à trouver leurs mots, les élèves étaient bloqués… Pourtant, ces élèves avaient également joué au « Qui est-ce ? » à partir des mêmes animaux. Nous avons supposé que ce groupe avait dû réussir à y jouer en utilisant seulement les mots qu'ils connaissaient, évitant ainsi d'apprendre de nouveaux mots et ralentissant ainsi le bon déroulement des jeux créés.

Une autre observation vis-à-vis de la mise en place de ces jeux est que Mme B. a conduit une préparation d'une dizaine de minutes avant de lancer les jeux proprement dits. Cette longue mise en route a consisté en la présentation des noms des accessoires et à la formulation de phrases sans forme ludique ou, lorsque Mme B. a commencé par le Bingo, à la présentation des mots de vocabulaire de la pioche. La longueur de cette mise en route peut s'expliquer par le fait que le jeu ne s'ancre pas dans une unité didactique : l'idéal aurait été que les élèves aient travaillé précédemment sur le nom des accessoires. Or, nous avons vu que la mise en place du jeu du *Qui est-ce ?* n'était pas suffisante. Une réelle progression de séances avec des objectifs prédéfinis auraient été bénéfiques à la fois à la mise en route du jeu et à l'atteinte de l'objectif de ce couple de jeux.

En ce qui concerne la matrice et le corpus de ces jeux, j'ai retiré les images projetées et l'image de la pioche correspondant au chien : nous nous sommes rendu compte que ce dernier se rapprochait trop de l'ours et que les élèves ne parvenaient pas à faire la différence. De même, pour le Bingo, nous avons retiré de la pioche certaines couleurs qui ont pu poser problème lors de leur utilisation : le bleu (car certains fonds gris bleuté apportaient de la confusion) et le noir (car la présence du gris foncé laissait penser à certains élèves qu'il s'agissait de noir). Enfin, nous avons observé que les cartes de la pioche représentant la couleur de l'animal ne permettaient pas leur reconnaissance immédiate par les élèves. Certains d'entre eux pensaient qu'il s'agissait d'un « grand chapeau ». Néanmoins, après les explications de Mme B., les élèves ont réussi à associer la symbolique de la carte à la couleur de l'animal et ces cartes n'ont plus posé de problème. Si le jeu venait à être utilisé par d'autres classes, une nouvelle façon de coder la couleur des animaux devrait être envisagée.

Enfin, le fait que Mme B. ait réutilisé spontanément le jeu des phrases avec une classe de CP montre qu'il correspond à ses besoins et qu'il s'intègre dans le dispositif actuel du soutien. Il me semble cependant que les objectifs pédagogiques doivent être modifiés pour une réutilisation. En effet, comme ce jeu cible un besoin spécifique observé dans seulement un groupe-classe, son utilisation à d'autres groupes-classes qui ne présenteraient pas ce besoin – comme celles effectuées auprès des deux autres groupes de GS – me parait superficielle. Néanmoins, ce jeu est facilement réutilisable si l'on en modifie les objectifs pédagogiques (par exemple en axant sur la production correcte des déterminants ou sur la transformation de phrases : « Il a les yeux bleus » → « Ses yeux sont bleus » / « Il a

un chapeau vert » → « Son chapeau est vert ») ou si l'on en retient seulement le principe (deux points pour une phrase correcte, un point si l'on répète correctement, zéro sinon). Il pourra donc être réutilisé dans les années à venir.

2.3. Comparaison des jeux élaborés

Nous venons de voir une analyse spécifique à chacune des mises en place des jeux. Ces mises en place ont contribué à des conclusions différentes concernant la conception-même des jeux, leur appropriation Mme B. et également leur intégration dans le dispositif particulier du soutien. Or, plusieurs paramètres ont influencé ces conclusions : des paramètres matériels (comme le lieu de jeu), des paramètres pédagogiques (comme le lien avec l'enseignement de référence ou l'atteinte des objectifs) et des paramètres de mise en place (comme le temps de mise en place ou la complexité d'appropriation par l'enseignante). Tous ces paramètres sont regroupés dans la Figure 11 ci-dessous afin de permettre une meilleure comparaison de ces derniers.

Figure 11 : Caractéristiques des jeux élaborés

		Blablabla	Trois qui gagne	Jeu de compréhension en préparation au défi lecture	Jeu des phrases et Bingo
Paramètres matériels	**Matériel ludique**	- Le plateau - Les cartes - Un pion par joueur - Un dé	- Deux jeux d'images - Des jetons par joueur (autant que le nombre d'images sur le plateau)	- L'album (ou les albums) - Les cartes questions	Jeu des phrases : - Images scannées - Vidéoprojecteur et ordinateur Bingo : - Les grilles - Les cartes de la pioche - Des jetons
	Nombre de joueurs	Deux (jusqu'à six)	Cinq à six	Quatre à six	Cinq à six
	Temps de jeu	Entre 32 et 40 minutes	Environ 15min*	Entre 27 et 34 minutes	Jeu des phrases : entre 18 et 32 minutes Bingo : entre 15 et 30 minutes
	Lieu de jeu	Salle de soutien	Salle de soutien	Salle de soutien	Salle de soutien
Paramètres pédagogiques	**Lien avec l'enseignement-apprentissage de référence**	Aucun	Fort	Fort	Aucun (remédiation d'une erreur de langage observée)
	Grands axes ciblés par les enseignants référents	Production orale	Vocabulaire (Genre des noms)	Compréhension (principalement orale mais également écrite)	Syntaxe Vocabulaire
	Atteinte des objectifs pédagogiques	En partie	En partie	Oui	Oui
	Explicitation des objectifs	Pas toujours	Oui	Oui	Oui (une fois que la règle a été modifiée)

	Implication des élèves	Forte	Bonne*	Forte	Bonne à forte
	Caractère ludique vis-à-vis des objectifs	Prédominance du caractère ludique	Pas de prédominance*	Pas de prédominance	Pas de prédominance
Paramètres de mise en place	**Temps de mise en route**	Moins de 2 minutes	Environ 20 min*	Entre 7 et 9 minutes de lecture d'album + environ 2 min d'explication des règles	Entre 9 et 12 minutes de préparation + environ 2 min d'explication des règles
	Complexité de mise en route	Facile	Facile	Facile	Difficile
	Complexité d'appropriation par l'enseignant	Assez facile (le lancement du dé après avoir joué pose problème)	--	Facile	Difficile
	Nombre de tours de parole des élèves	Entre 111 et 189	--	Entre 20 et 74	Jeu des phrases : Entre 11 et 43 Bingo : Entre 4 et 48
	Nombre de tours de parole de l'enseignant	Entre 117 et 305	--	Entre 141 et 219	Jeu des phrases : entre 87 et 173 Bingo : entre 82 et 131
Pistes d'améliorations		- À n'utiliser que lorsque les élèves connaissent déjà certains mots de vocabulaire - Intégrer dans une unité didactique qui coordonnerait l'apprentissage du vocabulaire des leçons de lecture aux leçons de lecture elles-mêmes s	- Bien insister sur le fonctionnement « Je réponds PUIS je lance le dé » - Pour répondre davantage aux objectifs pédagogiques, prendre en compte la qualité des phrases réponses ou produire un modèle de correction afin que les élèves puissent s'améliorer.	- Revoir le niveau de certaines questions - Intégrer une épreuve correspondant au défi lecture	- Enlever les images avec le chien des images vidéoprojetées et des cartes de la pioche du Bingo - Enlever les cartes aux couleurs problématiques : noir et bleu - Conserver la structure du jeu des phrases pour l'adapter à l'enseignement de référence

* : données non-basées sur un recueil de données

Conclusion

Suite à ma commande de stage d'élaboration de jeux pédagogiques pour le soutien en français langue de scolarisation du lycée français international de Tokyo, je me suis demandé comment intégrer des jeux pédagogiques dans ce dispositif d'enseignement particulier.

L'établissement souhaitant mener un enseignement inclusif évitant au maximum l'externalisation, ma première idée a été de suivre ce principe et de réaliser des jeux pédagogiques qui soient utilisables en classe référente et qui permettent de travailler des compétences scolaires de tous les élèves tout en améliorant les compétences langagières des élèves du soutien. Or, suite à mon analyse du contexte, je me suis rendu compte que, bien que les enseignants essayent de respecter ce principe, dans les faits, le soutien se déroule principalement hors de la classe référente. De plus, le fait que l'enseignante en charge du soutien ait à se coordonner avec quatorze enseignants référents rend sa tâche difficile et empêche une communication efficace entre eux. Or cela nuit à la possibilité de lier pertinemment les enseignements du soutien en français langue de scolarisation à l'enseignement de référence et à la mise en place d'un véritable coenseignement. Le cumul de ces constats m'a fait abandonner ma première idée : le but de mon projet de stage n'était pas d'instaurer de nouvelles pratiques enseignantes mais bien de réaliser des jeux pédagogiques pour le système actuel du soutien. De fait, le fonctionnement effectif du soutien m'a incité à les élaborer pour une pratique externalisée dans la classe spécifique du soutien.

Un autre paramètre du fonctionnement du soutien ayant influencé ma conception des jeux est l'absence de suivi d'une progression spécifique par l'enseignante en charge du soutien et l'absence de création d'unité didactique. Je ne pouvais, en effet, pas m'appuyer sur ces documents pour définir précisément les objectifs pédagogiques des jeux. Pour pallier ce manque, j'ai déterminé, grâce à mon analyse des besoins auprès des enseignants référents, les grands axes que mes jeux devaient viser : l'oralité et l'amélioration de compétences spécifiques (principalement le vocabulaire mais également la syntaxe, le genre des noms, la phonétique et l'estime de soi). Cependant, ces axes n'étaient pas assez précis pour élaborer des jeux.

Finalement, j'ai cherché à concevoir des jeux qui correspondent à ces grands axes et qui puissent être en relation avec l'enseignement de référence sans pour autant avoir à changer les pratiques actuelles. Deux des jeux que j'ai élaborés correspondent à ce critère : le jeu *Trois qui gagne* et le jeu de compréhension en préparation au défi lecture. Ces deux jeux s'inscrivent effectivement dans des pratiques récurrentes des enseignants de CP tout en travaillant les grands axes définis lors de l'analyse des besoins. Pour l'un, il s'appuie sur la méthode de lecture utilisée par tous ces enseignants pour

travailler le vocabulaire et le genre des noms et, pour l'autre, il s'appuie sur un évènement ayant lieu tous les ans, le défi lecture, pour permettre aux élèves de mieux comprendre des albums lus. Néanmoins, les deux autres jeux que j'ai conçus ne répondent pas à ce principe. Ils respectent bien les besoins pointés par les enseignants référents mais sont détachés de l'enseignement-apprentissage de référence. Le jeu de plateau *Blablabla* permet de travailler la production orale sans aucun lien avec les classes référentes et le couple de jeux du jeu des phrases et du Bingo vise l'amélioration de tournures syntaxiques en réponse à un besoin spécifique observé lors d'une séance de soutien décrochée de l'enseignement de référence.

Pour conclure, les jeux que j'ai élaborés reflètent bien le fonctionnement actuel du soutien : une partie d'entre eux sont en lien avec l'enseignement de référence alors que d'autres en sont décrochés. Il aurait été intéressant de concevoir des jeux pédagogiques utilisables dans les classes référentes. Dans le contexte actuel, cette tâche m'a paru difficile. Il me semble qu'une véritable réflexion sur le principe prôné par le lycée français international de Tokyo (c'est-à-dire la mise en place d'un coenseignement entre les enseignants référents et l'enseignante du soutien) demanderait à être effectuée. Cela permettrait à la fois de simplifier le fonctionnement du soutien en français langue de scolarisation mais cela pourrait également permettre l'utilisation d'outils pédagogiques pensés pour une inclusion dans la classe référente, qu'il s'agisse de jeux ou d'autres outils. En ce sens, on pourrait partir des expérimentations déjà menées récemment aux États-Unis afin de déterminer si ce dispositif est réellement adapté à la situation du lycée et afin de définir les moyens institutionnels à mettre en place pour se détacher de la co-intervention et pour aller vers un véritable travail pédagogique d'équipe tel que le demande le coenseignement.

Bibliographie

NB : Étant donné que je réside à Tokyo et étant donné le faible nombre de ressources à ma disposition, ma bibliographie se base essentiellement sur des articles ou ouvrages consultables sur Internet.

AEFE. (2006). Actes d'un séminaire sur le français langue de scolarisation [pdf]. Consulté le 9 février 2017, sur http://www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire/actes-dun-seminaire-sur-le-francais-langue-de-scolarisation

AEFE. (2006). Texte d'orientation pédagogique sur le français langue de scolarisation à l'école primaire : La maitrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger [pdf]. Consulté le 9 février 2017, sur http://www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire/texte-dorientation-pedagogique-sur-le-francais-langue-de

AEFE. (2007). Promotion du français et du plurilinguisme : Les établissement d'enseignement français à l'étranger au service de la promotion du français et du plurilinguisme [pdf]. Consulté le 9 février 2017, sur http://www.aefe.fr/rechercher-une-ressource-documentaire/promotion-du-francais-et-du-plurilinguisme

Belleau, J. (2000). *Les formes d'intelligence de Gardner : Présentations et réflexions quant aux applications potentielles.* Récupéré sur http://www.cll.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf

Besse, H. (2009). Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? *Revue japonaise de didactique du français, 4*(1), pp. 9-25. Consulté le 29 mai 2017, sur http://sjdf.org/pdf/revue_4_1.pdf

Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bedard, & G. Brougère, *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (pp. 43-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Caré, J.-M., & Debyser, F. (1978). *Jeu, langage et créativité.* Paris : Hachette.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Paris : Didier. Récupéré sur https://www.editionsdidier.com/fr/sous-collection/ouvrages-de-reference

Cook, M., & Friend, L. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptionnal children, 28*(3), pp. 1-16. Récupéré sur http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf

Cuche, T., & Sommer, M. (2013). *Léo et Léa.* Paris : Belin.

Cuq, J.-P. (1995). Le FLS : un concept en question. *Tréma, 7*, pp. 3-11. doi : 10.4000/trema.2153

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue (éd. rev. et corr.).* Paris : Hachette français langue étrangère.

France Diplomatie. (s.d.). *Japon*. Consulté le 8 mai 2017, sur France Diplomatie: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-citoyens/preparer-son-expatriation/dossiers-pays-de-l-expatriation/japon/

Google. (s.d.). *Créez des formulaires de qualité*. Récupéré sur Google Form : https://www.google.com/intl/fr/forms/about/

Guyot, J.-L., & Afgoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 4*(36), pp. 23-30. Récupéré sur http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2006-4-page-23.htm

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme.* Bruxelles : P. Mardaga.

Hélène. (s.d.). *Plouf! de Philippe Corentin*. Récupéré sur Idées ASH : https://sites.google.com/site/ideesash/difficulte-scolaire/domaine-de-la-langue/plouf-de-philippe-corentin

Hendrickson, D. V. (2011). ESL and mainstream co-teaching practices in one elementary school. *(Mémoire de master non publié)*. Université Hamline, Saint Paul, États-Unis d'Amérique. Récupéré sur http://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/444

Himeta, M. (2008). Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère. Dans G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 233-237). Paris : Éditions des archives contemporaines. Consulté le 29 mai 2017, sur https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/43525/1214/PRECIS%20Completo.pdf

Ichikawa, S. (1997). *Chasse aux trésors.* Paris : École des loisirs.

Ichikawa, S. (1999). *La robe de Noël.* Paris : École des loisirs.

Ichikawa, S. (2001). *Baobonbon.* Paris : École des loisirs.

Ishikawa, F. (2013). De la didactique du FLE vers la formation au métier d'enseignant : enjeux éducatifs et disciplinaires dans le système éducatif japonais. *Revue japonaise de didactique du français, 8*(1), pp. 74-87. Récupéré sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01484227

Jean Piaget. (s.d.). Consulté le 12 juin 2017, sur Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget#Les_diff.C3.A9rentes_p.C3.A9riodes_de_l.27.C3.A9volution_individuelle

Jeu. (s.d.). Récupéré sur CNRTL: http://www.cnrtl.fr/definition/jeu

Kaneko, M. (2016). Japonais, quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du Français Langue Seconde par des locuteurs du japonais [pdf]. Consulté le 7 février 2017, sur Langues et grammaires en (Ile de) France : http://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/JAPONAIS.08.05.16.pdf

Lecave, O., & Solotareff, G. (1999). *Kouma le Terrible.* Paris : École des loisirs.

Lorrillard, O. (2011). Concevoir un manuel de français pour l'université japonaise : pour quelle adaptation ? *Studies in language and culture, 37*, pp. 223-250. Récupéré sur http://hdl.handle.net/11094/24683

Lycée français international de Tokyo. (s.d.). *Projet d'établissement 2014-2017.* Consulté le 5 mai 2017, sur calameo : http://fr.calameo.com/read/002548686900e63a03e22

MENESR. (2009). *Rapport annuel des inspections générales.* Paris : La documentation française. Récupéré sur http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000483.pdf

MENESR. (2012a, septembre). *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française [pdf].* Récupéré sur éduscol - Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf

MENESR. (2012b). Scolarisation des élèves : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. *Le bulletin officiel, n°37 du 11 octobre 2012* (circulaire n°2012-141). Récupéré sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Naito, S. (2002). Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais. *éla. Études de linguistique appliquée, 2*(126), pp. 145-155. Récupéré sur http://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-145.htm

Organisation Internationale de la Francophonie. (2014). *Estimation des francophones*. Consulté le 8 mai 2017, sur Organisation Internationale de la Francophonie: https://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html

Ruillier, J. (2001). *La dent de Pierre.* Paris : Magnard jeunesse.

Silva, H. (2008a). *Le jeu en classe de langue.* Paris : CLE International.

Silva, H. (2008b). Le jeu en classe de langue : Concevoir des jeux pour la classe. *Le français dans le monde, 358*, pp. 25-27.

Tremblay, P. (2015a). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession, 23*(3), pp. 33-44. doi : 10.18162/fp.2015.276

Tremblay, P. (2015b). Le coenseignement et l'inclusion scolaire : pertinence et pratiques enseignantes. *CNAM 2005 - Coopérer*. Récupéré sur https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183008/

Tsuruo, Y., & Ishizawa (dir.), H. (2013). *みんなの日本語 (Minna no nihongo) : Niveau débutant I - Traduction & Notes grammaticales - Version française (2e éd.).* Tokyo : 3A Corporation.

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue.* Paris : CLE International.

Vaugelade, A. (1996). *L'anniversaire de Monsieur Guillaume.* Paris : École des loisirs.

Vaugelade, A. (2000). *Une soupe au caillou.* Paris : École des loisirs.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste (2ème éd.).* Paris : Presses universitaires de France.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne, & N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec. Récupéré sur https://books.google.co.jp/books?id=QEfrS1wR_iIC&pg=PA7

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde.* Paris : CLE International.

Zebra. (s.d.). find mig! who am I?

Zemanel, & Bureau, A. (2013). *Les quatre géants.* Paris : Père Castor Flammarion.

Zone proximale de développement. (s.d.). Consulté le 12 juin 2017, sur Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement

Table des figures

Figure 1 : Diagramme de répartition des nationalités des élèves 16
Figure 2 : Trame de conception d'un jeu pédagogique (Silva, 2008b) 49
Figure 3 : Résumé des types de prises en charge lors des observations de classe 57
Figure 4 : Année d'arrivée des élèves bénéficiant du soutien 60
Figure 5 : Critères de sélection pour le soutien 62
Figure 6 : Matériel pour le jeu du Blablabla 71
Figure 7 : Matériel pour le jeu du Trois qui gagne 73
Figure 8 : Matériel pour le jeu de compréhension en préparation au défi lecture 76
Figure 9 : Matériel pour le jeu de bingo 79
Figure 10 : Exemple d'image vidéoprojetée pour le jeu des phrases 79
Figure 11 : Caractéristiques des jeux élaborés 91

Table des annexes

ANNEXE A CHARTE D'ACCOMPAGNEMENT ET D'INTÉGRATION 103
ANNEXE B EMPLOI DU TEMPS EN FÉVRIER 2017 105
ANNEXE C QUESTIONNAIRE À DESTINATION DE MME B. ET RÉPONSES 107
ANNEXE D QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS RÉFÉRENTS 109
D1. Le questionnaire 109
D2. Les réponses au questionnaire à destination des enseignants référents 113
ANNEXE E DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DES JEUX ÉLABORÉS 119
E1. Jeu de plateau Blablabla 119
E2. Trois qui gagne 120
E3. Jeu de compréhension en préparation au défi lecture 122
E4. Jeu des phrases et bingo 123
ANNEXE F GRILLES D'OBSERVATION DES JEUX 125
F1. Le jeu de plateau Blablabla 125
F1.a. Séance 1 : CE2/CM1 125
F1.b. Séance 2 : CE1-1 126
F1.c. Séance 3 : CE1-2 128
F1.d. Séance 4 : CE2 129
F2. Le jeu de compréhension en préparation au défi lecture 132
F2.a. Séance 1 : CP-1 132
F2.b. Séance 2 : CP-2 134
F2.c. Séance 3 : CP-3 136
F3. Le jeu des phrases et le Bingo 138
F3.a. Séance 1 : GS-1 138
F3.b. Séance 2 : GS-1 bis 141
F3.c. Séance 3 : GS-2 143
F3.d. Séance 4 : GS-3 147

Annexe A Charte d'accompagnement et d'intégration

東京国際フランス学園
Lycée Français International de Tokyo

aefe

Charte d'accompagnement et d'intégration d'un élève biculturel ou de culture non francophone dominante

Objectifs du contrat.

La rédaction de ce contrat est le fruit d'une réflexion sur l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSco). La signature de cette charte vise à responsabiliser parents et enfants dans le cadre d'une meilleure intégration au sein du lycée français.

I. **Les parents s'engagent à :**

- Expliquer à leur enfant pourquoi ils ont fait ce choix pour lui.
- Mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour la réussite scolaire de l'élève (tuteur à la maison dès le début de l'année pour aider l'enfant aux devoirs, donner ou poursuivre des cours de langue…).
- S'assurer que leur enfant est motivé et effectue les tâches qui lui sont demandées régulièrement, que les consignes données par les enseignants sont respectées.
- Favoriser l'environnement francophone de leur enfant à l'extérieur de l'école (abonnements, vidéo, cédéroms, chansons françaises, TV5, rencontres avec les autres enfants de l'école, séjours linguistiques en France, Activités Extra Scolaires, bibliothèque, cinéma, …)
- Rencontrer l'enseignant ou le directeur de l'école sur sa demande et à participer de façon régulière à toutes les rencontres parents-enseignants organisées par l'école.

II. **L'élève s'engage à**

- Avoir une attitude volontaire et active en classe ainsi que dans les activités annexes.
- Avoir envie d'apprendre le français. **La décision de rentrer à l'école française doit être une décision partagée (parents - enfants) dès que l'élève est en âge de comprendre.**
- Fournir des résultats progressifs et réguliers

Etablissement homologué par le ministère français de l'Education Nationale
Lycée français international de Tokyo 東京国際フランス学園 - 5-57-37 Takinogawa, Kita-ku, Tokyo 114-0023
〒114-0023 東京都北区滝野川 5-57-37
Tel : 03-3916-0080
www.lfitokyo.org

東京国際フランス学園
Lycée Français International de Tokyo

aefe

III. **L'école s'engage à**

- Etablir un bilan linguistique initial en langue maternelle et/ou en langue française. Il est important de noter que la langue première ou langue maternelle, au même titre que la langue française, doit avoir un statut bien défini à la maison, comme à l'école. De même, l'introduction de la langue première à l'école est déterminante dans la structuration de la langue française et donc d'une scolarité réussie.
- Mettre en œuvre les moyens nécessaires à la réussite de l'élève: cours spécifiques de FLsco, intervention du professeur de FLsco dans ou hors de la classe à partir de la Grande Section maternelle et dans toutes les classes du primaire afin de l'aider dans la compréhension du vocabulaire, des consignes, pour une meilleure intégration, un meilleur suivi du programme scolaire.
- Effectuer un suivi individualisé de l'élève, comportant des rendez-vous réguliers avec l'enseignant de la classe.
- Informer régulièrement l'élève et ses parents des résultats et de l'attitude de l'élève devant le travail.

IV. **Les modalités d'enseignement et d'évaluation.**

Au cours de l'année scolaire la prise en charge de certains élèves pourra changer selon leurs progrès.

En cas de résultats insuffisants, de manque de motivation, d'attitude négative devant le travail à effectuer, le lycée se réserve la possibilité de maintenir l'élève dans son niveau si les perspectives scolaires de l'enfant ne sont pas satisfaisantes, si les chances de succès sont trop faibles.

Au cas où le bilan ferait apparaître une grave insuffisance persistante, le conseil de cycle pourra statuer sur l'opportunité de l'inscription de l'élève dans un système mieux adapté à sa langue.

Tokyo le

Signature des parents *Signature de l'élève* *Signature du Directeur*

LYCÉE FRANÇAIS DE TOKYO
LE DIRECTEUR DU PRIMAIRE

Etablissement homologué par le ministère français de l'Education Nationale
Lycée français international de Tokyo 東京国際フランス学園 - 5-57-37 Takinogawa, Kita-ku, Tokyo 114-0023
〒114-0023 東京都北区滝野川 5-57-37
Tel : 03-3916-0080
www.lfitokyo.org

Annexe B Emploi du temps en février 2017

NB : une classe suivie d'une initiale indique qu'un élève spécifique d'une classe est présent et non un groupe d'élèves.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8H30-8H45		CM1B A. CE2C H.	CE1C en classe	CM1B A. en classe	CPC
8H50-9H00					
9H00-9H15					
9H15-9H30		CPA en classe	GSA	CPC	CPE en classe
9H30-9H45					
9H45-10H00					
10H00-10H15					
10H15-10H30		GSD	GSC	CPE	GSD
10H30-10H45					
10H45-11H00					
11H00-11H15			CE2C	CE2A	
11H15-11H30		CE2A			CE2C H.*
11H30-11H45					
11H50-12H00					
12H00-12H15					
12H15-12H30					
12H30-12H45					
12H45-13H00	CPE	CE1D		CPA en classe	GSA
13H00-13H15					
13H15-13H30					
13H30-13H45	CPA	CE1A		CE2C	CPD en classe
13H45-14H00					
14H00-14H15					
14H15-14H30	GSD M.				CE1A
14H30-14H45		CPD en classe			
14H45-15H00	CM1B A.			GSA N. en classe	
15H00-15H15					
15H15-15H30					

Annexe C Questionnaire à destination de Mme B. et réponses

1. Votre nom / prénom : B. M.
2. Votre nationalité : Française
3. Les langues que vous parlez : français, anglais, japonais (oral)
4. Diplômes/Certifications (en FLE/FLSco ou autres) : maitrise de FLE (Université Stendhal Grenoble), orthophoniste D.E et audiométriste fac. de Médecine de Bordeaux
5. Expériences professionnelles antérieures au LFI (en FLE/FLSco et autres) : orthophoniste en libéral, en milieu hospitalier (France), en établissement pour enfants sourds France. Réseau d'aide au LFI de Tokyo
6. Quand avez-vous commencé à enseigner le FLE/FLSco ? en 2005
7. Le volume horaire hebdomadaire passé au lycée : actuellement 24h
8. Le volume horaire d'enseignement FLSco : 23h
9. Date de prise de fonction au LFI : septembre 2005
10. Nombre total d'élèves pris charge par le soutien FLSco : une quarantaine chaque année.
11. Nombre d'élèves par niveau : GS : 16 / CP : 19 / CE1 : 4 / CE2 : 4 / CM1 : 1 / CM2 : 0
12. Selon vous, quelles sont les principales difficultés de vos élèves dans l'apprentissage du français ? Un vocabulaire très réduit dû au manque d'exposition à la langue en dehors de l'école.
13. Selon vous, quelles sont les compétences à travailler en priorité ? La compréhension des consignes de l'école, la maitrise des codes de communication scolaire quotidienne. Car être un écolier ne se limite pas seulement à comprendre les consignes de la classe ; l'enfant doit être également capable de comprendre et de s'exprimer à la cantine, en récréation, à l'infirmerie devant d'autres adultes intervenants dans l'établissement.
14. Des élèves présentent-ils des réticences à utiliser le français ? Oui parfois
    Si oui, selon vous, pour quelles raisons ? Choix des parents non ou peu expliqué aux enfants, problèmes psychologiques ou des apprentissages ajoutés, quand il n'y a pas d'adhésion conjointe au sein de la famille pour le projet d'une scolarité en français
15. Comment les élèves bénéficiant du soutien FLSco sont-ils sélectionnés ? 1 . demande du directeur. 2. les enseignants de la classe de référence me font part des enfants qui posent questionnements. J'envoie en début d'année un fichier partagé à compléter par les enseignants.
16. Comment se fait le choix d'intervenir dans la classe référente ou dans votre salle de classe ? Au cas par cas et selon le programme de l'enseignant de la classe référente.
17. Suivez-vous une progression ? J'essaie…
    Si oui, est-elle différente pour chaque niveau ? Oui
18. Évaluez-vous vos élèves ? Pas d'évaluation systématique de positionnement. Elle est souvent faite par le Directeur au moment de l'accueil de la famille et de la demande d'inscription.
    Si oui, s'agit-il d'évaluations diagnostique, formative et/ou sommative ?
    Je fais donc parfois une évaluation diagnostique au début de la prise en charge.
    À quelle fréquence les évaluez-vous ? les enseignants faisant eux-mêmes leurs propres évaluations

(et souvent différenciée) il ne me parait pas utile d'en faire d'autres. L'essentiel est que les élèves progressent dans leur classe.

19. À l'aide de quels outils ?
20. Utilisez-vous des manuels en classe ? Si oui, lesquels ? J'ai utilisé l'an dernier le manuel Alex et Zoé pour une débutante de CE1 et pour un débutant de CM2
21. Quels autres outils utilisez-vous ? Tablettes, vidéos, jeux, imagiers et documents iconographiques thématiques. Storyplay'r
22. Dans votre pratique pédagogique, utilisez-vous des jeux ? Si oui, lesquels ? J'utilise énormément les jeux, jeux des familles chez les petits ; jeux éducatifs Nathan (les couleurs, toporama, jeux de vocabulaire), jeux de mimes, jeux pour parler (description d'une image, jeu "qui est-ce ? qu'y a t il de bizarre sur cette image?)

Annexe D Questionnaire à destination des enseignants référents

D1. Le questionnaire

Questionnaire en vue de l'élaboration de jeux pédagogiques à destination des élèves bénéficiant du FLSco

Bonjour,
Je suis Marine Julian. Je suis professeur des écoles en disponibilité et en reprise d'études en Français Langue Étrangère. Dans le cadre de mon M2 (que je réalise à distance en partenariat avec le CNED et l'Université Grenoble Alpes), je réalise un stage au LFI pour lequel je vais élaborer des jeux pédagogiques à destination des élèves bénéficiant du soutien en FLSco.
Je vous remercie de bien vouloir répondre à ce questionnaire qui va m'aider à cibler les objectifs des jeux en question. La première partie de ce questionnaire est générale et est orientée sur la gestion des élèves bénéficiant du soutien en FLSco. Ensuite, des questions plus spécifiques sur les erreurs commises par les élèves viendront.
Attention, seuls les enseignants susceptibles d'avoir des élèves nécessitant un soutien en FLSco sont concernés (sont donc exclus les enseignants des classes bilingues et les enseignants des petites et moyennes sections).
Votre adresse email est nécessaire afin que je puisse revenir vers vous pour éclaircir certains points si besoin. En aucun cas, votre identité et votre adresse email ne sera utilisée dans mon mémoire.
Une réponse est attendue d'ici la rentrée des vacances scolaires de février afin que je puisse traiter vos suggestions dès la rentrée.
Je vous remercie d'avance pour l'aide que vous m'apporterez pour mener à bien mon projet !
Marine Julian
*Obligatoire

1. Adresse email * : _____

Questions générales

2. À quel niveau de classe enseignez-vous ? * *Une seule réponse possible.*
□ GS □ CP □ CE1 □ CE2 □ CM1 □ CM2

3. Sur quels éléments vous basez-vous pour déterminer si un élève a besoin du soutien en FLSco ? *
N'hésitez pas à distinguer les éléments qui vous paraissent primordiaux à prendre en compte de ceux que vous considérez comme moins importants.

.....

.....

4. Combien de vos élèves bénéficient actuellement du soutien en FLSco ? * *Une seule réponse possible.*
□ 0 *Passez à la question 24.*
□ 1 *Passez à la question 5.*
□ 2 *Passez à la question 5.*
□ 3 *Passez à la question 5.*
□ 4 *Passez à la question 5.*
□ 5 *Passez à la question 5.*
□ 6 *Passez à la question 5.*
□ Autre : *Passez à la question 5.*

Gestion des élèves bénéficiant du soutien en FLSco

5. Mettez-vous en place une différenciation pédagogique à destination de ces élèves ? * *Une seule réponse possible.*
□ Oui □ Non

6. Si oui, de quelle façon la mettez-vous en place ? Vous pouvez donner des exemples pour illustrer votre propos.

.....

.....

7. Préparez-vous en amont les interventions de Mme B. ? * Par exemple, fournissez-vous les objectifs de la séance ou les supports de travail à Mme B. avant son intervention ? Ou encore, envisagez-vous un système de coenseignement spécifique (tenue d'une atelier, enseignement en parallèle sur le même travail, travail décroché et différencié, etc.) ?

.....

.....

Passez à la question 8.

Les difficultés des élèves bénéficiant du soutien en FLSco

8. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la production orale des élèves bénéficiant du FLSco ? * *Une seule réponse possible.*
Beaucoup plus difficile □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 Identique

9. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la compréhension orale des élèves bénéficiant du FLSco ? * *Une seule réponse possible.*
Beaucoup plus difficile □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 Identique

10. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la production écrite de vos élèves ? *Une seule réponse possible.*
Beaucoup plus difficile □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 Identique

11. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la compréhension écrite de vos élèves ? *Une seule réponse possible.*
Beaucoup plus difficile □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 Identique

12. Selon vous, que faudrait-il travailler en priorité avec les élèves bénéficiant du FLSco ? * *Une seule réponse possible par ligne.*

	1er	2ème	3ème	4ème
Production orale	□	□	□	□
Compréhension orale	□	□	□	□
Production écrite	□	□	□	□
Compréhension écrite	□	□	□	□

Langue des élèves

13. Parmi vos élèves bénéficiant du soutien en FLSco, y a-t-il des élèves japonophones ? * *Une seule réponse possible.*
□ Oui *Passez à la question 14.*
□ Non *Passez à la question 20.*

Les erreurs récurrentes des élèves japonophones bénéficiant du soutien en FLSco

Cette partie du questionnaire ne concerne que les élèves japonophones !

En théorie

Les questions qui suivent sont basées sur les difficultés fréquentes qu'un apprenant japonais peut faire en français.

14. Phonétique. Pour chaque difficulté, évaluez si vos élèves sont concernés. * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait	En partie	Pas du tout	Ne se prononce pas
Difficulté à distinguer les couples de sons consonnes /b/-/v/	□	□	□	□

Difficulté à distinguer les couples de sons consonnes et /l/-/r/	◻	◻	◻	◻
Difficulté à distinguer le son voyelle nasal /ã/ (comme dans "dans")	◻	◻	◻	◻
Difficulté à distinguer le son voyelle nasal /ɛ̃/ (comme dans "un")	◻	◻	◻	◻
Difficulté à distinguer le son voyelle nasal /õ/ (comme dans "mon")	◻	◻	◻	◻
Difficulté à distinguer les sons voyelles /y/ (comme dans "rue") et /u/ (comme dans "roue")	◻	◻	◻	◻
Difficulté à distinguer les sons voyelles /œ/ (comme dans "un œuf") et /ø/ (comme dans "des œufs")	◻	◻	◻	◻

15. Grammaire. Pour chaque difficulté, évaluez si vos élèves sont concernés. * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait	En partie	Pas du tout	Ne se prononce pas
Difficulté avec la notion du genre des noms. Exemple : "le voiture" au lieu de "la voiture"	◻	◻	◻	◻
Utilisation excessive des déterminants définis (le, la, les) à la place des déterminants indéfinis et partitifs. Exemple : "La fille mange le pain." au lieu de "La fille mange du pain." ou "La fille vient de passer." au lieu de "Une fille vient de passer."	◻	◻	◻	◻
Omission des déterminants définis, indéfinis et partitifs (la, une, de la, etc.). Exemple : "enfant joue dans parc"	◻	◻	◻	◻
Utilisation syntaxique erronée pour exprimer la possession : omission du déterminant possessif et utilisation de formes telles que "de moi", "à toi", etc. Exemple : "le crayon de moi" ou "le crayon à moi" à la place de "mon crayon"	◻	◻	◻	◻
Difficulté d'accord sujet-verbe, notamment à l'oral pour les formes distinctives. Exemple : "Les enfants boit." au lieu de "Les enfants boivent."	◻	◻	◻	◻
Difficulté d'emploi des bons temps de conjugaison, notamment le présent pour une action en cours, le futur ou les modes du conditionnel et du subjonctif	◻	◻	◻	◻

Construction syntaxique des phrases erronée. Exemple : adjectif ou proposition relative avant le nom, omission d'un référent sous-entendu par le contexte, etc.	◻	◻	◻	◻

16. Culture. Pour chaque difficulté, évaluez si vos élèves sont concernés. * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait	En partie	Pas du tout	Ne se prononce pas
Peur de l'erreur (qui est très mal vue)	◻	◻	◻	◻
Ne pose pas de questions (même si l'élève ne comprend pas)	◻	◻	◻	◻
Prise de parole quasi-inexistante	◻	◻	◻	◻
Pas de réponse à une question directe (ou réponse très brève)	◻	◻	◻	◻

En pratique

Les erreurs théoriques pointées ci-avant concernent un public d'apprenant qui n'a pas été mis en contact avec le français avant de l'apprendre (par exemple des étudiants à l'université ou des enfants japonais nouvellement arrivés en France). La situation au LFI est différente et vous avez probablement relevé d'autres types d'erreurs ou de difficultés.

17. Avez-vous relevé d'autres erreurs fréquentes ou difficultés particulières de la part de vos élèves japonophones ? Lesquelles ? N'hésitez pas à développer ! Cela peut concerner d'autres champs que la phonétique, la grammaire ou la culture, par exemple des difficultés de lexique.

.....

.....

18. D'une façon générale, quelles sont les erreurs fréquentes ou difficultés qui vous semblent le plus important de travailler avec les élèves japonophones ? *

.....

.....

19. Parmi vos élèves bénéficiant du FLSco, y a-t-il aussi des élèves non-japonophones ? * *Une seule réponse possible.*

◻ Oui *Passez à la question 20.*

◻ Non *Passez à la question 23.*

Les erreurs récurrentes des élèves non-japonophones bénéficiant du soutien en FLSco

Cette partie du questionnaire ne concerne que les élèves non-japonophones !

20. Quelle est la langue maternelle des élèves non-japonophones bénéficiant du soutien en FLSco ? *

.....

.....

21. Avez-vous relevé des erreurs récurrentes ou des difficultés particulières de la part de vos élèves non-japonophones (et bénéficiant du soutien en FLSco) ? Lesquelles ?

.....

.....

22. D'une façon générale, quelles sont les difficultés ou erreurs fréquentes qui vous semblent le plus important de travailler avec les élèves non-japonophones ? *

.....

.....

Fin du questionnaire

Merci pour le temps que vous avez accordé au remplissage de ce questionnaire !

23. Si vous avez des remarques ou des suggestions particulières, n'hésitez pas à les mentionner ici avant d'envoyer le formulaire !

.....

.....

Fin du questionnaire

Comme aucun de vos élèves ne participent actuellement au soutien en FLSco, le questionnaire s'arrête ici pour vous. Merci pour le temps que vous avez accordé à y répondre !

24. Si vous avez des remarques ou des suggestions particulières, n'hésitez pas à les mentionner ici avant d'envoyer le formulaire !

.....

.....

D2. Les réponses au questionnaire à destination des enseignants référents

Questions générales

2. À quel niveau de classe enseignez-vous ? * Une seule réponse possible.

GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
2	3	3	1	1	1

3. Sur quels éléments vous basez-vous pour déterminer si un élève a besoin du soutien en FLSco ? *

Le niveau de vocabulaire, compréhension de la langue. 1) le manque de lexique de base (faible connaissance de mots simples) 2) le manque de structure à l'oral (réponse par des "phrases mots" par exemple)
Lacune en vocabulaire de la vie quotidienne (de l'école et de la maison), impossibilité de répondre à une consigne simple, incompréhension de consignes simples, non maitrise de la syntaxe
Ne parle pas (bien) français, n'a pas de parent parlant français
Évaluations de rentrée basées sur un protocole académique
Le langage et l'importance du français à la maison.
Dans l'ordre de priorité : capacité à s'exprimer en français de manière spontanée ou en réponse à des questions posées, capacité à comprendre des textes simples lus en classe par l'enseignante, capacité à comprendre les textes lus en autonomie (incompréhension due à un manque de vocabulaire), erreurs fréquentes de syntaxe de base, capacité à s'exprimer par écrit en rédigeant des phrases simples
Compréhension et expression orale, niveau de vocabulaire
À partir d'un échange oral simple reposant sur la connaissance du vocabulaire scolaire de base et surtout la compréhension des questions posées et l'adéquation des réponses apportées.
Capacité à comprendre et à s'exprimer en français
Langue parlée à la maison (parents Japonais), manque de vocabulaire de base

4. Combien de vos élèves bénéficient actuellement du soutien en FLSco ? * *Une seule réponse possible.*

0	1	2	3	4	5	6
1 9,1%	1 9,1%	3 27,3%		1 9,1%	3 27,3%	2 18,2%

Gestion des élèves bénéficiant du soutien en FLSco

5. Mettez-vous en place une différenciation pédagogique à destination de ces élèves ? * *Une seule réponse possible.*

Oui	Non
8 80%	2 20%

6. Si oui, de quelle façon la mettez-vous en place ? Vous pouvez donner des exemples pour illustrer votre propos.

Différenciation de supports écrits; réexpliquer la consigne; flashcards; dessins (vocabulaire); reformulation de question
Attentes moins importantes dans les productions à l'écrit, Langage en APC , aide individuelle, passage par la langue étrangère parlée si besoin pour vérifier la compréhension de ce qui est demandé...Aide avec des tuteurs ...
Activités désynchronisées, APC, et heure supplémentaire dans le cadre d'un PPRE
Pas de véritable différenciation pédagogique mais une attention plus particulière portée en classe vers ces élèves.
APC sur le langage, vigilance et insistance sur l'apport de vocabulaire nouveau et sur la construction grammaticale des phrases
Travail en petit groupe, explication individualisée, et traduction des consignes ou du vocabulaire en japonais
Davantage d'explications, traduction des consignes en japonais
Ateliers de langage spécifiques, accompagnement plus individualisé

7. Préparez-vous en amont les interventions de Mme B. ? * Par exemple, fournissez-vous les objectifs de la séance ou les supports de travail à Mme B. avant son intervention ? Ou encore, envisagez-vous un système de coenseignement spécifique (tenue d'une atelier, enseignement en parallèle sur le même travail, travail décroché et différencié, etc.) ?

Nous évoquons ensemble l'objectif et souvent Mme B. a le support. Je lui fournis de temps en temps. Il peut s'agir d'une anticipation sur une séance, de lecture ou vocabulaire en particulier. Souvent, l'enseignement est en parallèle
Les objectifs et les supports sont rarement fournis longtemps avant l'intervention. Lorsque nécessaire, Mme B. peut prendre le groupe des 6 élèves en atelier pour travailler sur la même activité que le reste de la classe qui est avec moi. En début d'année, M. les prenait dans sa classe afin d'installer le vocabulaire des consignes de base ainsi que le vocabulaire de l'école.
Non mais parfois je lui demande de prendre en charge un travail que je n'ai pas pu faire avec ces élèves.
Oui, le travail est le même que pour les autres élèves sur une partie du temps mais plus facile (policier d'un niveau inférieur par exemple)
Cela dépend des termes abordés, le travail demandé porte surtout sur celui effectué en classe.
Transmission très rapide des objectifs de la séance juste avant la séance, les supports sont les mêmes que pour le reste de la classe (enseignement en parallèle sur le même travail).
Je suis à mi-temps et ses interventions ont lieu en mon absence.
Avec M., nous adaptons les objectifs selon les activités qui sont menées en classe. Rien n'est figé. Si un renfort est nécessaire, elle peut reprendre la séance en fonction des besoins du groupe. Mais elle peut également effectuer un travail décroché. C'est en fonction des besoins des élèves que nous analysons ensemble.
Non
Non mais nous nous concertons pour travailler sur un même thème ou à partir d'un livre commun (...)

Les difficultés des élèves bénéficiant du soutien en FLSco

8. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la production orale des élèves bénéficiant du FLSco ? * *Une seule réponse possible.*

Beaucoup plus difficile	1	2	3	4	5	Identique
	5 50%	3 30%	2 20%			

9. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la compréhension orale des élèves bénéficiant du FLSco ? * *Une seule réponse possible.*

Beaucoup plus difficile	1	2	3	4	5	Identique
	3 30%	6 60%	1 10%			

10. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la production écrite de vos élèves ? *Une seule réponse possible.*

Beaucoup plus difficile	1	2	3	4	5	Identique
	4 40%	2 20%	2 20%	1 10%	1 10%	

11. En comparaison aux autres élèves, comment évaluez-vous la compréhension écrite de vos élèves ? *Une seule réponse possible.*

Beaucoup plus difficile	1	2	3	4	5	Identique
	2 22,2%	4 44,4%	3 33,3%			

12. Selon vous, que faudrait-il travailler en priorité avec les élèves bénéficiant du FLSco ? * *Une seule réponse possible par ligne.*

	1er	2ème	3ème	4ème
Production orale	6 60%	4 40%		
Compréhension orale	4 40%	6 60%		
Production écrite			4 40%	6 60%
Compréhension écrite			6 60%	4 40%

Langue des élèves

13. Parmi vos élèves bénéficiant du soutien en FLSco, y a-t-il des élèves japonophones ? * *Une seule réponse possible.*

Oui	Non
9 90%	1 10%

Les erreurs récurrentes des élèves japonophones bénéficiant du soutien en FLSco

Cette partie du questionnaire ne concerne que les élèves japonophones !

En théorie

Les questions qui suivent sont basées sur les difficultés fréquentes qu'un apprenant japonais peut faire en français.

14. Phonétique. Pour chaque difficulté, évaluez si vos élèves sont concernés. * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait	En partie	Pas du tout	Ne se prononce pas
Difficulté à distinguer les couples de sons consonnes /b/-/v/	3 33,3%	2 22,2%	4 44,4%	
Difficulté à distinguer les couples de sons consonnes et /l/-/r/	1 11,1%	8 88,8%		
Difficulté à distinguer le son voyelle nasal /ã/ (comme dans "dans")	6 66,6%	2 22,2	1 11,1%	
Difficulté à distinguer le son voyelle nasal /ɛ̃/ (comme dans "un")	4 44,4%	3 33,3%	2 22,2%	
Difficulté à distinguer le son voyelle nasal /õ/ (comme dans "mon")	6 66,6%	1 11,1%	2 22,2%	
Difficulté à distinguer les sons voyelles /y/ (comme dans "rue") et /u/ (comme dans "roue")	2 22,2%	3 33,3%	3 33,3%	1 11,1%
Difficulté à distinguer les sons voyelles /œ/ (comme dans "un	4 44,4%	3 33,3%	1 11,1%	1 11,1%

œuf") et /ø/ (comme dans "des œufs")				

15. Grammaire. Pour chaque difficulté, évaluez si vos élèves sont concernés. * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait	En partie	Pas du tout	Ne se prononce pas
Difficulté avec la notion du genre des noms. Exemple : "le voiture" au lieu de "la voiture"	7 77,7%	2 22,2%		
Utilisation excessive des déterminants définis (le, la, les) à la place des déterminants indéfinis et partitifs. Exemple : "La fille mange le pain." au lieu de "La fille mange du pain." ou "La fille vient de passer." au lieu de "Une fille vient de passer."	4 44,4%	4 44,4%		1 11,1%
Omission des déterminants définis, indéfinis et partitifs (la, une, de la, etc.). Exemple : "enfant joue dans parc"	3 33,3%	6 66,6%		
Utilisation syntaxique erronée pour exprimer la possession : omission du déterminant possessif et utilisation de formes telles que "de moi", "à toi", etc. Exemple : "le crayon de moi" ou "le crayon à moi" à la place de "mon crayon"	7 77,7%	2 22,2%		
Difficulté d'accord sujet-verbe, notamment à l'oral pour les formes distinctives. Exemple : "Les enfants boit." au lieu de "Les enfants boivent."	5 55,5%	4 44,4%		
Difficulté d'emploi des bons temps de conjugaison, notamment le présent pour une action en cours, le futur ou les modes du conditionnel et du subjonctif	5 55,5%	1 11,1%		3 33,3%
Construction syntaxique des phrases erronée. Exemple : adjectif ou proposition relative avant le nom, omission d'un référent sous-entendu par le contexte, etc.	6 66,6%	3 33,3%		

16. Culture. Pour chaque difficulté, évaluez si vos élèves sont concernés. * *Une seule réponse possible par ligne.*

	Tout à fait	En partie	Pas du tout	Ne se prononce pas
Peur de l'erreur (qui est très mal vue)	33 33,3%	5 55,5%	1 11,1%	
Ne pose pas de questions (même si l'élève ne comprend pas)	6 66,6%	33 33,3%		
Prise de parole quasi-inexistante	5 55,5%	4 44,4%		

Pas de réponse à une question directe (ou réponse très brève)	5 55,5%	4 44,4%		

En pratique

Les erreurs théoriques pointées ci-avant concernent un public d'apprenant qui n'a pas été mis en contact avec le français avant de l'apprendre (par exemple des étudiants à l'université ou des enfants japonais nouvellement arrivés en France). La situation au LFI est différente et vous avez probablement relevé d'autres types d'erreurs ou de difficultés.

17. Avez-vous relevé d'autres erreurs fréquentes ou difficultés particulières de la part de vos élèves japonophones ? Lesquelles ? N'hésitez pas à développer ! Cela peut concerner d'autres champs que la phonétique, la grammaire ou la culture, par exemple des difficultés de lexique.

Difficulté de lexique pour la résolution de problème, et lexique lié à un thème (métiers/ famille...)
Lexique : des difficultés à nommer les choses qui les entourent alors qu'ils peuvent le faire en japonais.
Grammaire : distinguer le nom, le verbe.
Difficultés de lexique,
Un gros manque de vocabulaire en général même pour des mots que l'on croit "évidents"...
Confusion des sons on et an / inversion type "Marie de maman" pour "la maman de Marie"
Manque de vocabulaire scolaire de base, construction de phrases simples, acquisition et enrichissement du vocabulaire

18. D'une façon générale, quelles sont les erreurs fréquentes ou difficultés qui vous semblent le plus important de travailler avec les élèves japonophones ? *

Le vocabulaire, la compréhension orale et écrite
Difficultés : l'acquisition et la maitrise du vocabulaire ; en phonologie, la distinction des sons nasaux. Erreurs : la distinction masculin, féminin.
La confiance en soi, la prise de risque, le statut de l'erreur
Manque de vocabulaire, timidité, difficulté genres et nombres
Structures syntaxiques de base, confusions masculin/féminin, vocabulaire
Acquisition du vocabulaire et construction correctes de phrases (syntaxiquement)
Apprendre à construire des phrases, pas de lexique ou de grammaire
Très tôt, les aider à construire une conscience phonologique du français et enrichir le vocabulaire
Le lexique de base

19. Parmi vos élèves bénéficiant du FLSco, y a-t-il aussi des élèves non-japonophones ? * *Une seule réponse possible.*

Oui	Non
2 22,2%	7 77,8%

Les erreurs récurrentes des élèves non-japonophones bénéficiant du soutien en FLSco

Cette partie du questionnaire ne concerne que les élèves non-japonophones !

20. Quelle est la langue maternelle des élèves non-japonophones bénéficiant du soutien en FLSco ? *

Espagnol
Anglais
Espagnol

21. Avez-vous relevé des erreurs récurrentes ou des difficultés particulières de la part de vos élèves non-japonophones (et bénéficiant du soutien en FLSco) ? Lesquelles ?

Prononciation
Principalement, le vocabulaire, la syntaxe et la faiblesse (qualité et quantité) de la participation orale.
Erreur de correspondance graphies/sons

22. D'une façon générale, quelles sont les difficultés ou erreurs fréquentes qui vous semblent le plus important de travailler avec les élèves non-japonophones ? *

Pas de remarques particulières, résultats spectaculaires
Idem que pour les japonophones à l'exception de la phonologie [ajout de l'enquêtrice : réponse donnée pour les japonophones : « Difficultés : l'acquisition et la maitrise du vocabulaire ; en phonologie, la distinction des sons nasaux. Erreurs : la distinction masculin, féminin »]
Vocabulaire et structure orale

Fin du questionnaire

Merci pour le temps que vous avez accordé au remplissage de ce questionnaire !

23. Si vous avez des remarques ou des suggestions particulières, n'hésitez pas à les mentionner ici avant d'envoyer le formulaire !

Merci pour votre temps !
Le soutien FLSCO est un adjuvant précieux pour mieux accompagner nos élèves non-francophones. Nos échanges constants avec M. nous permettent d'apprécier les progrès mais aussi les difficultés de nos élèves, d'adapter nos pratiques même si parfois la progression ne dépend pas que de l'école mais de ce qui est en jeu au sein des familles.

Fin du questionnaire

Comme aucun de vos élèves ne participent actuellement au soutien en FLSco, le questionnaire s'arrête ici pour vous. Merci pour le temps que vous avez accordé à y répondre !

24. Si vous avez des remarques ou des suggestions particulières, n'hésitez pas à les mentionner ici avant d'envoyer le formulaire !

Annexe E Documents d'accompagnement des jeux élaborés

Ces documents accompagnements sont constitués des éléments pédagogiques et de la règle du jeu (qui apparait en encadré). Seule la règle du jeu est obligatoirement à présenter aux élèves. L'enseignant peut leur communiquer les objectifs pédagogiques s'il le souhaite.

E1. Jeu de plateau Blablabla

Activité langagière visée : production orale, compréhension écrite

Compétence générale ou langagière sollicitée : compétences linguistiques et pragmatique

Objectifs pédagogiques : Former, à l'oral, des phrases intelligibles (NB : le niveau d'exigence variera selon le niveau de langue des élèves).
Selon le paquet de cartes :

- Explique-le ! –> Prise de conscience de la dimension interculturelle : comparer la culture japonaise et la culture française ou s'exprimer sur des fêtes culturelles (soit japonaises, soit françaises)
- Que s'est-il passé ? –> Expliquer ou inventer la raison ayant amené à une situation donnée
- Parle de toi ! –> S'exprimer sur un sujet relatif à soi-même
- Invente une phrase ! –> Réaliser une phrase (ou un ensemble de phrases selon le niveau) qui inclut le vocabulaire apporté par deux ou trois images
- Que dirais-tu ? –> Proposer des phrases/expressions correspondantes une situation ou un état mental proposé
- Fais-le ! –> Comprendre ce qui est demandé de réaliser avec son corps

Niveau scolaire : à partir du CE1

But du jeu : Être le premier à répondre correctement à la carte correspondant à la couleur de la case « Arrivée » (et donc, réussir à s'arrêter précisément sur cette case).
NB : une fois arrivé sur la case « Arrivée », le joueur n'a plus à relancer le dé.

Effectif possible : entre 2 et 6 joueurs

Durée moyenne d'une partie : 30-45 minutes

Matériel requis : plateau de jeu, 6 paquets de cartes, un dé, un pion par joueur
Optionnellement : un sablier d'une minute, trois cartes « Vol de tour ! » par joueur (voir « Pour rendre plus interactif le jeu »)

Déroulement : À son tour, le joueur doit piocher une carte de la couleur de la case où il se trouve. S'il répond correctement, il peut lancer le dé pour se déplacer.
Il faut arriver exactement sur la case arrivée pour avoir le droit de répondre à la dernière carte.

<u>Pour rendre plus interactif le jeu :</u>
Donner à chaque joueur trois jokers « Vol de tour ! ».
Un joueur peut jouer son joker pour voler le tour du joueur qui tire une carte. Pour cela, il faut que l'autre joueur n'ait pas encore répondu à sa carte.
Si le joueur qui vole le tour ne sait pas répondre ou ne répond pas correctement, il recule de trois cases et le tour reprend comme si rien ne s'était passé. Si le joueur parvient à voler le tour, la partie reprend au joueur qui suit le voleur.

<u>Variante sans plateau</u> : chaque joueur a un certain nombre de compteurs (des pions, des graines). Le dé est à couleur et permet de distinguer le paquet de cartes. À chaque tour, le joueur lance le dé et doit répondre à la question. S'il réussit, il se débarrasse d'un compteur.
Vol de tour : si le joueur échoue à voler, il récupère trois compteurs supplémentaires.
Le premier qui parvient à se débarrasser de tous ses compteurs gagne.

<u>Variante sans matériel (les cartes uniquement)</u> : les cartes sont mélangées et forment une pioche. Chacun à son tour, un joueur pioche une carte et y répond. S'il réussit, il conserve la carte. S'il échoue, elle est défaussée.
Vol de tour : si le joueur échoue à voler, il se défausse de trois cartes qu'il possède.
La partie se termine à la fin d'un temps établi. Le joueur qui possède le plus de cartes gagne.

<u>Prolongation</u> : Faire créer des cartes supplémentaires par les élèves.

E2. Trois qui gagne

Activité langagière visée : production orale

Compétence générale ou langagière sollicitée : compétences linguistiques grammaticale, lexicale et phonétique

Objectifs pédagogiques :
- Retrouver un mot de vocabulaire (issu d'une leçon de lecture) à partir d'une image
- Formuler un déterminant correspond au genre du nom

Niveau scolaire : CP

But du jeu : Être le premier à aligner trois pions (horizontalement, verticalement ou diagonalement)

Effectif possible : entre 2 et 6 joueurs

Durée moyenne d'une partie : 10 minutes

Matériel requis : deux jeux d'images identiques, un certain nombre de marqueurs-pions par joueur (au moins une dizaine).

Déroulement : À son tour, un joueur doit piocher une carte et énoncer le mot de vocabulaire correspondant à l'image. S'il y parvient, il peut poser un de ses pions sur la carte identique du plateau. Quand la pioche est terminée, mélanger les cartes et recommencer jusqu'à que la partie soit terminée.

Mise en place : Placer un jeu d'images pour faire une grille (si 24 cartes : 4x6 par exemple) : ce sera le plateau. Placer le deuxième jeu à côté face retournée : ce sera la pioche.

Attention : choisir le nombre d'images selon la connaissance des mots de vocabulaire par les apprenants ! Trop de mots de vocabulaire inconnus ne permettra pas de le mémoriser. Il est cependant recommandé que la grille fasse au minimum 4x4 pour donner un intérêt au jeu. Dans le cas où les mots sont peu connus, privilégier ceux qui sont connus et en cours d'acquisition aux mots non connus.

Recommandation sur le genre des noms : Comme le genre des noms pose beaucoup de difficultés, il s'agira pour l'enseignant de toujours présenter un nom avec un déterminant (de préférence indéfini – « un », « une », « des » afin d'éviter les problèmes d'élision avec les mots commençant par une voyelle). Au début de l'apprentissage, il ne s'agira pas d'exiger la production du déterminant mais l'enseignant répètera une réponse donnée sans déterminant avec le groupe nominal complet.

<u>Prolongation :</u>
Variante 1 : Demander la production d'un exemple d'emploi (donc pour entrer dans un véritable vocabulaire actif)

Pour donner davantage de sens au vocabulaire nouvellement appris, plutôt que de demander seulement le mot (ou le groupe nominal), on pourra demander à ce qu'une phrase contenant le mot soit formulée.
Au début, un joueur réussira (et posera un pion) si l'usage du mot est correct. Au fur et à mesure, il faudra élever le niveau d'exigence jusqu'à la production d'une phrase correcte dans son entièreté.
Variante 2 : **Changer la pioche, fournir les mots écrits** (relier le codage du mot à son sens illustré)
Le joueur exercera sa capacité à décoder et à associer un signifiant à un signifié. Cela exercera davantage son vocabulaire passif que son vocabulaire actif.
Variante 2 bis : Il est possible de combiner cette variante avec la variante 1 afin d'entrer davantage dans un vocabulaire actif. Le joueur devra donc décoder le mot puis l'employer dans un exemple afin de pouvoir poser son pion sur une carte image de la grille.

Propositions d'exploitation :

- **Travail EN AMONT** : Objectif : rendre actif le vocabulaire présent dans la leçon de lecture afin que celle-ci puisse faire sens à l'élève et que ce dernier ne soit pas seulement dans du déchiffrage.
  1) **Première présentation du vocabulaire**
     Étaler un jeu d'images sur la table, chaque élève prend une image dont il pense avoir trouver le mot. Chacun à son tour, il doit l'énoncer et expliquer le sens du mot. Si l'explication est trop difficile à donner, demander à un autre élève ou éventuellement l'enseignant le fera : il s'agit avant tout de s'assurer que le sens véhiculé par l'image a bien été compris. Faire répéter à chaque élève le mot de vocabulaire.
     Pour les nouveaux mots non connus, prendre une carte. Faire expliquer son sens pour vérifier la compréhension de l'image et donner le mot (ou groupe nominal si nom commun). Faire répéter le mot par chaque élève. Si beaucoup de mots sont non-connus, faire l'étape suivante n°2 sinon passer au n°3 (le jeu de trois)
  2) **Si vocabulaire difficile** : jeu du premier qui prend ou jeu de kim pour un premier
     Jeu du premier qui prend (vocabulaire passif en compréhension)
     L'enseignant dit le mot et l'élève qui prend la bonne carte en premier marque un point. Celui qui a le plus de point gagne !
     Faire évoluer le jeu en ne disant plus le mot de vocabulaire mais une définition ou un exemple d'utilisation (par exemple, pour « gel » : « Lucas met du gel dans ses cheveux ») afin d'aller vers un repérage du mot en contexte.
     Jeu de kim (vocabulaire actif en production)
     Sélectionner six images : les nommer et les refaire nommer. Faire fermer les yeux aux élèves, enlever ou ajouter une image et demander ce qui a changé et le faire nommer.
  3) **Le jeu de trois**
     Jouer au jeu de trois et faire évoluer les règles selon les variantes décrites ci-dessus !

- **Travail EN AVAL** : Objectif : consolider l'acquisition du vocabulaire apporter par la leçon de lecture.
  1) **Rappel**
     Étaler un jeu d'images sur la table et dire qu'il s'agit du vocabulaire présente dans telle leçon de lecture. Faire dire le vocabulaire et rappeler son sens (et éventuellement l'emploi en contexte dans la leçon). Toujours bien faire répéter par tous les élèves (celui qui intervient sait mais on ne sait pas pour les autres !). Possibilité de faire ce rappel selon les modalités 1 et 2 présentées pour le travail en amont. Attention, cela ne doit pas durer très longtemps car il s'agit d'une réactivation !

Jeu de trois
Jouer avec la variante 2 (la pioche consiste en les mots à décoder) et la faire évoluer faire une production de phrase.

E3. Jeu de compréhension en préparation au défi lecture

Activité langagière visée : production orale, compréhension écrite et orale

Compétence générale ou langagière sollicitée : compétences linguistiques et pragmatique

Objectifs pédagogiques :
- Comprendre un texte lu individuellement puis en lecture orale par un adulte
- Répondre à une question de compréhension, de mémorisation ou d'observation
- Jouer en équipe : se mettre d'accord sur une réponse

Selon les questions :

- Questions de compréhension (« Je comprends ») :
  - Restituer des informations globales sur l'histoire
  - Comprendre de façon détaillée le texte de l'album
  - Faire des inférences
  - Interpréter les informations du texte
  - Émettre des hypothèses
- Questions de mémoire (« Je me souviens ») :
  - Répéter un élément du texte (une phrase, une expression)
  - Restituer un certain nombre d'informations précises sur l'album (sur le texte ou l'image)
- Questions d'observation (« J'observe l'album ») :
  - Retrouver l'auteur et/ou l'illustrateur sur un album
  - Décrire un élément d'une illustration
  - Manifester sa compréhension du lien entre le texte et une illustration donnée
  - Cibler les éléments d'une illustration permettant de mieux appréhender l'histoire
  - Interpréter une illustration

Niveau scolaire : CP

But du jeu : Avoir collecté le plus de points.

Effectif possible : entre 2 et 6 joueurs

Durée moyenne d'une partie : 30-45 minutes

Matériel requis : l'album, les cartes-questions de compréhension (« Je comprends »), de mémoire (« Je me souviens ») et d'observation (« J'observe l'album », les seules permettant d'avoir accès à l'album)

Déroulement :
Les joueurs sont répartis en équipe. Les cartes sont réparties en trois pioches selon leur niveau de difficulté.
Chacun à son tour, une équipe choisit le niveau de difficulté auquel elle souhaite répondre. Le maitre du jeu annonce la catégorie de la question (« Je comprends », « Je me souviens », « J'observe dans l'album ») puis lit la question. L'équipe se met d'accord sur une réponse. Si la réponse est correcte, elle conserve la carte et marque le nombre de points correspondant à sa difficulté. Sinon, l'enseignant donne la bonne réponse et la carte est remise sous la pioche.

Proposition d'exploitation :
1) Les livres sont lus par les élèves avant la séance (à la maison ou en classe référente).
2) L'enseignant présente le jeu et met en avant qu'il faudra se souvenir de détails (du texte et des images).
3) L'enseignant lit l'album.
4) Le jeu commence. À la fin de la partie, il est recommandé de revenir sur des questions charnières comme celles d'interprétations ou d'inférences.

Variante « albums multiples » : Si la compréhension des albums a été déjà travaillée en classe référente, il est intéressant de vérifier qu'elle a bien été intégrée par les élèves du soutien. Ainsi, plutôt que de procéder album par album, il est envisageable de sélectionner des cartes de plusieurs albums (par exemple, six cartes de compréhension de quatre albums).
NB : ne pas sélectionner plus de vingt-quatre cartes, le risque étant que les élèves ne choisissent que les cartes des albums qu'ils maitrisent le mieux et ne répondent jamais aux questions sur les autres albums par manque de temps.

Prolongation « intégration au défi lecture » : Il est possible de se servir des cartes pour le défi lecture lui-même. Cela ajouterait une épreuve de compréhension et permettrait aux élèves du soutien d'être valorisé puisqu'ils connaitront à la fois le principe du jeu et les cartes. Attention cependant aux niveaux de difficulté des cartes, ils ont été sélectionnés vis-à-vis du public du soutien et peut ne pas correspondre au niveau de difficulté des autres élèves. Une attention particulière dans le choix des cartes est donc importante.
Pour la mise en œuvre, il est possible d'étaler les cartes sélectionnées sur une table en les regroupant sous la forme d'un tableau : la difficulté en colonne et l'album en ligne. Les élèves doivent choisir un certain nombre de cartes (par exemple, deux par élève) et doivent y répondre. Comme dans la variante classique, le nombre d'étoiles correspond au nombre de points gagnés. Néanmoins, on accordera des points bonus aux équipes ayant réussi à répondre à toutes leurs questions.

E4. Jeu des phrases et bingo

Activité langagière visée : production orale

Compétence générale ou langagière sollicitée : Compétences linguistiques (essentiellement grammaticale et lexicale)

Objectif pédagogique :
- Se détacher de la structure « il y a » pour la description en employant correctement les verbes être et avoir pour la description (exemple : « Il est jaune » / « Il a des lunettes »)

Niveau scolaire : GS

Effectif possible : entre 2 et 6 joueurs

Durée moyenne d'une séquence de jeu : 30-45 minutes

Jeu 1 : Jeu des phrases

Objectifs :
- Révision du vocabulaire des cartes (couleurs, accessoires, nom des animaux, « fond »)
- Apprentissage des tournures de phrases avec « avoir » et « être » (« Le fond est … », « L'animal est un… »/« C'est un… », « Il/Le lion a un(e)… »)

Première version :

But du jeu : Ne pas être le premier joueur à avoir trois jetons
NB : il y a donc plusieurs gagnants !

Matériel requis : Images individuelles des animaux (vidéoprojetées), des jetons par joueur (au moins deux par joueur + un)

Déroulement : À son tour, le joueur doit dire une phrase (une affirmation) qui décrit l'image. Si la formulation est erronée, l'enseignant produit le modèle et exige sa répétition. Le premier joueur à dire une phrase qui a déjà été dite ou qui ne trouve pas de nouvelles phrases prend un jeton. Dès qu'un jeton est pris, on passe à une autre image.
La partie s'arrête dès qu'un joueur a trois jetons.

Deuxième version :

But du jeu : Posséder le plus de gommettes à la fin de la partie

Matériel requis : Images individuelles des animaux (vidéoprojetées), des gommettes en nombre suffisant (au moins une dizaine par joueur) et un support où les coller

Déroulement : À son tour, le joueur doit dire une phrase qui décrit le personnage (en réponse à « Comment est l'animal ? Qu'est-ce qu'il a ? »).
Si la phrase utilise correctement le verbe être ou avoir, le joueur gagne deux gommettes (peu importe la qualité du reste de la phrase). Si l'idée est bonne mais que la tournure verbale n'est pas celle attendue, le joueur peut obtenir une gommette s'il répète la phrase corrigée par le maitre du jeu (l'enseignant). Si le joueur n'a pas d'idée ou répète quelque chose qui a déjà été dit, il ne gagne pas de gommette.
On passe à une autre image dès qu'un joueur ne parvient plus à trouver d'idées. La partie se termine quand on le souhaite.

Pour faciliter le jeu : On dessinera au tableau ce qui a été dit par les élèves précédents.

Proposition de déroulement du jeu :
1) Vidéoprojeter une image, demander aux élèves de décrire. Insister sur les tournures « Le fond est », « L'animal est un … »/« C'est un… », « Il a un… » + apport du vocabulaire non connu (faire répéter par tous les élèves).
2) Expliquer les règles du jeu (comment jouer et qui gagne) ou faire redire par un élève s'il s'agit d'une deuxième séance.
3) Jouer !

<u>Jeu 2 : Bingo</u>

Objectifs :
- Formuler une phrase de description en employant « avoir » ou « être » sur la forme « L'animal a/est… » ou « Le fond est… ».

But du jeu : Être le premier à remplir sa grille

Matériel requis : des jetons, les grilles du bingo, les éléments de la pioche (couleurs, accessoires, animaux)

Déroulement du jeu : Chacun à son tour, un élève pioche une carte de la pioche et annonce la caractéristique sur la forme « L'animal a/est ... » ou « Le fond est… ». Tous les joueurs recouvrent d'un jeton les animaux de leurs grilles qui correspond à cette caractéristique.

Proposition de déroulement du jeu :
1) Expliquer les règles du jeu (comment jouer et qui gagne) ou faire redire par un élève s'il s'agit d'une deuxième séance.
2) Présentation de la pioche : passer en revue les différentes cartes pour que les élèves comprennent à quoi les éléments correspondent (notamment les ombres des animaux et les couleurs du fond et des animaux)
2) Jouer !

Annexe F Grilles d'observation des jeux

F1. Le jeu de plateau Blablabla

F1.a. Séance 1 : CE2/CM1

Nom du jeu	Jeu de plateau « Blablabla »						
Jour d'observation	Mardi 30 mai		Créneau horaire		8h30-9h15 (arrivée à 8h45)		
Niveau de classe	H : CE2 / A : CM1		Nombre d'élèves		2 (H & A)		
Objectifs du jeu	Former, à l'oral, des phrases intelligibles (NB : le niveau d'exigence variera selon le niveau de langue des élèves). Selon le paquet de cartes : • Explique-le ! –> Prise de conscience de la dimension interculturelle : comparer la culture japonaise et la culture française ou s'exprimer sur des fêtes culturelles (soit japonaises, soit françaises) • Que s'est-il passé ? –> Expliquer ou inventer la raison ayant amené à une situation donnée • Parle de toi ! –> S'exprimer sur un sujet relatif à soi-même • Invente une phrase ! –> Réaliser une phrase (ou un ensemble de phrases selon le niveau) qui inclut le vocabulaire apporté par deux ou trois images • Que dirais-tu ? –> Proposer des phrases/expressions correspondantes une situation ou un état mental proposé • Fais-le ! –> Réaliser une action avec son corps						
Durée totale réelle de temps de jeu	32 min		Durée de présentation du jeu		45 sec [oubli de l'enseignante qu'il s'agissait de leur première partie]		
Nombre de parties	1		Durée réelle d'une partie		30 min		
Implication des élèves	Forte. Les élèves veulent gagner et proposent également de répondre aux questions qui ne sont pas les leurs.						
Corpus du jeu	Combien de fois une catégorie est-elle piochée ?	Bleu foncé 2	Bleu clair 4	Orange 3	Rouge 4	Vert 5	Violet 3
	Remarques sur les catégories			quand un gage dure pendant le tour, cela impose d'avancer au début du tour d'après		Trois questions à la suite sur les onomatopées des animaux	
	Difficultés des catégories → Nombre de…	Réussites : 2 Échecs :	Réussites : 4 Échecs :	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 3 Échecs : 1	Réussites : 4 Échecs : 1	Réussites : 3 Échecs :
	Enseignant	Élève 1 (A) gagne			Élève 2 (H) perd		
Nombre de tours de parole par partie	210	111			113		

Nombre de tour de jeu		11	10
Nombre d'interventions hors tour de jeu		7	22
Buts des interventions hors tour de jeu		- Fait une autre proposition de réponse - Reformule la règle (H ne doit pas avance) - Répond à une question de l'enseignante - Demande la signification d'un mot	- Fait une prévision sur le résultat de la partie - Répète un mot dit par A - N'est pas d'accord sur la validation d'une réponse - Propose un mot de vocabulaire - Fait une autre proposition de réponse - Commente sa chance ou sa malchance - Demande la signification d'un mot - Montre à A une autre possibilité de déplacement - Indique à l'enseignante que A doit avancer - Ne veut pas que l'enseignante aide A - Répond à une question de l'enseignante
Alternances codiques		doll (pour un mot « poupée ») les pattes du lit (au lieu de « pieds »)	
Observations diverses :	- Perdue dans la gestion du jeu lors du gage orange qui dure un tour, ce qui a fait que pour les tours suivants, les élèves ont « sauté » une carte : ils ont lancé le dé et fait la question où ils sont tombés au lieu de faire la question où il était puis d'avancer.		N'est pas à l'aise lors des gages : il rit beaucoup

F1.b. Séance 2 : CE1-1

Nom du jeu	Jeu de plateau « Blablabla »		
Jour d'observation	Mardi 30 mai	Créneau horaire	12h45-13h30 (arrivée à 12h50)
Niveau de classe	CE1	Nombre d'élèves	2 (L & S)
Objectifs du jeu	Former, à l'oral, des phrases intelligibles (NB : le niveau d'exigence variera selon le niveau de langue des élèves). Selon le paquet de cartes : • Explique-le ! –> Prise de conscience de la dimension interculturelle : comparer la culture japonaise et la culture française ou s'exprimer sur des fêtes culturelles (soit japonaises, soit françaises) • Que s'est-il passé ? –> Expliquer ou inventer la raison ayant amené à une situation donnée • Parle de toi ! –> S'exprimer sur un sujet		

	relatif à soi-même • Invente une phrase ! –> Réaliser une phrase (ou un ensemble de phrases selon le niveau) qui inclut le vocabulaire apporté par deux ou trois images • Que dirais-tu ? –> Proposer des phrases/expressions correspondantes une situation ou un état mental proposé • Fais-le ! –> Réaliser une action avec son corps						
Durée totale réelle de temps de jeu	38 minutes		Durée de présentation du jeu		1min25 [jeu déjà connu, règles non répétées]		
Nombre de parties	1		Durée réelle d'une partie		35 minutes		
Implication des élèves	Bonne. Manifestent leur joie ou leur mécontentement quand une carte est facile ou difficile. Veulent aider leur camarade mais sans donner la réponse. Veulent proposer une autre réponse.						
Corpus du jeu	Combien de fois une catégorie est-elle piochée ?	Bleu foncé 3	Bleu clair 1	Orange 1	Rouge 3	Vert 7	Violet 1
	Remarques sur les catégories	Catégorie n'amenant pas beaucoup de développement dans la réponse				Catégorie difficile. Même les cartes a priori faciles (les onomatopées des animaux) posent problème. Idem une carte déjà faite ne veut pas dire que la réponse est retenue.	
	Difficultés des catégories → Nombre de…	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 1 Échecs :	Réussites : 1 Échecs :	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 4 Échecs : 3	Réussites : 1 Échecs :

	Enseignant	Élève 1 (L) gagne car le plus proche	Élève 2 (S) perd car le plus loin
Nombre de tours de parole par partie	215	122	128
Nombre de tour de jeu		7	7
Nombre d'interventions hors tour de jeu		18	11

Buts des interventions hors tour de jeu	- Maitre du jeu : gère le dé, rappelle le tour, valide/invalide les réponses - Corrige les erreurs de français - Demande des compléments de réponse - Autorise l'adversaire à donner sa réponse	- Donne son avis (une réponse contraire) - Affirme connaitre la réponse - Explique qu'il ne veut pas donner la réponse pour ne pas perdre (nb : il avait perdu la fois précédente) - Fait une proposition de réponse - Mime pour aider - Donne des indices - Met sur la bonne voie - Donne son avis sur une catégorie de carte - Indice où S doit aller sur le plateau	- Fait une proposition de réponse - Fais remarque un oubli à L - Donne le bon mot de vocabulaire - Affirme connaitre la réponse - Annonce avoir une bonne idée - Propose une autre réponse - Donne son avis sur la réponse
Alternances codiques (nombre et motivations)	Yochien (pour parler de la maternelle japonaise) Jinja (pour confirmer « temple ») varentain (pour donner le nom japonais de la Saint Valentin)	boku wa x3 (ne comprend pas « faire le geste » + l'enseignant utilise « dit en japonais » au lieu de « mime ») matsuri (nom des festivals typiquement japonais) shiwa (pour demander à S d'imiter la réponse)	macchi (pour « allumettes ») bunchou (pour le nom de la race d'un animal) eto (onomatopée japonais pour le doute / « euh »)
Observations diverses :	Souvent l'enseignante essaie de faire deviner les réponses quand les élèves ne savent pas		Choisit de reculer sur le plateau pour ne pas tomber sur une carte verte

F1.c. Séance 3 : CE1-2

Nom du jeu	Jeu de plateau « Blablabla »		
Jour d'observation	Mardi 30 mai	Créneau horaire	13h30-14h15
Niveau de classe	CE1	Nombre d'élèves	2
Objectifs du jeu	Former, à l'oral, des phrases intelligibles (NB : le niveau d'exigence variera selon le niveau de langue des élèves). Selon le paquet de cartes : • Explique-le ! –> Prise de conscience de la dimension interculturelle : comparer la culture japonaise et la culture française ou s'exprimer sur des fêtes culturelles (soit japonaises, soit françaises) • Que s'est-il passé ? –> Expliquer ou inventer la raison ayant amené à une situation donnée • Parle de toi ! –> S'exprimer sur un sujet relatif à soi-même • Invente une phrase ! –> Réaliser une phrase (ou un ensemble de phrases selon le niveau) qui inclut le vocabulaire apporté par deux ou trois images • Que dirais-tu ? –> Proposer des phrases/expressions correspondantes une situation ou un état mental proposé • Fais-le ! –> Réaliser une action avec son corps		
Durée totale réelle de temps de jeu	40 minutes	Durée de présentation du jeu	2 min [explications des règles sans préciser comment on gagne]

Nombre de parties	1		Durée réelle d'une partie		37		
Implication des élèves	Bonne. Les élèves sont impliqués dans la tâche, ils font attention aux questions de leur adversaire et proposent d'autres réponses de leur propre chef. L'ambiance est détendue.						
Corpus du jeu	Combien de fois une catégorie est-elle piochée ?	Bleu foncé 3	Bleu clair 1	Orange 3	Rouge 3	Vert 4	Violet 1
	Remarques sur les catégories						
	Difficultés des catégories → Nombre de…	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 1 Échecs :	Réussites : 2 Échecs : 1	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 3 Échecs : 1	Réussites :1 Échecs :

	Enseignant	Élève 1 (T) gagne	Élève 2 (G) perd
Nombre de tours de parole par partie	305	189	111
Nombre de tour de jeu		8	7
Nombre d'interventions hors tour de jeu		11	19
Buts des interventions hors tour de jeu		- demande la traduction d'un mot en japonais - répond à une question de l'enseignant - veut proposer une autre réponse - épèle un mot - explique la signification d'un mot	- veut proposer une réponse - donne un mot de vocabulaire - répond à une question de l'enseignant - fait une blague - souligne son étonnement - explique ce qu'il sait
Alternances codiques (nombre et motivations)	pascua + isutaa (pour traduire Pâques) como se dice	matsuri (propose une traduction pour Pâques) neko kitsune tanuki (cite les noms d'animaux de la chanson japonaise)	Ratoncito Pérez (donne l'équivalence de « petite souris »)
Observations diverses :		Très motivé mais manque de vocabulaire pour pouvoir dire ce qu'il souhaite Trouve le jeu difficile	

F1.d. Séance 4 : CE2

Nom du jeu	Jeu de plateau « Blablabla »

Jour d'observation	Jeudi 1er juin		Créneau horaire		11h15-12h (arrivée 11h10 – départ 11H50)		
Niveau de classe	CE2		Nombre d'élèves		2 (A & S)		
Objectifs du jeu	Former, à l'oral, des phrases intelligibles (NB : le niveau d'exigence variera selon le niveau de langue des élèves). Selon le paquet de cartes : • Explique-le ! –> Prise de conscience de la dimension interculturelle : comparer la culture japonaise et la culture française ou s'exprimer sur des fêtes culturelles (soit japonaises, soit françaises) • Que s'est-il passé ? –> Expliquer ou inventer la raison ayant amené à une situation donnée • Parle de toi ! –> S'exprimer sur un sujet relatif à soi-même • Invente une phrase ! –> Réaliser une phrase (ou un ensemble de phrases selon le niveau) qui inclut le vocabulaire apporté par deux ou trois images • Que dirais-tu ? –> Proposer des phrases/expressions correspondantes une situation ou un état mental proposé • Fais-le ! –> Réaliser une action avec son corps							
Durée totale réelle de temps de jeu	32 minutes [séance complétée par une activité avec des cartes pour parler de soi]		Durée de présentation du jeu		1min30 [pas de rappel des règles car 3ème fois que les élèves y jouent]		
Nombre de parties	1		Durée réelle d'une partie		27 minutes		
Implication des élèves	Forte. Sont contents de jouer à nouveau et voudraient refaire une partie. Chacun participe même quand ce n'est pas son tour assez fréquemment soit pour aider soit pour aiguiller. Il n'y a pas vraiment de compétition même si à la fin ils sont contents de gagner. Parfois s'exprime sa joie ou son mécontentement de tomber sur une certaine catégorie ou de ne pas réussir à répondre.						
Corpus du jeu	Combien de fois une catégorie est-elle piochée ?	Bleu foncé 2	Bleu clair 3	Orange 1	Rouge 3	Vert 3	Violet 3
	Remarques sur les catégories				Formulation d'histoire plutôt que de phrase. Difficulté à faire un lien proche entre les images donc nécessité d'utiliser plusieurs phrases		Souvent formulation de phrases dites à soi-même ou en discours indirects plutôt qu'une phrase prononcée dans le contexte proposé
	Difficultés des catégories → Nombre de…	Réussites : 2 Échecs :	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 1 Échecs :	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 3 Échecs :	Réussites : 3 Échecs :

	Enseignant	Élève 1 (A) GAGNE	Élève 2 (S) PERD mais tombe également sur la case arrivée
Nombre de tours de parole par partie	117	139	123
Nombre de tour de jeu		8	7 (+1 pour voir son résultat puisqu'elle est tombée sur la case arrivée)
Nombre d'interventions hors tour de jeu		15	11
Buts des interventions hors tour de jeu	- Reformule - Aide à retrouver des mots (première lettre, mime, traduction) ou à comprendre un mot inconnu - Est le maitre du jeu : valide la réussite (ou non), gère les tours de jeu, relance ou pose des questions pour que la réponse soit plus longue	- Répond à la question - Veut aider quand S dit qu'elle a oublié mais ne veut pas donner la réponse ! - Mime pour souffler + pour induire une modification de la réponse de S - Fait une autre proposition de réponse X2 - Demande à faire une proposition deux fois de suite (sans accord par l'enseignant) - Donne son avis sur la difficulté d'une carte - Répond à S quand celle-ci dit qu'elle ne comprend pas un mot - Motive S en lui disant « alors tu vas faire quoi » - Propose un terme différent (« déguiser » au lieu de « s'habille »)	- Demande à mettre le chronomètre - Répond à la question - Fournit le vocabulaire manquant à A - Indique qu'elle connait la réponse - Invalide une proposition x2 - Donne son avis sur la catégorie d'une carte - Explique qu'elle peut répondre facilement car elle a vécu la situation (être perdue) - Complète une réponse - Exprime son mécontentement quand A gagne
Alternances codiques (nombre et motivations)	- kodomo ça veut dire enfants	- eto (onomatopée japonaise équivalente à euh) - poru (traduire *pole* de S en japonais) - en bas de l'arbre de hanami sakura no ki (reformule) - yappari (exclamation pour « je m'en doutais ») - XXX (demande la traduction d'un mot)	- pole (suite à la demande « en anglais » de l'enseignante) - la voiture had a flat tire comment on dit - comment on dit dress up - il scratch il grattait

Observations diverses :	Valide des réponses même si l'exactitude des phrases laisse à désirer + ne reformule pas nécessairement => volonté de favoriser la quantité de production plus que la qualité	Choisit sa couleur aux bifurcations pour tomber sur une catégorie de question particulière (x2)	

F2. Le jeu de compréhension en préparation au défi lecture

F2.a. Séance 1 : CP-1

Nom du jeu	Jeu de compréhension			
Jour d'observation	Lundi 19 juin	Créneau horaire	12h45-13h30 (arrivée à 12h55)	
Niveau de classe	CP	Nombre d'élèves	5 (Équipe 1 : C, Ci / Équipe 2 : N, Ni, G)	
Objectifs du jeu	- Comprendre un texte lu individuellement puis en lecture orale par un adulte - Répondre à une question de compréhension, de mémorisation ou d'observation - Jouer en équipe : se mettre d'accord sur une réponse *Selon les questions :* - Questions de compréhension (« Je comprends ») : • Restituer des informations globales sur l'histoire • Comprendre de façon détaillée le texte de l'album • Faire des inférences • Interpréter les informations du texte • Émettre des hypothèses - Questions de mémoire (« Je me souviens ») : • Répéter un élément du texte (une phrase, une expression) • Connaitre la trame générale de l'histoire • Restituer un certain nombre d'informations précises sur l'album (sur le texte ou l'image) - Questions d'observation (« J'observe l'album ») : • Retrouver l'auteur et/ou l'illustrateur sur un album • Décrire un élément d'une illustration • Manifester sa compréhension du lien entre le texte et une illustration donnée • Cibler les éléments d'une illustration permettant de mieux appréhender l'histoire • Interpréter une illustration			
Durée totale réelle de temps de jeu	31min42 [+ 8min28 de lecture]	Durée de présentation du jeu	2min23 [+8min28 de lecture]	
Nombre de parties	1	Durée réelle d'une partie	28min43	
Implication des élèves	Très impliqués. Ils sont motivés par l'idée de faire un jeu. Ils commencent par des questions faciles (1*) mais finissent par prendre également des questions plus difficiles pour emporter pour de points. Le système d'équipe n'est pas très bien compris : les élèves lèvent le doigt pour répondre même quand ce n'est pas leur équipe : cela montre qu'ils sont vraiment impliqués dans l'activité et veulent répondre aux questions.			
Corpus du jeu	Nombre de sélection de …	1* : 8 Équipe 1 : 3 Équipe 2 : 5	2* : 8 Équipe 1 : 5 Équipe 2 : 3	3* : 4 Équipe 1 : 2 Équipe 2 : 2
	Nombre de…	Réussites : 3 Échecs : 5	Réussites : 5 Échecs : 3	Réussites : 2 Échecs : 2

	Enseignant	Élève 1 C équipe 1	Élève 2 Ci équipe 1	Élève 3 N équipe 2	Élève 4 Ni équipe 2	Élève 5 G équipe 2
Nombre de tours de parole par partie	194	73	42	30	20	48
Réponses aux questions		Réussite : 1 Avec aide : 2 Échec : 1 Avec aide mais non validé par Ens : 1	Réussite : 2 Avec aide : 1 Échec : 2	Réussite : Avec aide : 1 Échec : 2 Avec aide mais non validé par Ens : 1	Réussite : Avec aide : 1 Échec : 2	Réussite : 1 Avec aide : 1 Échec : 2
Buts des interventions lorsque ce n'est pas son tour pour les non-joueurs		- Manifeste qu'elle pense connaitre la réponse - Remarque quand un élève se trompe - Propose une autre réponse - Commente la partie - Manifeste sa joie	- Indique savoir où trouver la réponse - Aide un camarade - Remarque quand un élève se trompe - Complète une réponse - Manifeste sa joie	- Propose une réponse - Indique à qui est le tour - Justifie qu'il connaissait la réponse	- Signale que son tour va arriver - Propose une réponse	- Montre une réponse - Signale ce qu'il pense être une erreur - Remarque qu'un camarade ne sait pas - Propose une autre réponse - Remarque quand un élève se trompe
Alternances codiques (nombre et motivations)	matches + baketsu (pour expliciter un mot)					
Observations diverses :	- Crée des équipes mais demande à chaque joueur de jouer pour lui (ne valide pas des réponses données par un camarde de l'équipe)	- Très impliquée - Veut répondre même quand ce n'est pas son équipe - Porte attention à toutes les questions	- Impliquée dans le jeu - Manifeste sa joie quand elle réussit ou quand son équipe réussit - Porte attention à toutes les questions	- Participe et tente de réponse - Ne comprend pas souvent les questions	- Semble très réservé - Ne participe quasiment que lorsque c'est son tour - Tente plusieurs fois les question 3*	- Est impliqué - Aide ses camarades lorsqu'il sait

	- Finalement change la règle en fin de partie pour accepter que les élèves d'une équipe aident - Aiguille parfois les élèves - Reformule très souvent les questions				alors qu'il ne parvient pas à répondre	

F2.b. Séance 2 : CP-2

Nom du jeu	Jeu de compréhension			
Jour d'observation	Lundi 19 juin	Créneau horaire	13h30-14h15	
Niveau de classe	CP	Nombre d'élèves	6 (Équipe 1 : Ni, C, Li / Équipe 2 : L, Lu, M)	
Objectifs du jeu	- Comprendre un texte lu individuellement puis en lecture orale par un adulte - Répondre à une question de compréhension, de mémorisation ou d'observation - Jouer en équipe : se mettre d'accord sur une réponse *Selon les questions :* - Questions de compréhension (« Je comprends ») : • Restituer des informations globales sur l'histoire • Comprendre de façon détaillée le texte de l'album • Faire des inférences • Interpréter les informations du texte • Émettre des hypothèses - Questions de mémoire (« Je me souviens ») : • Répéter un élément du texte (une phrase, une expression) • Connaitre la trame générale de l'histoire • Restituer un certain nombre d'informations précises sur l'album (sur le texte ou l'image) - Questions d'observation (« J'observe l'album ») : • Retrouver l'auteur et/ou l'illustrateur sur un album • Décrire un élément d'une illustration • Manifester sa compréhension du lien entre le texte et une illustration donnée • Cibler les éléments d'une illustration permettant de mieux appréhender l'histoire • Interpréter une illustration			
Durée totale réelle de temps de jeu	26min52 [+7min14 de lecture]	Durée de présentation du jeu	En deux temps : 1min05 (explications des questions et difficultés) puis 1min1à (formation des équipes) [+7min14 de lecture]	
Nombre de parties	1	Durée réelle d'une partie	23min53	
Implication des élèves	Très impliqués.			
Corpus du jeu	Nombre de sélection de …	1* : 10 Équipe 1 : 6 Équipe 2 : 4	2* : 8 Équipe 1 : 4 Équipe 2 : 4	3* : 6 Équipe 1 : 3 Équipe 2 : 3

	Nombre de…		Réussites : 8 Échecs : 2		Réussites : 6 Échecs : 2		Réussites : 6 Échecs : 0
	Enseignant	Élève 1 N équipe 1	Élève 2 C équipe 1	Élève 3 Li équipe 1	Élève 4 L équipe 2	Élève 5 Lu équipe 2	Élève 6 M équipe 2
Nombre de tours de parole par partie	141	41	25	22	23	35	26
Réponses aux questions		Réussite : 1 Avec aide : 3 Échec :	Réussite : 1 Avec aide : 2 Échec : 1	Réussite : 1 Avec aide : 2 Échec : 1	Réussite : 2 Avec aide : Échec : 1	Réussite : 2 Avec aide : 2 Échec :	Réussite : Avec aide : 3 Échec : 1
Buts des interventions lorsque ce n'est pas son tour pour les non-joueurs (aide, remarque sur le jeu, réponse à la question)		- Exprime qu'elle sait - Propose une réponse - Annonce que c'est à son tour - Demande à qui est le tour - Souffle à ses camarades	- Propose une réponse - Souffle une réponse	- Exprime qu'elle sait la réponse - Souffle des réponses	- Souffle des réponses - Indique savoir une réponse - Parle pour son équipe	- Reconnait que le nom de l'auteur est d'origine japonais - Souffle des réponses	- Donne son avis sur la difficulté/facilité des questions - Souffle des réponses - Exprime que c'est à son tour
Alternances codiques (nombre et motivations)							
Observations diverses :	- Fait jouer par équipe : c'est à un élève de répondre mais les autres peuvent soufflent les réponses	- Est très impliqué - Montre sa joie de jouer - Aide volontiers et aiderait l'équipe adverse si l'enseignant ne l'empêchait pas	- Assez timide - Participe quand c'est le tour de son équipe	- Très impliquée - Aide ses camarades - Commence directement par une question 2*	- Impliqué - Aide ses camarades	-	- Très impliqué - Ne donne aucune réponse de lui-même (seulement avec de l'aide) - Aide ses camarades

F2.c. Séance 3 : CP-3

Nom du jeu	Jeu de compréhension				
Jour d'observation	Mardi 20 juin		Créneau horaire	14h30-15h30 (partis à 15h15)	
Niveau de classe	CP		Nombre d'élèves	4 (équipe 1 : H, S / équipe 2 : C, E)	
Objectifs du jeu	- Comprendre un texte lu individuellement puis en lecture orale par un adulte - Répondre à une question de compréhension, de mémorisation ou d'observation - Jouer en équipe : se mettre d'accord sur une réponse *Selon les questions :* - Questions de compréhension (« Je comprends ») : • Restituer des informations globales sur l'histoire • Comprendre de façon détaillée le texte de l'album • Faire des inférences • Interpréter les informations du texte • Émettre des hypothèses - Questions de mémoire (« Je me souviens ») : • Répéter un élément du texte (une phrase, une expression) • Connaitre la trame générale de l'histoire • Restituer un certain nombre d'informations précises sur l'album (sur le texte ou l'image) - Questions d'observation (« J'observe l'album ») : • Retrouver l'auteur et/ou l'illustrateur sur un album • Décrire un élément d'une illustration • Manifester sa compréhension du lien entre le texte et une illustration donnée • Cibler les éléments d'une illustration permettant de mieux appréhender l'histoire • Interpréter une illustration				
Durée totale réelle de temps de jeu	33min36 [+ 8min36 de lecture]		Durée de présentation du jeu	2min15 [+ 8min36 de lecture]	
Nombre de parties	1		Durée réelle d'une partie	30min18	
Implication des élèves	Très impliqués dans le jeu, les élèves manifestent leur joie de réussir une question mais aussi leur déception lorsque l'équipe adverse réussit ! Ils font attention aux questions et veulent parfois répondre lorsque ce n'est pas le tour de leur équipe (ils veulent donc montrer qu'ils connaissent la réponse).				
Corpus du jeu	Nombre de sélection de …	1* : 12	2* : 13	3* : 9	
	Nombre de…	Réussites : 9 Échecs : 3	Réussites : 6 Échecs : 7	Réussites : 2 Échecs : 7	
	Enseignant	Élève 1 H (équipe 1)	Élève 2 S (équipe 1)	Élève 3 C (équipe 2)	Élève 4 E (équipe 2)
Nombre de tours de parole par partie	219	72	74	70	55
Réponses aux questions		Réussite : 3 Avec aide : 1 Échec : 4	Réussite : 3 Avec aide : 3 Échec : 3	Réussite : 2 Avec aide : 2 Échec : 5	Réussite : 2 Avec aide : 1 Échec : 5
Buts des interventions lorsque ce n'est pas son tour pour les non-joueurs (aide, remarque sur le jeu, réponse à la question)		- Demande la signification d'un mot - Propose une autre réponse - Aide sa camarade d'équipe	- Propose une autre réponse - Indique connaitre la réponse	- demande une clarification sur le fonctionnement du jeu - Aide son camarade d'équipe	- Manifeste sa joie d'emporter le droit de commencer - Demande la signification d'un mot

		- Ne veut pas que l'équipe adverse gagne une carte à 3* - Négocie avec l'équipe adverse pour que sa réponse corrigée soit acceptée - Manifeste sa connaissance d'une réponse (mais ne veut pas le dire à l'autre équipe) - Indique quand elle n'est pas d'accord avec une réponse - Indique que c'est à son tour - Manifeste sa joie de réussir et de gagner	- Indique quand une question a déjà été faite et revient - Aide sa camarade d'équipe - Manifeste sa joie de réussir et de gagner - Indique quand une réponse est erronée	- Propose à un camarade de dire le mot qu'il ne connait pas en japonais - Indique quand l'équipe adverse a proposé plusieurs réponses - Indique qu'il connaissait la réponse adverse et l'avait dit à son équipe - Indique connaitre une réponse - Est triste de perdre mais indique que ce n'est pas grave	- Propose à un camarade de dire le mot qu'il ne connait pas en japonais - Indique qu'un tas de cartes est presque fini - Propose une autre réponse - Indique qu'il connaissait la réponse adverse et l'avait dit à son équipe - Demande à son camarade d'équipe de choisir une question 3* - Indique que c'est à son tour - N'est pas content de perdre
Alternances codiques (nombre et motivations)	Baketsu (pour confirmer le mot donné par un élève)			baketsu (pour compléter son explication d'un mot français)	Ido (pour montrer qu'il sait mais qu'il a oublié le mot en français)
Observations diverses :	- Fait jouer par équipe - Donne les explications du jeu avant la lecture	- Très impliquée - Aide sa camarade et veut proposer des réponses aux questions adverse	- Très impliquée - Aide sa camarade - Est contente de réussir	- Très impliqué - Aide son camarade - Vérifie que les règles sont bien appliquées quand l'équipe adverse joue	- Impliqué - Aide son camarade - Ne prend presque que des questions 3* (il est le premier à essayer) et veut que son camarade fasse de même

F3. Le jeu des phrases et le Bingo

F3.a. Séance 1 : GS-1

Nom du jeu	Le jeu des phrases		
Jour d'observation	Mercredi 31 mai	Créneau horaire	10h15-11h (arrivée 10h40 – départ 11h10)
Niveau de classe	GS	Nombre d'élèves	5 (Y, K, E, R, M)
Objectifs du jeu	- Employer correctement les verbes être et avoir pour la description (exemple : Il est jaune / Il a des lunettes) - Révision du vocabulaire des cartes (couleurs, accessoires, nom des animaux, « fond ») - Apprentissage des tournures de phrases avec « avoir » et « être » (« Le fond est … », « L'animal est un… »/« C'est un… », « Il a un(e)… »)		
Durée totale réelle de temps de jeu	-- (15min08 d'activité)	Durée de présentation du jeu	32 secondes [annonce qu'un petit jeu va être fait puis activation du vidéoprojecteur : pas de règles, pas d'objectif, pas de gagnant]
Nombre de parties et de manches	-- (4 images)	Durée réelle d'une partie	
Implication des élèves	Les élèves sont moyennement impliqués. Ils font l'activité mais sont très agités. Y demande à faire autre chose (à dessiner) au milieu de l'activité.		

Corpus du jeu	Nombre de caractéristiques jusqu'à l'arrêt de la carte	9 pour la souris (dont 2 fois le chapeau)	5 pour le lion	10 pour l'ours (dont 2 fois les pois et 2 fois les boucles d'oreilles)	3 pour le lion	

	Enseignant	Élève 1 Y	Élève 2 K	Élève 3 E	Élève 4 R	Élève 5 M
Nombre de parties perdues		--	--	--	--	--
Nombre de tours de parole par partie	127	34	29	17	32	20
Nombre d'utilisations du verbe « être »		Correctes : 3 (seulement avec les couleur) Incorrectes : 1	Correctes : 1 Incorrectes :	Correctes : Incorrectes	Correctes : 2 Incorrectes : 1	Correctes : 4 Incorrectes :

Nombre d'utilisations du verbe « avoir »		Correctes : Incorrectes : 3 Corrigées : 2	Correctes : 1 Incorrectes : 4 Corrigées : 1	Correctes : 7 Incorrectes : Corrigées : 1	Correctes : Incorrectes : 4 Corrigées : 1	Correctes : 1 Incorrectes : 3 Corrigées : 1
Caractéristiques utilisées (couleurs, accessoire, etc.)		Souris, moustache, chapeau, marron, lion, nez, fleurs, ronds (x2), cravate (nekutai), bleu, rouge	Chapeau, moustaches, nœud papillon, marron, boucles d'oreilles, cravate bleue	Souris, moustaches, cheveux (x2), nez, boucles, collier	Souris, carte (x4), moustache (x2), marron, lion, nez, fleurs, ronds marrons, bleu, rose, jaune, cravate	l'ours (x2), fleur, moustache (x2, ruban, souris, orange, ours, ronds verts, lunettes, jaune, orange, bleu, le fond,
Alternances codiques (nombre et motivations)		nekutai (ne connait pas le mot cravate)			nekutai (pour dire que nekutai n'est pas un mot français mais un mot japonais)	
Observations diverses :	- Mène une activité avec le support prévu pour le jeu mais ne fait pas de jeu (bien qu'elle l'appelle « un petit jeu »)	- utilise « il y a » ou « c'est » ainsi que formule des mots seuls - n'est pas concentrée : se retourne souvent, joue avec son bureau, demande à dessiner, etc	- utilise « il y a » mais comprend qu'il faut changer (donc production de « il fait » puis à la fin, une production de « il a »)	- produit peu de phrases spontanément (beaucoup de reprise de choses déjà dites) mais corrige ses camardes (correctement !) seule ou après une remarque de l'enseignante	- utilise 8 fois des mots seuls sans verbe (souris, carte (x4), marron, bleu, rose, ronds marrons)	- utilise beaucoup le présentatif « c'est » - propose des réponses erronées (« fleur » alors qu'il n'y a pas de fleur, « souris » alors que c'est n lion) - formule des mots seuls (l'ours, ruban, souris, orange, bleu)

Nom du jeu	Bingo des animaux		
Jour d'observation	Mercredi 31 mai	Créneau horaire	10h15-11h (arrivée 10h40 – départ 11h10)
Niveau de classe	GS	Nombre d'élèves	5 (Y, K, E, R, M)

Objectifs du jeu	- Employer correctement les verbes être et avoir pour la description (exemple : Il est jaune / Il a des lunettes) - Formuler et comprendre une phrase de description en employant « avoir » ou « être »					
Durée totale réelle de temps de jeu	14min47		Durée de présentation du jeu		1min41 [fait dire les règles mais production très laborieuse, finalement elle explique que l'on pioche et expliquera au premier élément pioché, n'explique pas qui gagne]	
Nombre de parties	2		Durée réelle d'une partie		6min38 puis 8min19	
Implication des élèves	Les élèves sont intéressées et veulent gagner. Tous sauf un font des commentaires sur le nombre d'animaux qu'ils recouvrent ou sur le nombre d'animaux qu'ils leur restent. Y redemande à dessiner entre les deux parties quand Ens demande s'il y a le temps d'en faire une autre. Les élèves gagnants sont contents et certains élèves n'acceptent pas trop leur défaite.					
Corpus du jeu	Combien de grille gagnante par partie ?	2 (R & E)	1 (M)		Remarques : - Certaines couleurs sont trop proches : bleu et gris bleuté => à enlever - Un animal est difficilement identifiable (le chien) => à enlever de la pioche	
	Nombre d'items piochés par partie…					
	- de couleur (être) :	5	6		Remarque : - Pour la première partie, c'est l'enseignant qui formule les phrases et choisit les cartes délibérément (ne pioche pas) - Pour la deuxième c'est aux élèves mais ils produisent une phrase que sous la répétition saccadée de l'Ens	
	- d'accessoires (avoir) :	6	4			
	Enseignant	Élève 1 Y	Élève 2 K	Élève 3 E	Élève 4 R	Élève 5 M
Nombre de tours de parole par partie	- 33 - 49	- 11 - 14	- 9 - 11	- 0 - 4	- 13 - 10	- 6 - 12
Nombre d'utilisations du verbe « être »		Correctes : 1 Incorrectes : En répétition saccadée : 1	Correctes : 1 Incorrectes :	Correctes : 1 Incorrectes : En répétition saccadée : 1	Correctes : 1 Incorrectes : En répétition saccadée : 1	Correctes : Incorrectes : En répétition saccadée : 1
Nombre d'utilisations du verbe « avoir »		Correctes : Incorrectes : En répétition saccadée : 1	Correctes : Incorrectes : En répétition saccadée : 3 (dont	Correctes : Incorrectes :	Correctes : Incorrectes :1 En répétition saccadée : 1	Correctes : Incorrectes : 3

			deux commencées par « il y a » et corrigées par Ens)			En répétition saccadée : 1
Alternances codiques (nombre et motivations)	Janai (pour dire qu'il ne faut pas utiliser « il y a »)					
Observations diverses :		- intervient souvent pour commenter la partie (11 fois) - veut prolonger la partie car elle n'a pas encore fini de recouvrir ses animaux	- intervient souvent pour commenter la partie (9 fois)	- ne parle pas sauf pour faire des phrases suite à la pioche dans le deuxième partie	- intervient souvent pour commenter la partie (12 fois)	- intervient souvent pour commenter la partie (11 fois) - n'est pas content de perdre à la première partie donc il recouvre tous ses animaux restants !

F3.b. Séance 2 : GS-1 bis

Nom du jeu	Le jeu des phrases		
Jour d'observation	Mercredi 7 juin	Créneau horaire	10h15-11h (arrivée 11h30 – départ 11h05)
Niveau de classe	GS	Nombre d'élèves	5 (Y, K, E, R, M)
Objectifs du jeu	- Employer correctement les verbes être et avoir pour la description (exemple : Il est jaune / Il a des lunettes) - Révision du vocabulaire des cartes (couleurs, accessoires, nom des animaux, « fond ») - Apprentissage des tournures de phrases avec « avoir » et « être » (« Le fond est … », « L'animal est un… »/« C'est un… », « Il a un(e)… »)		
Durée totale réelle de temps de jeu	26min50 [2 min de présentation + 23min10 de jeu + 3min40 de comptage]	Durée de présentation du jeu	2 min [avant 10min50 de rappel avec formulation de phrase à partir de deux images]
Nombre de parties et de manches	1 partie de 4 manches (4 images)	Durée réelle d'une partie	23min10
Implication des élèves	Les élèves sont dans la tâche et sont impliquées. Certains n'acceptent pas encore de perdre ou que cela ne se passe pas comme ils aimeraient. C'est un élève qui demande qui a gagné à la fin (le même qui développe une technique pour avoir le plus de stickers possibles). Ils lèvent le doigt sans arrêt pour proposer des réponses (l'Ens n'a pas expliqué qu'il y avait un ordre).		

Corpus du jeu	Nombre de caractéristiques jusqu'à l'arrêt de la carte	9 pour la souris (dont 2 répétées)	8 pour le lapin	9 pour le chat (dont 2 répétées)	10 pour l'ours (dont 2 répétées)
	Enseignant	Élève 1 Y	Élève 2 K (gagne)	Élève 3 E	Élève 4 R	Élève 5 M
Nombre de points gagnés		6	10	9	9	9
Nombre de tours de parole par partie (/nombre de tour en comptant le rappel)	146 (/218)	30 (/53)	35 (/56)	17 (/25)	42 (/61)	41 (/61)
Nombre d'utilisations du verbe « être » [nombre d'utilisation pendant le rappel]		Correctes : 1 Incorrectes : [1]	Correctes : 1 [2] Incorrectes :	Correctes : 1 Incorrectes :	Correctes : 5 [2] Incorrectes : 1	Correctes : 2 Incorrectes : 1
Nombre d'utilisations du verbe « avoir » [nombre d'utilisation pendant le rappel]		Correctes : 4 Incorrectes : [3] Corrigées : 1 [2]	Correctes : 7 [2] Incorrectes : Corrigées :	Correctes : 5 [2] Incorrectes : [1] Corrigées : 1	Correctes : 1 Incorrectes : 3 [3] Corrigées : 1 [1]	Correctes : 1 [3] Incorrectes : 2 [1] Corrigées : 3 [2]
Caractéristiques utilisées (couleurs, accessoire, etc.) [nombre d'utilisation pendant le rappel]		nœud papillon, marron, chapeau x2, oreilles marrons [ruban, lapin, lunettes, chapeau]	Boucles d'oreilles, cheveux, bleu, nœud papillon, collier, yeux noirs [nœud papillon, colliers, chapeaux, noir, rouge]	Cheveux, marron, yeux, boucles d'oreilles x2, lunettes, oreilles [lunettes, nez]	Moustaches, nœud papillon, gris, vert, jaune, oreilles marrons, gris, rouge, jaune, oreilles [nœud papillon, collier, lapin, ruban, blanc, rouge]	chapeaux, nœud papillon, yeux bleus, gris, points, jaune, numéro 10 [lunettes, nœud papillon, moustaches x2, les yeux marrons (à l'envers),]
Alternances codiques (nombre et motivations)				ne veut pas dire en japonais quand Ens lui demande		

Observations diverses :	- L'enseignant demande confirmation d'une ou deux gommettes à l'observateur - explique quand on a des gommettes (mais se corrige pour ajouter deux gommettes après l'intervention de O) - dit qui gagne seulement après une intervention de O - annonce la fin du jeu sans dire qui gagne donc R le demande - change les règles ; pas de gommettes si on répète deux fois - ajouter une règle : donne une gommette à un élève quand ce n'est pas son tour car elle a correctement répété	- Pleure car on lui « vole » son tour (Ens l'interroge mais c'est R qui répond ce qu'elle voulait dire) - Boude car ce n'est pas elle qui a commencé (alors qu'elle avait déjà commencé) et décide de ne plus participer	- Souffle les réponses - reformule le « la » de Y en « il y a » de manière étonnée - Dit « non non non » quand un élève se trompe	- Parle très doucement - Participe très peu en dehors des sollicitations de l'Ens	- Souffle des idées / des réponses - Demande qui a gagné - Contourne la difficulté en ne s'axant que sur le verbe « être » qu'il maitrise afin d'avoir le plus de gommettes possibles	- Demande pourquoi il n'a le droit qu'à une gommette (x2) - Boude quand il se trompe et qu'il était content de donner la réponse - Boude quand il perd

F3.c. Séance 3 : GS-2

Nom du jeu	Bingo des animaux

Jour d'observation	Vendredi 9 juin		Créneau horaire		10h15-11h15 (départ à 11h05)	
Niveau de classe	GS		Nombre d'élèves		5 (Mi, L, M, H, J)	
Objectifs du jeu	- Révision du vocabulaire des cartes (couleurs, accessoires, nom des animaux, « fond ») - Apprentissage des tournures de phrases avec « avoir » et « être » (« Le fond est … », « L'animal est un… »/« C'est un… », « L'animal a un(e)… »)					
Durée totale réelle de temps de jeu	29min40		Durée de présentation du jeu		8min57 [présentation des cartes de la pioche]	
Nombre de parties	3		Durée réelle d'une partie		5min25 – 7 min03 – 8 min15	
Implication des élèves	Tous les élèves sont impliqués sauf J qui n'a pas compris le fonctionnement du jeu et manque de vocabulaire. Ils sont contents de gagner et vérifie combien de pions posent leurs camarades.					
Corpus du jeu	Combien de grille gagnante par partie ?	2	1	2	Remarques : - à la couleur « noire », les élèves se demandent si le gris foncé est du noir	
	Nombre d'items piochés par partie…					
	- de couleur (être) :	0	6	2		
	- d'accessoires (avoir) :	5	3	6		
	Enseignant	Élève 1 M	Élève 2 L	Élève 3 Mi	Élève 4 J	Élève 5 H
Nombre de tours de parole par partie	- 33 - 44 - 54	- 6 - 8 - 11	- 11 - 10 - 17	- 3 - 4 - 15	- 3 - 5 - 5	- 13 - 19 - 16
Nombre d'utilisations du verbe « être »		Correctes : 2 Incorrectes :	Correctes : 1 Incorrectes :	Correctes : Incorrectes : 1	Correctes : 1 Incorrectes : 1	Correctes : 3 Incorrectes :
Nombre d'utilisations du verbe « avoir »		Correctes : 2 Incorrectes :	Correctes : 4 Incorrectes : 1	Correctes : 2 Incorrectes : 1	Correctes : 1 Incorrectes : 1	Correctes : 3 Incorrectes :
Alternances codiques (nombre et motivations)	- ite mou ikkai (pour faire répéter Mi)		- nekuresu (lacune lexicale)	- onaji no		- iaringu (lacune lexicale) - onaji no kareta
Observations diverses :		- est impliqué dans le jeu et commente ce qu'il a ou	- participe activement et commente l'activité ou	- ne participe que très peu mais suit	- ne produit pas de phrase complète, Ens le reprend	- surveille ce que fait Mi et commente et

		non (10 fois) - utilise être et avoir correctement - utilise la tournure « qui a » (également en répétant une phrase qui ne l'utilisait pas) - n'hésite pas à demander à Ens quand il n'est pas sûr de lui	ce qu'il a ou non (16 fois) - utilise être et avoir correctement - utilise la tournure « qui a »	attentivement l'activité - produit des mots seuls mais répète correctement ce qu'elle entend et finit par produire seule « l'animal a lunettes »	mais ne le fait pas répter - n'a pas compris les règles du jeu (enlève ses jetons à chaque nouvelle pioche) - n'est pas concentré, n'écoute pas les autres et ne fait que lorsque Ens le regarde - ne participe pas	corrige ses productions - utilise être et avoir correctement - utilise la tournure « qui a »

Nom du jeu	Jeu des phrases					
Jour d'observation	Vendredi 9 juin		Créneau horaire		10h15-11h15 (départ à 11h05)	
Niveau de classe	GS		Nombre d'élèves		5 (Mi, L, M, H, J)	
Objectifs du jeu	- Employer correctement les verbes être et avoir pour la description (exemple : Il est jaune / Il a des lunettes)					
Durée totale réelle de temps de jeu	18min19		Durée de présentation du jeu		3min48	
Nombre de parties et de manches	1 partie de 4 manches		Durée réelle d'une partie		11min19	
Implication des élèves	Les élèves sont impliqués et sont contents de recevoir leurs gommettes. Ils répètent sans poser de questions.					
Corpus du jeu	Nombre de caractéristiques jusqu'à l'arrêt de la carte	10 (ours)	8 (chat 1)	6 (chat 2)	7 (lion)	
	Enseignant	Élève 1 M	Élève 2 L	Élève 3 Mi	Élève 4 J	Élève 5 H
Nombre de gommettes		10	8	6	6	8
Nombre de tours de parole par partie	87	11	25	17	21	12

Nombre d'utilisations du verbe « être »		Correctes : 4 Incorrectes :	Correctes : 3 Incorrectes :	Correctes : Incorrectes : 1	Correctes : 1 Incorrectes :	Correctes : 1 Incorrectes :
Nombre d'utilisations du verbe « avoir »		Correctes : 3 Incorrectes : Corrigées :	Correctes : 4 Incorrectes : Corrigées : 1	Correctes : 3 Incorrectes : Corrigées : 1	Correctes : 2 Incorrectes : Corrigées : 4	Correctes : 5 Incorrectes : Corrigées :
Caractéristiques utilisées (couleurs, accessoire, etc.)		Ours, collier, noir, oreilles, boucle d'oreilles, jaune	Rouge, yeux verts, marron, lunettes, chat noir, chapeau, noir, cravate bleue	collier, couleur des yeux, moustache, chapeau, bouche, bleu clair	Colliers, fleur, orange, yeux marrons, nœud papillon, yeux noirs, moustaches, cravate	Collier, bouche, moustache, lunettes rouges, jaune, yeux noirs
Alternances codiques (nombre et motivations)						
Observations diverses :		- n'utilise plus « qui a » une fois qu'il a compris la structure attendue - la structure avec être et avoir est maitrisé - la syntaxe est erronée que lorsqu'il complexifie	- la structure avec être et avoir est maitrisé - ajoute une répétition du sujet avec le pronom (même lorsqu'il répète le modèle donné par Ens)	- produit des phrases spontanément (contrairement au bingo) où il manque le déterminant du complément - utilise pas le verbe « être »	- est plus impliqué que dans le bingo - ne parvient pas à répéter correctement les phrases que Ens lui propose - n'utilise pas toujours des verbes (apposition de deux groupes nominaux) - n'a pas acquis la structure demandée - se trompe dans les mots (chien pour chat, collier pour lunettes,	- la structure avec être et avoir est maitrisé - n'utilise plus « qui a » une fois qu'il a compris la structure attendue

					moustaches pour bouche)	

F3.d. Séance 4 : GS-3

Nom du jeu	Le jeu des phrases					
Jour d'observation	Vendredi 9 juin		Créneau horaire	12h45-13h30		
Niveau de classe	GS		Nombre d'élèves	6 (Y, D, L, No, Ni, A)		
Objectifs du jeu	- Révision du vocabulaire des cartes (couleurs, accessoires, nom des animaux, « fond ») - Apprentissage des tournures de phrases avec « avoir » et « être » (« Le fond est … », « L'animal est un… »/« C'est un… », « L'animal a un(e)… »)					
Durée totale réelle de temps de jeu	32min28 [+9min42 d'activité préalable]		Durée de présentation du jeu	2min03 [+9min42 de formulation de phrases à partir d'image]		
Nombre de parties et de manches	1 partie de 4 manches		Durée réelle d'une partie	29min05		
Implication des élèves	Seules deux élèves participent activement. Les autres ne participent pas beaucoup. Quand un élève produit laborieusement, les autres restent silencieux et écoutent. Ils sont très sages. Les élèves ne semblent pas motivés plus que ça par la tâche.					
Corpus du jeu	Nombre de caractéristiques jusqu'à l'arrêt de la carte	6 (lapin)	8 (chat 1) dont 1 répété	9 (chat 2) dont 2 répétés	9 (ours) dont 2 répétés	
	Enseignant	Élève 1 Y	Élève 2 D	Élève 3 L	Élève 4 No	Élève 5 Ni	Élève 6 A
Nombre de gommettes		8	4	6	3	8	3
Nombre de tours de parole par partie	173	43	30	23	31	20	43
Nombre d'utilisations du verbe « être »		Correctes : Incorrectes :	Correctes : Incorrectes : 4	Correctes : 3 Incorrectes :	Correctes : Incorrectes : 1	Correctes : 1 Incorrectes :	Correctes : 1 Incorrectes : 1
Nombre d'utilisations du verbe « avoir »		Correctes : 4 Incorrectes : Corrigées : 1	Correctes : 1 Incorrectes : Corrigées : 1	Correctes : 3 Incorrectes : 1 Corrigées :	Correctes : 1 Incorrectes : 5 Corrigées :	Correctes : 1 Incorrectes : Corrigées : 3	Correctes : 1 Incorrectes : 1 Corrigées : 1
Caractéristiques utilisées (couleurs, accessoire, etc.)		Collier, lunettes, ruban, cravate,	Fond, rose, chapeau, numéro quatre, orange	Lapin, ruban, chapeau, lunettes, jaune, boucles	Lunettes, chapeaux, numéro	Blanc, yeux marrons, numéro six, bleu, lunettes	Yeux bleus, chapeau vert et blanc, yeux marrons, jaune

		boucles d'oreilles		d'oreille, oreilles jaune, poils	trois, yeux marrons, jaune, numéro quatre		et orange, numéro quatre
Alternances codiques (nombre et motivations)							- demande à traduire en japonais et traduit à Ni qui n'a pas compris
Observations diverses :		- participe beaucoup en aidant ses camarades (en comblant les lacunes, en soufflant ou en motivant) - commente le jeu (déjà dit ou à qui est le tour) - signale quand une structure est erronée - n'utilise pas être et produit une fois la structure avec « il y a »	- participe lentement - utilise « a » pour indiquer la couleur - a du mal à répéter (oublie des mots) - manque de vocabulaire	- manque de vocabulaire - produit des phrases laborieusement - oublie tantôt le verbe, tantôt le déterminant du complément - n'a pas participé (sauf une sollicitation directe de l'ens) à l'activité préparatoire - maitrise l'utilisation de être avec une couleur (corrige une production erronée d'une camarade spontanément)	- parle en chuchotant avec une voix coincée comme s'il était très stressé - produit laborieusement un énoncé - utilise « il y a » (5 fois sur 6) - ne parvient jamais à répéter correctement la phrase modèle que ens lui propose (oubli de mots) malgré les efforts et répétitions	- commence une phrase avec un verbe mais se corrige seul une fois qu'il décide du complément - produit un « il y a »	- participe beaucoup / parle beaucoup et vite - produit des énoncés très longs avec beaucoup de répétitions des mots « de » et « le » - a du mal à répéter ce que dit Ens mais finit par y parvenir au bout de quelques répétitions

Tables des matières

REMERCIEMENTS 1
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT 3
SOMMAIRE 5
INTRODUCTION 7
PARTIE 1 - PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE STAGE 11
Chapitre 1 - Le terrain de stage 11
1. Le lycée français international de Tokyo 11
1.1. Le contexte du LFIT au Japon 11
1.1.1. Un bref historique 11
1.1.2. Le contexte institutionnel : établissement conventionné de l'AEFE 11
1.1.3. Le contexte linguistique au Japon 12
1.2. Description générale du LFIT 14
1.2.1. La structure du LFIT 14
1.2.2. Le projet d'établissement 2014-2017 14
1.3. L'école primaire du LFIT 15
1.3.1. Les différents acteurs de l'école primaire du LFIT 15
1.3.2. Le public de l'école 16
2. Le soutien en français langue de scolarisation au LFIT 17
2.1. Les acteurs du soutien 17
2.1.1. L'enseignante 17
2.1.2. Les élèves 18
2.2. Le fonctionnement du soutien 18
2.2.1. La sélection des élèves 18
2.2.2. Le temps de prise en charge des élèves 19
2.2.3. Le dispositif d'enseignement mis en place pour le soutien 19
Chapitre 2 - Projet de stage et problématique 20
1. Le projet de stage 21
1.1. L'élaboration de la commande initiale 21
1.2. Première analyse ingénierique du contexte de stage 21
2. Élaboration de la problématique 22
PARTIE 2 - CADRAGE THÉORIQUE 25
Chapitre 3 - Le public enfantin 25
1. Développement de l'enfant et apprentissage 25
1.1. Les stades de développement de Piaget 25
1.2. La zone proximale de développement de Vygotski 26
1.3. Les intelligences multiples de Gardner 27
2. Apprentissage du langage chez les enfants 28
2.1. Le développement langagier 28
2.2. L'importance de la langue première dans le cas d'un bilinguisme consécutif 29

2.3. Les différentes approches de l'enseignement des langues aux enfants 30
Chapitre 4 - Le français langue de scolarisation 31
1. L'enseignement du français à l'école 32
1.1. Les appellations : FLM, FLE, FLS, FLSco 32
1.2. L'enseignement-apprentissage du français au sein du réseau de l'AEFE 33
2. Les spécificités du français langue de scolarisation 34
2.1. Le français langue de scolarisation, langue de l'école 34
2.2. Quelles compétences privilégier ? 36
2.3. Organisation de l'enseignement-apprentissage en FLSco 37
Chapitre 5 - Les dispositifs d'enseignement inclusifs 38
1. Définitions : inclusion, externalisation, co-intervention et coenseignement 39
1.1. De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire 39
1.2. L'externalisation, la co-intervention et le coenseignement : différents niveaux de collaboration 40
2. Mettre en place une inclusion bénéfique sans externalisation 41
2.1. Le cas des débutants 41
2.2. Les éléments essentiels 42
2.3. Les modèles de coenseignement 43
2.3.1. One teaching, one assisting : l'un enseigne, l'autre aide 44
2.3.2. Station teaching : l'enseignement en ateliers 44
2.3.3. Parallel teaching : l'enseignement parallèle 44
2.3.4. Alternative teaching : l'enseignement avec un groupe différencié 44
2.3.5. Team teaching : l'enseignement en tandem 45
2.4. Quelles conséquences pour l'enseignement aux allophones ? 45
Chapitre 6 - Le jeu en classe de langue 46
1. Pourquoi jouer en classe de langue ? 46
1.1. Définition 46
1.2. Intérêts du jeu en classe de langue 47
1.3. Éviter les dérives 48
2. Concevoir un jeu pédagogique 49
2.1. Proposition d'une trame de conception 49
2.2. Mettre en pratique un jeu : avant, pendant et après 50
PARTIE 3 - CONCEPTION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE 53
Chapitre 7 - Analyse du contexte et des besoins 53
1. Analyse du contexte 53
1.1. Observations de classe pour appréhender le dispositif d'enseignement 53
1.1.1. Langues employées, niveau des élèves et utilisation du jeu 54
1.1.2. Un dispositif majoritairement externalisé avec une faible concertation entre les enseignants 55
1.1.3. Synthèse vis-à-vis de l'élaboration des jeux pédagogiques 58
1.2. Lecture de documents pour établir le profil des élèves 59
1.3. Questionnaires pour établir les pratiques enseignantes 60
1.3.1. Questionnaire à destination de Mme B. 60

1.3.2. Questionnaire écrit à destination des enseignants référents 61
1.4. Synthèse sur l'analyse du contexte 63
2. Analyse du besoin 63
2.1. Élaboration du questionnaire 64
2.2. Analyse du questionnaire 65
2.2.1. Participants 65
2.2.2. Le niveau des élèves du soutien vis-à-vis des activités langagières 65
2.2.3. Les erreurs récurrentes des élèves japonophones 65
2.2.4. Les erreurs récurrentes des élèves non-japonophones 67
2.3. Synthèse sur l'analyse des besoins 67
Chapitre 8 - Concevoir des jeux s'intégrant dans le dispositif d'enseignement du soutien 68
1. Présentation des jeux 69
1.1. Jeu pour travailler la production orale des élèves de CE1, CE2 et CM1 69
1.1.1. Le démarrage du projet 70
1.1.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement 70
1.1.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette 70
1.2. Jeu pour enrichir le répertoire lexical et améliorer les compétences en lecture des élèves de CP 72
1.2.1. Le démarrage du projet 72
1.2.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement 73
1.2.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette 73
1.3. Jeu pour améliorer la compréhension d'album de littérature jeunesse des élèves de CP 74
1.3.1. Le démarrage du projet 75
1.3.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement 75
1.3.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette 76
1.4. Jeux pour travailler des tournures syntaxiques spécifiques des élèves de GS 78
1.4.1. Le démarrage du projet 78
1.4.2. L'adéquation aux objectifs visés et à la situation d'enseignement 78
1.4.3. L'élaboration de la matrice et de la maquette 79
2. Évaluation des jeux 80
2.1. Méthodologie de recueil de données 81
2.1.1. Contexte des observations 81
2.1.2. Conception des grilles d'observation 82
2.2. Analyse des jeux 83
2.2.1. Le jeu de plateau Blablabla 83
2.2.2. Le Trois qui gagne 84
2.2.3. Le jeu de compréhension en préparation au défi lecture 86
2.2.4. Le jeu des phrases et le Bingo 87
2.3. Comparaison des jeux élaborés 90
CONCLUSION 93
BIBLIOGRAPHIE 95
TABLE DES FIGURES 99

TABLE DES ANNEXES 101
ANNEXE A CHARTE D'ACCOMPAGNEMENT ET D'INTÉGRATION 103
ANNEXE B EMPLOI DU TEMPS EN FÉVRIER 2017 105
ANNEXE C QUESTIONNAIRE À DESTINATION DE MME B. ET RÉPONSES 107
ANNEXE D QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES ENSEIGNANTS RÉFÉRENTS 109
D1. Le questionnaire 109
D2. Les réponses au questionnaire à destination des enseignants référents 113
ANNEXE E DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT DES JEUX ÉLABORÉS 119
E1. Jeu de plateau Blablabla 119
E2. Trois qui gagne 120
E3. Jeu de compréhension en préparation au défi lecture 122
E4. Jeu des phrases et bingo 123
ANNEXE F GRILLES D'OBSERVATION DES JEUX 125
F1. Le jeu de plateau Blablabla 125
F1.a. Séance 1 : CE2/CM1 125
F1.b. Séance 2 : CE1-1 126
F1.c. Séance 3 : CE1-2 128
F1.d. Séance 4 : CE2 129
F2. Le jeu de compréhension en préparation au défi lecture 132
F2.a. Séance 1 : CP-1 132
F2.b. Séance 2 : CP-2 134
F2.c. Séance 3 : CP-3 136
F3. Le jeu des phrases et le Bingo 138
F3.a. Séance 1 : GS-1 138
F3.b. Séance 2 : GS-1 bis 141
F3.c. Séance 3 : GS-2 143
F3.d. Séance 4 : GS-3 147
TABLES DES MATIÈRES 149

MÉMOIRE MASTER 2 FLE/S

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR :

Marine Julian

DIRECTRICE DE MÉMOIRE :

Christelle Berger

TITRE :

Conception de jeux pédagogiques pour le dispositif spécifique d'enseignement du FLSco au lycée français international de Tokyo

RÉSUMÉ :

Après avoir découvert le fonctionnement particulier du soutien en français langue de scolarisation mis en place au lycée français international de Tokyo, un constat est immédiatement apparu : il allait fortement influencer la conception des jeux pédagogiques commandés par l'établissement. Comment alors les intégrer au sein de ce dispositif ? Pour répondre à cette question, une analyse précise du fonctionnement du soutien a été effectuée, elle a permis de pointer l'écart entre ce que l'établissement prône – un enseignement inclusif évitant au maximum l'externalisation – et le dispositif réellement mis en place. Cette analyse, complétée par une analyse des besoins, a permis de déterminer les premiers éléments de conception des jeux. Finalement, quatre jeux pédagogiques ont été élaborés. Ils ont été évalués grâce à des observations de classe qui ont permis de mettre en avant comment ces jeux se sont inscrits dans le dispositif et comment leurs objectifs pédagogiques ont été atteints.

MOTS-CLÉS :

coenseignement, co-intervention, école primaire, élèves allophones, enseignement aux enfants, établissement français à l'étranger, externalisation, français langue de scolarisation, FLSco, inclusion, jeu pédagogique