



HAL
open science

Les outils matériels dans l'enseignement aux élèves allophones : quelles places dans le répertoire didactique d'enseignants d'UPE2A en école élémentaire ?

Panagiota Tragopoulou

► To cite this version:

Panagiota Tragopoulou. Les outils matériels dans l'enseignement aux élèves allophones : quelles places dans le répertoire didactique d'enseignants d'UPE2A en école élémentaire ?. Linguistique. 2018. dumas-01977990

HAL Id: dumas-01977990

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01977990v1>

Submitted on 11 Jan 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.



Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

UFR LLD Littérature, Linguistique, Didactique

Département de Didactique du français langue étrangère

Master 2 Français langue étrangère, langue seconde et interculturalité

Les outils matériels dans l'enseignement aux élèves allophones :
quelles places dans le répertoire didactique d'enseignants d'UPE2A
en école élémentaire ?

Mémoire présenté par

Panagiota TRAGOPOULOU

Directrice du mémoire : Malory LECLÈRE

2017-2018

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire, Malory Leclère, pour son soutien et sa disponibilité pour répondre à toutes mes questions pendant la recherche et l'écriture de ce mémoire.

Un grand merci aux trois enseignants des UPE2A qui m'ont accueillie dans leurs classes et m'ont permis de recueillir du matériel indispensable pour effectuer cette recherche.

Les responsables du CASNAV avec lesquels j'ai coopéré pendant mon stage m'ont aidé à comprendre l'organisation institutionnelle de l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Mon tuteur, Stéphane Paroux, a suivi mon stage et a été à l'écoute de mes problèmes. Maria-Esther d'Anjou m'a permis de suivre la mise en œuvre des évaluations des adolescents nouvellement arrivés au CASNAV et Angela Dumas l'organisation du DELF prim. Je les remercie également.

Je tiens à remercier Mathieu pour la relecture de ce mémoire et pour son soutien. L'aide de mes camarades de master 2 a aussi été précieuse car les échanges que nous avons eus ont permis le développement de mes réflexions scientifiques. Je remercie particulièrement Maëlle et Anne-Laure.

Ce travail ne serait pas possible sans ma famille qui a toujours soutenu mes choix personnels, éducatifs et professionnels.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction	4
1. L'enseignement du FLS en UPE2A	7
1.1. Le dispositif UPE2A	7
1.2. Recherches sur le FLS en contexte scolaire	13
2. Agir professoral et supports pédagogiques dans la classe des langues	18
2.1. L'agir professoral et le répertoire didactique	18
2.2. Les gestes pédagogiques	19
2.3. Les supports pédagogiques.....	20
2.4. Les recommandations ministérielles pour les UPE2A	24
2.5. Reformulation des questions de recherche	27
3. Terrain et méthodologie de la recherche	28
3.1. Présentation du terrain de recherche.....	28
3.2. Recueil, sélection et préparation des données	32
3.3. Méthode d'analyse des données	38
4. La place des outils pédagogiques dans l'action enseignante	40
4.1. Les outils pédagogiques en UPE2A primaire.....	40
4.2. Le répertoire didactique des enseignants en UPE2A.....	55
4.3. Les outils pédagogiques dans les paroles des enseignants	71
Conclusion	80
Bibliographie	82
Bibliographie de documentation institutionnelle	85
Documents annexes	87
Table des matières	160

Introduction

L'accueil et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sont un enjeu éducatif majeur. Cette dénomination renvoie aux enfants qui sont arrivés récemment dans le pays et parlent une langue première autre que le français. Offrir des opportunités éducatives comparables à celles des enfants francophones, c'est construire des dispositifs et des formations qui prennent en compte les spécificités de ce public.

Les dispositifs chargés de l'accueil des élèves nouvellement arrivés ont évolué au fil du temps : de l'existence parallèle des classes d'accueil fermées, ouvertes ou mixtes jusqu'à la circulaire de 2012 qui rassemble les dispositifs sous la nomination Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), commune pour le premier et le deuxième degré. Les UPE2A sont des dispositifs ouverts qui permettent aux élèves de suivre certains cours dans la classe qui correspond à leur tranche d'âge. De cette manière, les enfants ne sont pas exclus de la vie scolaire et la transition à la classe ordinaire s'effectue progressivement.

L'inscription des élèves allophones dans les UPE2A ainsi que leur passage à une classe ordinaire s'effectuent dans une logique d'inclusion scolaire. Ce terme désigne le fait que ce n'est pas seulement à l'enfant de s'adapter à un nouveau système scolaire et d'apprendre une nouvelle langue, mais aussi à l'école elle-même d'offrir l'environnement adéquat et d'accepter les particularités de chaque élève arrivant.

Pour ce mémoire nous nous intéressons à ce que l'école fait pour permettre cette inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés. Notre questionnement porte plus précisément sur les pratiques des enseignants d'UPE2A de l'école élémentaire. D'après les recherches étudiées, leurs pratiques se basent sur la méthodologie de l'enseignement du français aux élèves francophones ou encore sur la méthodologie du français langue étrangère. Cependant, les pratiques d'enseignement ne sont pas toujours bien définies et reflètent souvent l'impact de plusieurs méthodologies. Ces pratiques se traduisent par des décisions pédagogiques concrètes sur la définition des objectifs, l'élaboration des séances didactiques et la sélection du matériel pédagogique.

Pour comprendre les pratiques d'enseignement choisies par les enseignants nous étudierons comment ils élaborent des outils didactiques spécifiques permettant l'accès aux savoirs et répondant à leurs objectifs pédagogiques. La problématique de ce mémoire concerne les outils pédagogiques que les enseignants des UPE2A du premier degré sélectionnent et les paramètres qui guident ces choix. Via ce sujet, nous espérons comprendre comment l'inclusion

scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés s'effectue. La première question de recherche a pour objet l'identification des outils didactiques que les enseignants emploient dans les UPE2A de l'école élémentaire. La deuxième question porte sur les objectifs et les motifs qui amènent les enseignants à utiliser ces pratiques, notamment l'influence exercée par leur expérience professionnelle, leurs études ou leurs théories personnelles.

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la description du dispositif UPE2A. Nous apporterons des informations sur le fonctionnement de ce dispositif et les objectifs qui y guident l'enseignement. Nous préciserons alors les notions de français langue seconde et de français langue de scolarisation pour définir le champ disciplinaire dans lequel la didactique en UPE2A s'inscrit. Nous expliquerons ensuite la notion d'inclusion scolaire en tant qu'objectif final de l'enseignement en UPE2A. Enfin, nous présenterons certaines recherches sur le domaine de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés afin de situer notre recherche au sein de ce domaine.

Dans le deuxième chapitre, les notions d'agir professoral et de répertoire didactique seront explorées. Ces notions nous aideront à concrétiser la problématique de notre recherche et à l'inscrire dans le champ disciplinaire de la didactique des langues. Nous affinerons la contextualisation théorique de notre recherche en appréhendant l'agir sous l'angle des gestes pédagogiques et des outils didactiques qui s'actualiseront ensuite dans l'analyse que nous mènerons au quatrième chapitre. Pour comprendre la manière dont l'Éducation nationale perçoit l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés, nous exposerons les recommandations du Ministère de l'Éducation sur le matériel pédagogique et les approches didactiques à adopter. Nous formulerons enfin les questions de recherche pour les situer dans leur champ disciplinaire.

Le troisième chapitre est dédié à la description du terrain de la recherche et à la méthodologie employée. La première partie contient des éléments sur le fonctionnement de deux UPE2A de l'école élémentaire ainsi que des informations sur les enseignants qui en sont responsables. Les parties suivantes concernent la méthodologie de recherche employée et une justification des choix méthodologiques de recueil, traitement et analyse des données.

Dans le quatrième et dernier chapitre les données recueillies sont analysées afin de répondre aux questions de recherche. Les notes d'observation et les interactions dans les deux UPE2A donneront une image des outils employés et de leurs fonctions. Ensuite, l'analyse des

entretiens avec les trois enseignants observés rendra compte de leurs pensées sur le sujet du matériel pédagogique en UPE2A et justifiera leurs choix didactiques.

1. L'enseignement du FLS en UPE2A

Tous les élèves allophones qui arrivent en France peuvent suivre, en parallèle de la scolarité française, des cours de français dans des unités pédagogiques dédiées, les UPE2A. L'inscription et la scolarisation de ces élèves sont dirigées par le Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des élèves issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV), qui fait partie de chaque Académie. Selon leurs besoins éducatifs et langagiers, les élèves partagent leurs heures à l'école entre UPE2A et classe ordinaire. Le but final du fonctionnement des UPE2A est l'inclusion des élèves aux classes correspondant à leur niveau d'apprentissages scolaires.

1.1. Le dispositif UPE2A

La mission des UPE2A est d'enseigner le français à ces nouveaux élèves de sorte qu'ils intègrent et suivent graduellement tous les cours dans la classe ordinaire. Le français y est enseigné comme discipline et comme langue pour accéder aux autres disciplines (circulaire n° 2012-141, 2012). Les UPE2A proposent également l'enseignement de deux autres disciplines scolaires afin de combler les manques des élèves et de permettre une inclusion plus rapide dans la classe ordinaire. La circulaire (*ibid*, 2012) recommande principalement l'enseignement des mathématiques et d'une langue vivante étrangère.

Les enseignants des UPE2A doivent initier leurs élèves à la langue française orale et écrite, aux disciplines scolaires et à leur lexique spécifique, ainsi qu'aux règles de l'école et à la communication scolaire tout en visant la réussite dans le cursus scolaire (Spaëth, 2008). Il s'agit d'une tâche multidimensionnelle qui doit être accomplie dans un temps déterminé : les élèves peuvent rester dans le dispositif jusqu'à une année scolaire s'ils sont scolarisés antérieurement et jusqu'à deux ans s'ils ne le sont pas (circulaire n° 2012-141, 2012). Dans les UPE2A, l'enseignant doit atteindre des objectifs didactiques et planifier son cours selon les besoins spécifiques de ses élèves. Il doit également évaluer régulièrement leur progrès et créer des liens avec les classes d'inclusion.

Les enseignants qui travaillent dans les UPE2A de l'école élémentaire sont titulaires d'un master MEEF et travaillent pour l'Éducation nationale. La circulaire de 2012 (circulaire n° 2012-141, 2012) précise que les enseignants ayant obtenu une certification complémentaire en français langue seconde ou ayant suivi un cursus universitaire de français langue seconde peuvent enseigner en UPE2A du premier degré. Dans le cas contraire, tout enseignant

volontaire peut occuper ces postes en bénéficiant d'un accompagnement pédagogique qui le prépare pour la certification. L'examen (note de service n°2004-175, 2004) pour l'acquisition de cette certification fait souvent suite à une formation qui est organisée par le CASNAV de chaque Académie mais les enseignants peuvent aussi s'y présenter sans suivre cette préparation.

1.1.1. Les objectifs des UPE2A

L'objectif premier des UPE2A est l'acquisition du français comme langue de scolarisation, lorsque « l'insertion sociale passe obligatoirement par elle » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 47). Ainsi, les activités de communication orale, de lecture, et d'écriture utilisent la langue française comme un moyen pour accéder aux autres matières.

Les élèves acquièrent rapidement les compétences orales pour pouvoir communiquer avec leurs camarades et pour combler leurs besoins immédiats. L'acquisition de la compétence communicative en français peut être suffisante pour d'autres publics d'apprenants mais ce n'est pas le cas pour les enfants qui doivent être scolarisés en France. La langue visée est un français standard et normatif qui présente des différences remarquables avec le français oral (Chartrand & Paret, 2015). D'après Abdelilah-Bauer (2006), les enfants doivent aussi acquérir le registre formel de la langue, la syntaxe du français et élaborer leur compétence pragmatique. L'appropriation du français est donc compliquée pour ces enfants parce qu'ils doivent passer rapidement d'une langue étrangère pour eux à une langue seconde, en visant l'acquisition des compétences comparables à celles des enfants natifs de leur âge (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Le deuxième objectif des UPE2A est l'accompagnement de chaque élève vers l'autonomie des apprentissages afin de réduire progressivement le temps passé dans l'unité pédagogique. En ce qui concerne l'école élémentaire, les UPE2A regroupent des élèves de tous les âges et de toutes les nationalités. Dès qu'ils peuvent suivre les cours de la classe ordinaire, le temps des cours est partagé entre les deux dispositifs avec la diminution graduelle des heures qu'ils consacrent dans les UPE2A (Miguel Addisu, 2014).

Cependant, la transition vers la classe ordinaire ne s'effectue pas facilement. Les difficultés sont dues au manque de communication entre les enseignants des UPE2A et les enseignants des classes ordinaires. Tous ne peuvent pas suivre l'évolution des élèves dans les deux dispositifs et le bon fonctionnement des interventions dépend de la bonne volonté des enseignants (Mendonça Dias, 2016). Mendonça Dias (2016) remarque que même si l'organisation des UPE2A est bien définie, il n'y a aucun règlement sur les objectifs de ces

unités quand les élèves acquièrent les compétences nécessaires pour entrer dans la classe ordinaire et le suivi de leur enseignement spécifique¹.

En outre, la transition des élèves allophones vers la classe ordinaire ne s'opère pas seulement par l'apprentissage du français, mais aussi par le développement de stratégies de sollicitation et d'imitation par les apprenants (Miguel Addisu, 2014). Les élèves suivent les activités en classe en essayant d'extraire les normes de l'école et les règles derrière les pratiques linguistiques. Sans être capables de s'exprimer toujours à travers la langue ou de comprendre le sens concret des énoncés, ils développent des savoir-faire en se basant sur l'observation, le mimétisme et l'essai des différentes pratiques. C'est pourquoi chaque situation d'apprentissage est importante pour qu'ils développent des pratiques linguistiques. L'inclusion ne passe pas seulement par l'apprentissage du français mais aussi par « un investissement affectif » et par « le développement de savoirs métacognitifs et stratégiques de ces élèves allophones » (*ibid*, 2014 : 184).

1.1.2. La didactique du FLS et du FLSco

Le français langue seconde (FLS) est « un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue » (Cuq, 2003 : 108-109). Le français peut avoir le statut d'une langue seconde dans deux situations. D'une part, le terme concerne les publics migrants qui arrivent dans un pays francophone et doivent y être scolarisés. D'autre part, il concerne les populations, dont la langue maternelle n'est pas le français, et qui sont scolarisées dans un pays où le français est la langue officielle (Cuq, 2003)².

En France, les pratiques d'enseignement en contexte FLS concernent principalement les individus allophones nouvellement arrivés dans le pays. D'après Bertucci (2008), le FLS établit une liaison parmi les langues présentes dans le milieu scolaire, c'est-à-dire entre le français et les langues régionales ou étrangères qui constituent les langues premières des apprenants. L'Éducation nationale utilise le terme FLS pour se référer à la didactique du français pour ces élèves, ainsi qu'à la formation des enseignants dédiés (Mendonça Dias, 2012).

¹ Paragraphe tiré du dossier *L'intégration des enfants allophones au système scolaire français. Quelles méthodes pour la faciliter ?* Déposé pour le cours *Initiation à la méthodologie de la recherche et à l'écriture du mémoire*, année universitaire 2016-2017.

² *ibid*

Le français langue de scolarisation (FLSco) renvoie à la langue dans laquelle les enseignements et les apprentissages scolaires ont lieu. Le français de l'école exprime l'attachement à un français normatif qui se différencie du français parlé (Verdelhan-Bourgade, 2002).

La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langue. Cette langue, ou cette variété, peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 79).

Le français langue de scolarisation concerne ainsi tous les champs de didactique du français : le français langue étrangère (FLE), le français langue maternelle (FLM) et le FLS. La problématique porte sur la difficulté à accéder aux savoirs à travers différents discours disciplinaires (Spaëth, 2008). Même les élèves francophones peuvent affronter des difficultés dues à la mécompréhension de la langue utilisée en contexte scolaire. En ce qui concerne les élèves nouvellement arrivés, le français de scolarisation présente des différences avec la langue parlée, ce qui peut créer des confusions mais qui nécessite surtout l'apprentissage des deux formes de la langue par ces élèves.

La familiarisation avec le français langue de scolarisation permet l'accès aux autres disciplines scolaires. Par exemple, le lexique des mathématiques est rarement connu par les élèves non scolarisés antérieurement. Pour cette raison, les élèves nouvellement arrivés qui poursuivent un apprentissage de FLS doivent s'initier au français langue de scolarisation et aux langues spécifiques des disciplines scolaires.

L'enseignement du français dans les UPE2A s'inscrit dans la didactique du français langue seconde. Le FLS concerne des situations d'enseignement du français qui ne relèvent ni du FLM ni du FLE et sa didactique se place entre les deux (Goï & Huver, 2012). Néanmoins, puisque les limites de chaque catégorie ne sont pas précises, la didactique du FLS prend des éléments des deux autres domaines sans avoir une didactique bien définie en soi. Dans ces conditions, les pratiques d'enseignement dans les UPE2A du primaire ne sont pas établies précisément. Comme le remarquent Goï & Huver (2012 : 33) « Les catégories telles que construites par les didacticiens ne coïncident pas nécessairement avec celles d'autres acteurs du champ éducatif, ni dans leurs traits définitoires, ni dans leurs contours, ni dans leurs enjeux, ni dans leurs implicites ». De ce fait, les enseignants perçoivent la didactique du FLS de manière différente et cela se traduit en types d'enseignement équivoques.

Aux ambiguïtés présentes dans la didactique du FLS s'ajoute une production de ressources pédagogiques limitée. Le réseau Canopé³ produit et met à la disposition des enseignants de l'Éducation nationale des ressources imprimées ou électroniques concernant l'enseignement du FLS et du Français langue de scolarisation. Cependant, ces ressources sont majoritairement destinées aux enseignants et doivent être transformées et adaptées pour une utilisation par les élèves. Seuls les enseignants en UPE2A du second degré ont à leur disposition des manuels de FLS⁴. D'après Verdelhan-Bourgade (2002), l'absence de manuel pour l'enseignement spécifique du français aux élèves allophones du premier degré oblige les enseignants à construire seuls le matériel pédagogique dont ils ont besoin en s'appuyant sur les pratiques du FLE pour l'enseignement de la communication orale et sur le matériel du FLM pour la lecture et l'écriture. Néanmoins, le choix de supports pédagogiques reste problématique parce que les manuels de FLE ne sont pas adaptés aux besoins des élèves nouvellement arrivés et les enseignants doivent ajuster les manuels de FLM en ajoutant des documents authentiques ou du matériel conçu par eux-mêmes (Auger, 2010). En parallèle, pour faciliter l'inclusion scolaire l'enseignant d'UPE2A coopère avec les enseignants des classes ordinaires pour définir les besoins des élèves nouvellement arrivés. Certes, le CASNAV accompagne les enseignants des UPE2A en leur fournissant du matériel au format électronique ou papier et en proposant de bases des ressources pédagogiques, mais la construction d'un cours qui s'adapte à tous les niveaux de langue et toutes les tranches d'âge reste un défi pour ces enseignants qui ne se sentent pas toujours bien formés pour ce travail (Goï & Huver, 2012).

L'enseignement en UPE2A concerne principalement le français en tant que langue de scolarisation. D'autres disciplines scolaires y sont enseignées afin de permettre aux élèves d'acquérir les savoirs nécessaires pour suivre les cours d'une classe ordinaire. L'apprentissage du français est donc un des moyens qui permettent l'inclusion de ces élèves dans le système éducatif français.

1.1.3. L'inclusion scolaire

Le terme d'inclusion s'utilise souvent indifféremment avec les termes d'intégration et d'insertion scolaire. Dans ce sous-chapitre nous clarifions le sens de ces notions et expliquons pourquoi nous choisissons le terme d'inclusion pour notre recherche.

³ <https://www.reseau-canope.fr/>

⁴ On peut trouver les manuels disponibles pour les élèves allophones nouvellement arrivés sur le site : <http://www.francaislangueseconde.fr/bibliographie/manuels-methodes/>

L'intégration est un terme ambigu parce qu'il est utilisé différemment en politique et en sociologie. Les politiques d'intégration entendent le terme comme un résultat, contrairement à la sociologie qui le perçoit comme un processus. La sociologie comprend alors l'intégration soit comme une participation des populations à la vie collective - dans ce cas on parle d'intégration structurelle - soit comme une adoption des modèles culturels de la société en question - intégration culturelle. Pour faire participer toutes les personnes dans la vie sociale d'un pays et arriver ainsi à les faire intégrer, il faut non seulement de la volonté personnelle, mais aussi une évolution de la société entière afin d'accueillir les différentes populations (Schnapper, 2009). Cependant, même si l'intégration devait être perçue en tant qu'effort réciproque, le terme a une connotation négative qui met le point sur la difficulté des personnes de participer à la vie collective et les stigmatise comme exclues de la société.

L'insertion, de son côté, est considérée comme un processus plus neutre qui renvoie à l'acceptation de la diversité des différentes populations et qui engage moins les nouveaux arrivants à la participation dans la vie collective du pays où ils immigreront.

L'insertion, à l'inverse, apparaît dans les représentations collectives comme le processus le moins impliquant, à la fois pour les immigrés – qui conservent leur identité, à qui il n'est pas demandé de renoncer à leur appartenance d'origine et à leurs particularismes – et pour la société d'accueil, qui ne contracte pas d'obligation durable vis-à-vis de celui qui reste un étranger. L'insertion est un objectif minimaliste, tourné vers l'accueil d'individus qui ont vocation à retourner chez eux, d'où l'accent mis sur la préservation des liens de l'immigré avec sa culture d'origine, voire sur le retour, envisagé comme l'une des perspectives normales de l'immigration (Lochak, 2006 : 2).

En suivant ce cheminement, Castellotti (2008) explique que le terme insertion est plus précis que celui de l'intégration et représente mieux le processus de changement respectif des populations accueillies et de la société elle-même. L'intégration, par contre, prend le sens d'une activité personnelle des migrants à se conformer à la société. Ainsi, en employant le terme d'insertion on considère que la société est dynamique et peut évoluer selon les besoins des populations qu'y vivent.

L'accueil est aussi employé pour désigner la réception des populations migrantes dans un pays. Ce terme est vu comme une procédure plus passive qui concerne la posture de ceux qui organisent la réception des nouveaux arrivants « en gardant une apparence de neutralité [...] ou en mettant l'accent sur la qualité des services qui lui sont proposés » (Castellotti, 2008 : 4).

Castellotti (2008 : 5) aperçoit « alternativement à l'emploi de ces mots, l'émergence du terme 'inclusion' dans plusieurs pays européens ». Ce terme s'utilise en France dans le champ

du handicap et concerne l'adaptation de l'école aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève. L'école qui vise l'inclusion scolaire doit créer l'environnement nécessaire pour que tous les élèves puissent suivre des cours dans une classe ordinaire correspondant à leur âge (Thomazet, 2006). Ce terme est ainsi transposable dans le champ de scolarisation des enfants nouvellement arrivés, comme l'école doit s'adapter au fait qu'ils ont des difficultés sur leurs apprentissages dues à la méconnaissance de la langue ou du système scolaire.

Bien que l'insertion ne soit pas un terme péjoratif et s'utilise pour désigner l'accueil des migrants et le respect de leur identité par la société, il n'est pas suffisant quand il s'agit de qualifier l'action scolaire. Le rôle de l'école n'est pas seulement d'accepter les élèves avec leurs cultures, mais aussi de créer un environnement adéquat pour qu'ils se sentent chez eux. Certes, certains élèves nouvellement arrivés vont retourner dans leur pays d'origine ou voyageront vers un autre pays d'accueil, mais l'école doit visualiser et préparer un parcours leur permettant de rester au pays et d'avoir les mêmes opportunités que les enfants qui sont nés en France. Pour cette raison, l'inclusion constitue le terme le plus adéquat pour désigner l'entrée à l'école française des élèves nouvellement arrivants.

1.2. Recherches sur le FLS en contexte scolaire

Le sujet de l'inclusion scolaire des élèves allophones a beaucoup intéressé les chercheurs en didactique des langues. Les recherches suivantes analysent des données du terrain pour extraire des résultats sur l'efficacité des dispositifs ou des pratiques d'enseignement ou encore pour décrire la réalité des UPE2A afin de la comparer avec d'autres situations d'enseignement-apprentissage. Certaines de ces recherches se réfèrent aux dispositifs précédents consacrés à l'accueil et l'enseignement du français aux élèves allophones arrivants - les CLIN et les CLA⁵ – mais décrivent souvent des situations qui sont toujours présentes en UPE2A. D'ailleurs, le changement institutionnel des dispositifs ne s'est pas accompagné nécessairement d'un changement des pratiques enseignantes.

Auger (2010 : 1) a travaillé sur l'utilisation de pratiques plurilingues afin de permettre une inclusion scolaire et sociale des élèves allophones plus efficace : « L'objectif de ce travail est de comprendre les modalités d'appropriation d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture dans le système scolaire français et de comprendre aussi comment les plurilinguismes

⁵ Les classes d'initiation (CLIN) accueillaient les élèves allophones du premier degré et les classes d'accueil (CLA) les élèves allophones du deuxième degré. Les deux dispositifs ont été renommés en UPE2A avec la circulaire n° 2012-141 du 2012.

se constituent chez les élèves ». Dans son livre, elle analyse la situation dans les classes d'accueil et propose la pédagogie interculturelle et la didactique FLM/FLS/FLE comme un continuum afin de dépasser les problèmes didactiques que les enseignants ou les élèves affrontent.

Dans le cadre de ses recherches, Auger (2010) a aussi étudié les pratiques d'enseignement dans les classes d'accueil d'un point de vue méthodologique. D'après elle, les enseignants des classes d'accueil appliquent soit des méthodes traditionnelles qui donnent une priorité à l'apprentissage de l'écrit, soit des méthodes orales qui considèrent l'oral comme un prérequis pour l'entrée à l'écrit, soit des approches communicatives qui prennent en compte les besoins des élèves avec un travail égal sur les quatre compétences⁶. Elle remarque que le choix des approches d'enseignement est lié à la formation des enseignants, avec ceux qui ont une formation FLE ou FLS à préférer l'approche communicative. En plus, les enseignants en classe d'accueil choisissent souvent une approche linguistique autour des normes lexicales et grammaticales de la langue française, ainsi que des exercices de réemploi et structuraux parce que ces démarches sont plus faciles à constituer et à en contrôler l'acquisition.

Auger et Kevran (2013) ont également analysé les actions des enseignants et des élèves pendant des séquences de discussion sur les langues. D'après leurs recherches, la didactique intégrée du langage appliqué dans une classe de l'école primaire a permis une meilleure compréhension de la grammaire en français et la démarche *Comparons nos langues* employée dans une CLIN a aidé une appropriation métalinguistique. Dans les deux cas, la discussion sur les langues a contribué à l'élaboration des compétences langagières chez les élèves et à l'adoption d'une posture d'élève plurilingue.

Mendonça Dias (2016) a analysé les dispositifs du FLS en contexte scolaire existants et a travaillé sur leur efficacité au niveau institutionnel. Ses recherches concernent les classes d'accueil des élèves du collège et du lycée : les classes CLA et CLA-NSA avant la circulaire n° 2012-141 et les UPE2A du collège, du lycée et UPE2A-NSA⁷ pour les recherches menées après 2012. En analysant les progressions linguistiques des adolescents peu ou pas scolarisés

⁶ Le CECRL définit comme activités langagières la réception, la production, l'interaction et la médiation (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Cependant, les enseignants et les chercheurs se réfèrent souvent à quatre compétences ou activités langagières en renvoyant à la compréhension et production orales et écrites. Ce dernier sens est employé par Auger quand elle se réfère aux « quatre compétences » (Auger, 2010 : 55).

⁷ Les CLA-NSA ont été remplacées par les UPE2A-NSA. Les UPE2A – NSA sont des dispositifs qui regroupent les élèves non ou peu scolarisés antérieurement accueillis au collège et au lycée. Leur objectif est l'acquisition des apprentissages du cycle 3, ce qui demande une permanence des élèves au dispositif pendant deux ans et à plein temps (circulaire n° 2012-141, 2012).

antérieurement, elle a montré que ces élèves nécessitent au moins deux ans de scolarisation en UPE2A pour atteindre un niveau de base en français, sans que le décrochage scolaire soit forcément évité, lui dépendant des raisons psychologiques, personnelles ou professionnelles (Mendonça Dias, 2013). Elle a présenté également le danger de la non-affectation scolaire pour les adolescents de plus de 16 ans à cause du fonctionnement retardataire des procédures d'inscription, ainsi que les difficultés dues au manque de coordination entre les enseignants des UPE2A et ceux des classes ordinaires, coordination qui n'est pas facilitée par les outils administratifs. En parallèle, elle a mis l'accent sur l'absence de formation spécifique pour l'enseignement du FLS, surtout pour ceux qui enseignent des disciplines non linguistiques ou qui sont responsables des UPE2A-NSA (Mendonça Dias, 2016).

Quant aux compétences en mathématiques des élèves allophones nouvellement arrivés, des difficultés dues à la différence des systèmes d'enseignement des mathématiques dans les pays d'origine ou à l'incompréhension de la langue française accompagnant les activités peuvent surgir. Dans plusieurs dispositifs UPE2A de l'école primaire les enseignants ne consacrent pas de cours aux mathématiques, les élèves font donc des mathématiques dans leur classe ordinaire. Selon Mendonça Dias (2014), la raison peut résider sur le fait que la formation complémentaire FLS proposée par le CASNAV donne priorité à l'enseignement du français en tant que langue de scolarisation. Bien que certains élèves allophones arrivent à effectuer les activités en mathématiques en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures et sans comprendre forcément les consignes en français, la plupart d'eux rencontrent des problèmes de compréhension des consignes ou du lexique des mathématiques. À ce titre, la chercheuse propose que l'enseignant utilise des gestes pédagogiques pour accompagner ses paroles et rendre les activités accessibles pour les élèves allophones. Elle propose également des activités à employer en classe afin de travailler sur le lexique des mathématiques et des ressources pédagogiques pour la différenciation des activités pour les élèves allophones. Enfin, elle met l'accent sur l'importance des éthnomathématiques qui s'inscrivent dans une perspective interculturelle et permettent aux élèves de s'appuyer sur leur langue d'origine (Mendonça Dias, 2014).

Au-delà des dispositifs de scolarisation des élèves allophones arrivants, Azaoui (2014a ; 2014b) a étudié l'action enseignante dans les UPE2A en la comparant avec celle dans les cours du FLM. Il a choisi ainsi d'analyser les interactions verbales et la gestuelle d'une même enseignante qui donne cours dans les deux contextes. Sans trouver de différence remarquable sur les félicitations adressées par l'enseignante, il note que l'enseignante utilise d'autres types

de gestes pédagogiques afin d'évaluer les élèves des classes des différents contextes (Azaoui, 2014b). Il remarque aussi que l'enseignante étudiée crée des relations interpersonnelles avec les apprenants en combinant la parole avec les regards et les déictiques pour faciliter la gestion des interactions en classe (Azaoui, 2014a). Il parle alors d'une multimodalité dans la mise en place de l'action enseignante. D'après ses résultats, le changement de contexte n'entraîne pas des changements significatifs sur l'action enseignante ce qui l'amène à constater qu' « Il existe donc bien un caractère typifiant dans les pratiques qu'il ne faut pas négliger dans l'étude de l'agir [...] » (Azaoui, 2014a : 126). Par conséquent, l'action enseignante paraît être dépendante de l'enseignant lui-même et non pas du contexte.

Les recherches précédentes en UPE2A et en FLS se concentrent sur l'inclusion scolaire soit en ciblant les dispositifs de FLS et en suggérant des améliorations d'un point de vue organisationnel, soit en ciblant les élèves et en analysant leurs besoins et les adaptations d'enseignement nécessaires, soit encore en ciblant les enseignants et en analysant la méthodologie employée, leur gestuelle ou leurs paroles dans la classe.

En revanche, le sujet du matériel pédagogique employé en UPE2A n'est pas abordé par ces chercheurs. Les méthodologies didactiques et les démarches pédagogiques novatrices qui prennent en compte les besoins et les spécificités des apprenants sont des outils importants pour les enseignants mais elles ne reflètent pas toujours les pratiques d'enseignement en application. Les enseignants s'appuient sur les méthodologies mais doivent aussi trouver comment transformer leurs objectifs en outils spécifiques qui peuvent être assimilés et traités par les élèves. Une analyse des manuels existants éclairerait cet aspect, mais les manuels du FLS destinés aux élèves n'existent que pour le deuxième degré. Jusqu'à présent les recherches en FLS en milieu scolaire ne donnent pas de réponse complète au questionnement « Comment fait-on cours en UPE2A de l'école primaire ? ».

La communication récente de Corny et al. (2018) donne certaines réponses en traitant le sujet des supports matériels dans les UPE2A. Les chercheuses effectuent une présentation des outils existants pour l'enseignement en UPE2A comme ils sont décrits dans les textes officiels et dans les ouvrages théoriques pour remarquer l'abondance des ressources écrites et des manuels scolaires avec l'utilisation de quelques ressources du FLE. La deuxième partie de cette recherche se centre sur l'analyse d'une séance didactique dans une UPE2A du premier degré pour extraire les fonctions des outils pédagogiques employés. Avec cette analyse les chercheuses montrent comment les outils pédagogiques aident les élèves à surmonter leurs difficultés cognitives et comment les outils font partie de la multimodalité de l'agir professoral.

La présente recherche vise à éclairer plus cette problématique en abordant le matériel pédagogique employé en UPE2A du premier degré, ainsi que la manière dont les enseignants choisissent ce matériel.

2. Agir professoral et supports pédagogiques dans la classe des langues

Ayant exprimé dans la partie précédente l'absence d'études concernant le matériel pédagogique employé dans les UPE2A de l'école élémentaire, dans ce deuxième chapitre, nous venons nourrir notre réflexion avec des notions et des études effectuées dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Sans vouloir négliger l'importance des autres paramètres responsables de l'organisation de la formation des enfants allophones arrivants, l'enseignement dans les UPE2A du premier degré repose sur les acteurs qui organisent les cours et affrontent les dysfonctionnements et les problèmes de tous les jours : les enseignants.

2.1. L'agir professoral et le répertoire didactique

« Action enseignante » est le terme qui décrit l'ensemble des pratiques employées par l'enseignant dans sa classe, ainsi que la préparation et la planification de son intervention afin de faire participer ses apprenants et d'atteindre ses objectifs didactiques. D'après Lahire : « Combinant des dimensions verbale, para-verbale et non-verbale, l'action de l'enseignant s'inscrit dans un cadre institutionnel, matériel et symbolique qui distribue très largement à l'avance les places et rôles de chacun, enseignant comme enseignés » (2011 : 33).

L'action enseignante comprend un travail de planification des interventions pédagogiques tout en prévoyant des ajustements afin de les rendre pertinentes pour le contexte didactique et pour les apprenants. Les pratiques d'enseignement ne se limitent pas aux méthodes correspondant à des théories d'apprentissage ou à des méthodologies d'enseignement. Les pratiques ne dépendent pas seulement de ces facteurs, mais aussi des objectifs que chaque enseignant pose, de son expérience et de ses perceptions (Bigot & Cadet, 2011).

L'agir professoral est un terme qui désigne et conceptualise une partie de l'action enseignante. Cicurel (2011b : 52) définit l'agir professoral comme « une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité dont la finalité ultime est l'agrandissement des connaissances ou du savoir-faire de son public d'apprenants ». Il comporte donc les actions verbales et non-verbales de l'enseignant qui sont soit planifiées soit structurées au moment du cours pour faire face à des éventuels événements inattendus (Cicurel, 2011a). L'agir professoral ne comprend pas seulement les actions observables, mais aussi les motifs qui amènent l'enseignant à suivre ces actions (Cicurel, 2011b).

L'agir professoral se rapporte au répertoire didactique de chaque enseignant, c'est-à-dire « la somme des ressources sur lesquelles un enseignant s'appuie et qui s'est constituée tout au long de sa vie » (Cicurel, 2011b : 64). Le répertoire didactique contient des ressources matérielles et symboliques auxquelles l'enseignant recourt pour planifier son cours, mais aussi pour faire face à des moments de déplanification.

Le répertoire didactique de chaque enseignant contient tout type de ressources qui peuvent être mobilisées dans la classe. D'après Cadet, Leclère et Tellier (2017), ces ressources peuvent être distinguées en deux groupes. Le premier contient les pratiques que l'enseignant emploie pour mettre en place sa parole, comme les gestes, les intonations ou les regards. Le deuxième regroupe les outils matériels que l'enseignant utilise pendant la procédure didactique. Supports matériels et gestes pédagogiques constituent deux formes de l'expression de la matérialité de l'agir professoral. Cicurel place aussi la compétence corporelle aux éléments constitutifs de l'agir professoral, ce qui peut se référer non seulement aux gestes des enseignants, mais aussi à « la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques » (2011a : 131).

À travers la présentation de ces deux concepts, nous pouvons rendre plus spécifique l'objet de cette recherche. L'agir professoral renvoie aux actions de l'enseignant nécessaires pour l'organisation, la mise en place et l'évaluation de son cours. Ce concept peut être ainsi utilisé pour décrire les pratiques des enseignants dans les UPE2A du premier degré. Par ailleurs, en transposant le concept du répertoire didactique à l'enseignement du FLS en contexte scolaire, nous qualifions l'ensemble des ressources qui aident les enseignants à construire leur cours.

2.2. Les gestes pédagogiques

Dans toute situation de communication à l'oral, les gestes accompagnent la parole des interlocuteurs sans que ces derniers s'en rendent forcément compte. De son côté, le geste pédagogique accompagne aussi les énoncés de l'enseignant, mais il se différencie des autres signes gestuels par le fait que l'enseignant en a conscience. Tellier (2014 : 107) définit le geste pédagogique comme des « gestes des mains, mais il pourra être fait mention de postures et mimiques faciales lorsque celles-ci ont une fonction pédagogique ». Pour la même auteure, les fonctions du geste pédagogique sont la transmission des informations aux apprenants, leur évaluation et l'animation de la classe.

Le geste pédagogique se différencie du geste coverbal par le fait que ce dernier ne sert qu'à l'accompagnement des énoncés de l'enseignant, il n'a pas de fonction didactique (Tellier,

2014). Les gestes pédagogiques s'emploient pour illustrer le sens des mots que les enseignants utilisent et aident à la mémorisation de la part des apprenants. L'enseignant utilise des gestes pédagogiques quand cela sert à l'atteinte des objectifs didactiques qu'il s'est fixés. Ces gestes peuvent apparaître spontanément ou être le produit d'une réflexion de la part de l'enseignant (Cadet, Leclère & Tellier, 2017).

Selon Cadet, Leclère et Tellier (2017), certains gestes apparaissent d'une manière régulière et font partie du code commun de la classe, c'est-à-dire que les apprenants reconnaissent leur sens et les lient à une situation, un mot ou une action à réaliser. Pour qu'un geste pédagogique s'intègre au code commun de la classe, il doit toujours renvoyer au même sens et apparaître sous la même forme afin d'être identifié par les apprenants. Il faut aussi que l'enseignant l'utilise fréquemment pour permettre sa mémorisation par les apprenants.

Le geste pédagogique, élément constitutif de l'agir professoral, soutient les pratiques d'enseignement. Dans les UPE2A, les gestes pédagogiques accompagnent la parole des enseignants et donnent accès à leurs intentions. Leur repérage et la reconnaissance de leurs fonctions sont utiles pour la compréhension de l'agir professoral des enseignants des UPE2A de l'école élémentaire.

2.3. Les supports pédagogiques

Les supports ou outils pédagogiques correspondent aux ressources matérielles utilisées pendant le cours par l'enseignant ou par les élèves. D'après Cohen-Azria (2013 : 151), « un outil peut être défini dans les situations d'enseignement et d'apprentissage comme un dispositif matériel ou un artefact servant ces situations ».

À la différence de nombre d'interactions informelles de la vie quotidienne, les interactions didactiques reposent sur un grand nombre d'outils ou de supports pédagogiques : des livres au tableau en passant par les affichages, les fichiers d'exercice, les cahiers, les stylos, etc. (Lahire, 2011 : 33)

Il est ainsi difficile d'imaginer une classe sans objets matériels qui soutiennent l'apprentissage. Ces outils sont nécessaires dans les classes pour faire le lien entre le monde matériel et celui de la pensée. Ils aident les élèves et les enseignants à concrétiser leurs idées et les communiquer aux autres.

Les outils sont des objets qui sont conçus à des fins didactiques ou qui sont transformés en matériels didactiques par les participants. Leurs caractéristiques ne dépendent donc pas

seulement de leur aspect physique, mais aussi des finalités de leur utilisation. Ainsi, le même outil peut être employé de manière différente selon l'enseignant, la discipline ou l'activité (Cohen-Azria, 2013).

Astolfi, Darot, Ginsburger-Voget et Tousaint (1997, cité par Cohen-Azria, 2013) reconnaissent trois finalités aux outils didactiques. La première concerne le soutien des activités prévues par l'enseignant, l'implication des élèves et la familiarisation avec les contenus. Les outils didactiques sont aussi utilisés comme appui pour le travail individuel des apprenants et l'adaptation des contenus à leurs besoins. La troisième finalité est liée à la prise en compte des différents emplois des outils selon les disciplines.

En effet, les outils sont utilisés comme facilitateurs pour l'appropriation des savoirs par les apprenants. Certains sont conçus pour promouvoir le travail individuel et l'autonomie chez les apprenants, d'autres sont utilisés pour des tâches collectives. Néanmoins, les élèves reçoivent de manière différente les mêmes outils et ce qui peut constituer une aide pour certains, peut se révéler un obstacle pour d'autres (Cohen-Azria, 2013).

Les outils qui sont utilisés dans les classes ne sont pas toujours d'ordre matériel. L'enseignant peut utiliser des symboles, des signes linguistiques ou des schémas mentaux pour atteindre ses objectifs didactiques. Vygotsky se réfère à ce type d'outils comme des « instruments psychologiques » qui permettent la compréhension des concepts enseignés (Cohen-Azria, 2013).

Leclère, Hidden et Le Ferrec (2014 : 109) tentent une distinction entre les termes supports et outils. Pour elles, les outils modifient la pensée et les comportements des apprenants et peuvent être matériels ou immatériels. Les supports, de leur côté, sont des « outils potentiels ». Cela signifie qu'il faut une intervention de la part de l'enseignant ou des élèves pour que le support prenne sa place dans le processus didactique et pour qu'il devienne un médiateur entre le savoir et l'objet.

Les supports pédagogiques font partie de l'agir professoral parce qu'ils indiquent les choix des enseignants pour répondre aux besoins des élèves. Ils se placent au centre du processus didactique car ce sont des outils qui peuvent être manipulés par les apprenants et leur permettent d'accéder aux contenus didactiques. En outre, ils reflètent la planification des activités par les enseignants : « C'est une part visible du travail didactique de l'enseignant et qui fait l'objet d'un travail programmatique qui s'opère à différentes échelles de temps » (Le Ferrec & Leclère, 2015 : 3).

Cadet, Leclère et Tellier (2017) considèrent les outils pédagogiques comme des « extensions matérielles » de la gestuelle de l'enseignant. Ainsi, quand l'enseignant essaie de se faire comprendre, il utilise son corps et souvent des outils matériels pour soutenir son action gestuelle.

Sans être considérés comme prioritaires dans la planification de cours de l'enseignant, les supports didactiques occupent ainsi une place de choix dans ses actions verbales et non verbales et constituent à ce titre un des éléments par lesquels la matérialité de l'agir professoral se manifeste (Cadet, Leclère et Tellier, 2017 : 11).

Souvent les enseignants sont libres de choisir les supports qu'ils utilisent dans leur classe, et quelques fois des supports, comme des manuels spécifiques, sont imposés par les institutions. Dans les deux cas, ils interviennent régulièrement sur les supports imposés ou choisis pour les rendre plus accessibles pour leur public. Ils modifient ainsi un support pour l'adapter au niveau des apprenants ou aux objectifs visés ou emploient des supports complémentaires pour répondre au mieux aux besoins de leurs apprenants (Le Ferrec & Leclère, 2015).

Selon l'enquête menée par Leclère, Hidden et Le Ferrec (2014), les supports dans les classes de langues, qu'il soit une classe de FLM, FLE ou FLS, sont très hétérogènes et peuvent être initialement conçus ou pas pour des fins didactiques. Les enseignants utilisent des supports destinés à la didactique du français en tant que langue étrangère ou maternelle, comme les manuels des langues. Parallèlement, ils emploient des supports à visée potentiellement didactique, comme les dictionnaires ou les albums de jeunesse, mais aussi des supports qui sont conçus sans objectif didactique comme des photos ou des jeux. Les auteures suggèrent qu'il y a un lien entre la planification des activités didactiques et le choix des supports. Ainsi, selon leur nature, les supports peuvent être utilisés pour une séquence spécifique ou pour la mise en œuvre d'une seule activité.

Certains de ces supports sont placés au centre d'une activité de classe et d'autres sont périphériques (Leclère & Le Ferrec, 2014). Les derniers ne sont pas moins importants que les centraux mais ils se définissent par leur caractère ponctuel dans la procédure pédagogique. Les enseignants utilisent des objets périphériques pour assurer la mise en œuvre du processus pédagogique. D'après la recherche de Leclère et Le Ferrec (2014) qui a eu lieu dans une classe d'immersion d'une école bilingue, les chercheuses relèvent 5 fonctions des outils périphériques : l'encouragement des élèves à la production verbale, la facilitation de l'intercompréhension, l'extension du répertoire langagier, le développement des savoir-

apprendre et l'aide à la socialisation des élèves. Les supports périphériques ne sont pas conçus comme des outils de base pour l'accomplissement des activités et interviennent souvent au processus didactique sans que cela soit prévu auparavant par l'enseignant. Cependant, l'enseignant peut avoir anticipé la nécessité d'un outil périphérique et avoir équipé adéquatement sa classe :

D'après nos observations de classe, le recours à l'outil périphérique paraît à première vue plus spontané et moins anticipé que le recours à l'outil central, et apparaît comme une réponse ou une réaction à ce qui survient in situ, comme un ajustement aux réalités de l'interaction didactique. Mais à y regarder de plus près, il semble qu'il s'inscrive également dans une forme de planification (Le Ferrec & Leclère, 2015 : 7).

L'action enseignante qui se révèle à travers l'utilisation et le choix des supports didactiques ne concerne pas uniquement les outils centraux, mais aussi tous les objets que l'enseignant a choisis de mettre dans sa classe. En effet, l'enseignant collecte au fur et à mesure des ressources secondaires pour équiper sa classe afin de dépasser d'éventuels obstacles didactiques. La construction et l'actualisation d'un environnement didactique abondant en ressources dépendent ainsi de l'expérience de l'enseignant (Cadet, Leclère et Tellier, 2017). Ayant construit seul ou avec les élèves une classe outillée en supports périphériques, l'enseignant connaît les ressources disponibles et leur éventuelle utilisation. Selon Le Ferrec et Leclère (2015 : 8), l'expérience de la construction de l'environnement de classe, ainsi que l'emploi répété de ces outils « constituent des ressources mentales immédiatement disponibles pour les participants ».

Le choix et le traitement du matériel pédagogique comme part de la planification du cours peuvent avoir lieu en différents temps de l'intervention pédagogique de l'enseignant (Le Ferrec & Leclère, 2015). D'abord, l'enseignant peut prévoir l'utilisation des outils spécifiques avant son intervention. Ces outils vont l'aider à mettre en œuvre les activités qui atteindront ses objectifs. Il s'agit alors des objets qui occupent une place centrale dans l'intervention didactique. En parallèle, l'enseignant peut avoir anticipé l'utilisation des outils périphériques qui l'aideront à faire face à des incompréhensions éventuelles de la part des apprenants. Ensuite, il planifie l'utilisation des supports au cours de son intervention. En effet, il peut y avoir besoin d'une actualisation des supports centraux parce que les attentes et la planification avant l'intervention ne correspondent toujours pas aux réactions des apprenants. La décision pour l'utilisation d'un support périphérique peut être prise pendant l'interaction avec les apprenants pour dépasser les obstacles qui se posent et poursuivre le processus pédagogique prévu. Enfin, la réflexion de l'enseignant autour des supports pédagogiques continue après la fin de son

intervention de classe. Il s'agit du temps consacré pour valider ou pas l'adéquation des supports pour la situation vécue et pour modifier les supports existants afin de les rendre utilisables pour des futures interventions :

Plus largement, on peut penser qu'il existe des savoir-faire de l'enseignant qui résident dans sa capacité à enrichir son répertoire de schèmes d'utilisation par rapport à l'environnement de classe. [...] On peut en outre supposer que l'expérience de l'enseignant se nourrit de la qualité du retour réflexif qu'il est capable d'avoir sur son action d'enseignement (Le Ferrec & Leclère, 2015 : 10).

La présentation précédente définit ce que sont les supports et les outils pédagogiques et donne un aperçu de leurs fonctions dans les classes des langues. Les supports sont une expression de la planification de l'enseignement et donc de l'agir professoral. Ainsi, les éléments issus des recherches étudiées sont utiles pour notre travail sur les outils pédagogiques en UPE2A du premier degré. En suivant la distinction entre outils et supports, nous nous intéressons d'abord aux outils utilisés dans les UPE2A observées et à leur impact sur les comportements et les savoirs des élèves. L'identification des outils insérés dans le cours par les enseignants ou les élèves, sans exclure les outils périphériques, nous donne ensuite une image plus représentative des pratiques d'enseignement en UPE2A.

2.4. Les recommandations ministérielles pour les UPE2A

Dans le but d'analyser les supports pédagogiques utilisés dans les UPE2A, il faut prendre en compte les propositions de l'Éducation nationale sur ce domaine. Le ministère de l'Éducation nationale donne des directives pour l'équipement des salles des UPE2A et fait des propositions générales sur le type de supports que les enseignants peuvent utiliser pour construire leurs séances. Ces propositions s'inscrivent dans un ensemble d'approches didactiques conseillées par le Ministère pour l'enseignement des élèves allophones arrivants.

2.4.1. Supports pédagogiques proposés par l'Éducation nationale pour les UPE2A

Sur la page d'Éduscol (Éduscol, s.d.) sont disponibles des fiches destinées aux équipes pédagogiques, aux chefs d'établissement et aux directions académiques afin d'organiser l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Il y est proposé l'équipement de la BCD⁸ et du CDI⁹ avec des ressources documentaires qui favorisent l'inclusion des élèves comme des « ouvrages

⁸ Bibliothèque Centre de Documentation

⁹ Centre de Documentation et d'Information du Collège et du Lycée

en français adapté, documents sonores, livres audio, DVD, encyclopédies, imagiers, dictionnaires bilingues » (MENESR/DGESCO, 2014 : 2). En parallèle, les salles qui accueillent les élèves nouvellement arrivés doivent être équipées avec un vidéoprojecteur ou un tableau numérique interactif (TNI), un ordinateur avec micro et haut-parleurs, des baladeurs ainsi qu'un logiciel audio (*ibid*, 2014). Si cet équipement reste obligatoire pour toutes les UPE2A, l'environnement de la salle change de celui des classes ordinaires où un tel équipement n'est pas généralisé. L'enseignant des UPE2A peut ainsi multiplier les supports employés en se basant sur l'utilisation des supports numériques en plus des supports utilisés dans une salle ordinaire.

Selon les exigences du ministère de l'Éducation, les salles qui accueillent les élèves nouvellement arrivés doivent disposer de tous les manuels des disciplines qui sont utilisés dans l'établissement et des dictionnaires en français et bilingues pour permettre aux élèves de s'appuyer sur leurs langues maternelles si besoin. Ce matériel peut être proposé dans la salle de l'UPE2A ou dans la BCD ou le CDI où l'enseignant responsable de l'UPE2A peut avoir accès (MENESR/DGESCO, 2012a).

Pendant la première période qui suit l'entrée d'un élève allophone dans un établissement scolaire français, l'enseignant doit prévoir des supports visuels afin de favoriser la compréhension de la part de l'élève. À titre d'exemple, le Ministère de l'Éducation propose des cartes du monde, de l'Europe et de la France, des plans de l'établissement ou du quartier, des listes avec photos des élèves et des enseignants et des tableaux regroupant les premières acquisitions des élèves sur la langue (MENESR/DGESCO, 2012b).

En ce qui concerne la réception écrite, le Ministère propose l'utilisation de supports complémentaires pour aider les élèves nouvellement arrivés. L'enseignant peut ainsi employer des textes adaptés, des bandes dessinées, des films basés sur le même sujet ou des illustrations tout en les combinant avec des tableaux ou des schémas qui servent d'appui de compréhension pour les élèves (*ibid*, 2012b).

2.4.2. Propositions d'approches didactiques par le ministère de l'Éducation

Dans les fiches destinées aux responsables des élèves nouvellement arrivés, le ministère de l'Éducation propose l'enseignement du français via le prisme des approches plurielles (MENESR/DGESCO, 2012a : 6). L'enseignement du français comme langue seconde ne doit pas mener à l'oubli de la langue première des élèves mais au développement d'une compétence plurilingue chez eux. De plus, le développement des compétences culturelles est considéré

comme « indispensable pour une intégration réussie ». Pour cette raison, les enseignants des UPE2A sont encouragés à mettre en place des projets culturels ayant comme objectif le travail langagier et la participation des élèves aux projets artistiques et culturels de l'école (*ibid*, 2012a : 7).

Les propositions du ministère insistent sur l'enseignement du français via les connaissances antérieures des élèves. Ces connaissances font référence à la langue première de chaque élève qui l'aidera à comprendre les notions dans la langue cible, mais aussi à l'acquisition des notions en français en situation d'immersion (*ibid*, 2012a). Le ministère propose aussi aux enseignants de remettre en question des conceptions sur l'universalité de leurs pratiques. Les élèves nouvellement arrivés n'ont pas seulement des difficultés d'adaptation concernant la langue française ou les disciplines scolaires, mais aussi des incompréhensions sur toute la vie scolaire. Ainsi, il peut y avoir des malentendus sur l'organisation de l'établissement, les règles de la vie scolaire ou des attitudes des enseignants. Les professeurs doivent se poser des questions sur le déroulement des cours et leur contenu dans les pays d'origine des élèves afin de prévoir des incompréhensions de la part des élèves (MENESR/DGESCO, 2012b).

En outre, les enseignants doivent développer des gestes professionnels pour ajuster leur enseignement aux besoins des nouveaux arrivants. L'usage de la langue et de la culture de chaque élève facilite la perception de la langue et de la culture françaises. Ainsi, le Ministère propose le DVD *Comparons nos langues* du CRDP de Montpellier (*ibid*, 2012b : 10). L'enseignant doit se questionner sur les prérequis des élèves pour élaborer des séances et des séquences adaptées. Cependant, adapter ne signifie pas nécessairement simplifier. L'enseignement de la langue française et des disciplines scolaires dans les UPE2A est centré sur les savoirs de base, mais cela ne veut pas dire que les élèves seront privés des concepts plus complexes ou du vocabulaire abstrait (*ibid*, 2012b).

Les textes officiels insistent également sur l'importance de la pédagogie différenciée pour l'enseignement dans les UPE2A et dans les classes ordinaires qui doivent inclure des élèves nouvellement arrivés. La différenciation des activités permet d'adapter les contenus aux besoins de chaque élève et de travailler en groupe sur les mêmes thématiques. De plus, le Ministère propose aux professeurs d'être conscients de la langue de leur discipline, ainsi que des difficultés qu'elle peut entraîner pour les élèves nouvellement arrivés pour mieux adapter les séances pédagogiques. Enfin, il est considéré comme important à s'appuyer sur les pratiques d'enseignement du FLE afin de développer les compétences des élèves sur la production et la réception orale et non uniquement sur les compétences de l'écrit. Les professeurs des autres

disciplines doivent être ainsi conscients du travail qui se mène dans les UPE2A pour poursuivre la didactique du français via les mêmes techniques (*ibid*, 2012b).

2.5. Reformulation des questions de recherche

La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France s'effectue via leur passage en UPE2A. En école élémentaire, chaque professeur des écoles titulaire peut demander à être responsable de ce dispositif en acquérant en principe une certification de FLS. Les enseignants des UPE2A du premier degré ont des parcours universitaires et des expériences professionnelles de durée et de nature variées. Ainsi, même si le Ministère donne des directives et fait des propositions sur l'enseignement du FLS en UPE2A, nous ne pouvons pas savoir si les pratiques de classe en UPE2A sont uniformes.

Afin de définir les pratiques enseignantes en UPE2A élémentaire, nous employons le concept de l'agir professoral pour nous référer non seulement aux méthodes d'enseignement en classe, mais aussi aux moments de planification et aux motifs des enseignants. Pour comprendre l'agir professoral des enseignants qui travaillent dans les UPE2A du premier degré, nous nous focalisons sur les supports pédagogiques que les enseignants emploient pour atteindre leurs objectifs didactiques. Nous voulons ainsi identifier quels types de supports ils privilégient et quelle est leur place dans leur action enseignante. Enfin le choix des supports pédagogiques constitue un reflet partiel du répertoire didactique des enseignants, nous cherchons donc également à identifier ce répertoire didactique pour y trouver la place des outils didactiques.

Les questions de recherche présentées en introduction peuvent se reformuler ainsi :

- Comment l'agir professoral des enseignants d'UPE2A du premier degré se matérialise-t-il par le choix des outils pour leur classe ?
- Comment cette matérialité s'inscrit-elle dans le répertoire didactique des enseignants ?

3. Terrain et méthodologie de la recherche

Pour répondre à la problématique sur l'utilisation des outils pédagogiques en UPE2A de l'école élémentaire, j'ai effectué une recherche auprès de deux UPE2A du premier degré de l'Académie de Paris, terrain qui coïncide avec le terrain de stage de mon master 2. Le choix méthodologique le plus adéquat pour cette recherche est l'adoption d'une démarche ethnographique parce que notre objectif est l'analyse de l'existant dans les UPE2A observées, la description des pratiques des enseignants et non pas l'extraction de résultats incontournables sur l'enseignement en UPE2A de l'école élémentaire. Cette démarche vise à une représentation du réel et permet la compréhension de la diversité des relations sociales et humaines qui ont lieu dans une classe¹⁰.

Cette étude est basée sur trois types de données : des notes d'observation, des films de classe et des entretiens avec les enseignants. D'après Cicurel (2011a : 117), l'agir professoral « peut être connu à la fois par l'observation des interactions et par les dires des acteurs à propos de l'action ». Lorsque nous voulons étudier les outils didactiques en tant qu'aspect de l'agir professoral, nous considérons que la triangulation de ces données donnera les instruments pour répondre à nos questions de recherche. Le traitement des données est d'ordre qualitatif, notre but étant de mieux comprendre l'agir professoral des enseignants en UPE2A du premier degré.

3.1. Présentation du terrain de recherche

Cette recherche a été menée dans deux écoles élémentaires de l'Académie de Paris. L'UPE2A de l'école située dans le 18^e arrondissement a un enseignant responsable, Paul. La deuxième UPE2A, d'une école du 20^e arrondissement, a deux enseignants qui partagent les cours dispensés aux élèves nouvellement arrivés, Adrien et Cécile¹¹. Après une présentation du fonctionnement général, de la disposition des salles, ainsi que des supports pédagogiques que nous retrouvons en permanence dans les deux UPE2A, nous présentons les parcours et les expériences professionnelles des trois enseignants.

3.1.1. L'UPE2A de Paul

La première école élémentaire où j'ai effectué des observations se trouve dans le 18^e arrondissement de Paris. L'UPE2A accueille 17 élèves de 8 pays d'origine différentes qui ont

¹⁰ Éléments tirés du cours de Master 2 de V. Bigot, *Atelier pédagogique et méthodologie de la recherche*.

¹¹ Les prénoms des enseignants ont été modifiés afin d'anonymiser les données de la recherche.

entre 7 et 11 ans. Les élèves suivent de 4 à 17 heures de cours dans l'UPE2A et le reste dans leur classe principale. Quant à leurs classes d'inclusion, 4 élèves suivent les cours de CP, 5 sont inclus en CE1, 3 en CE2, 3 en CM1 et 2 en CM2.

L'inclusion des élèves dans la classe ordinaire s'effectue par discipline et non par volume horaire. Les cours de l'UPE2A concernent principalement le français et les élèves sont inclus dans leur classe ordinaire pour les autres disciplines. L'enseignant de l'UPE2A consacre quelques heures par semaine aux mathématiques et à l'histoire afin de répondre aux besoins des élèves pour suivre leurs cours et participer aux projets de l'école.

L'organisation de la salle permet l'alternance parmi différentes modalités de travail (figure 1). D'abord, des tables placées en rangs d'oignon devant un tableau noir permettent aux élèves de se concentrer sur ce que l'enseignant leur explique, prendre des notes et copier les informations écrites sur le tableau. Chaque élève a une place déterminée où il peut ranger ses affaires et travailler individuellement quand cela lui est demandé. Derrière les tables et en face du tableau noir se trouve un tableau numérique interactif. Les élèves se mettent devant ce tableau assis sur des bancs quand il s'agit des moments de discussions autour de thématiques diverses et pour les travaux en groupe. À côté du tableau numérique interactif se trouve la bibliothèque de la classe. Les élèves peuvent s'asseoir sur les bancs placés devant et y lire pendant les moments de repos. Les livres sont disponibles pour prêt aux élèves à l'exception de ceux qui appartiennent à la BCD. Une grande table près de la porte d'entrée est utilisée pour le travail en petit groupe et pour les jeux de société. De l'autre côté de la salle, des tables sont placées contre le mur et permettent aux élèves de travailler individuellement sur les deux

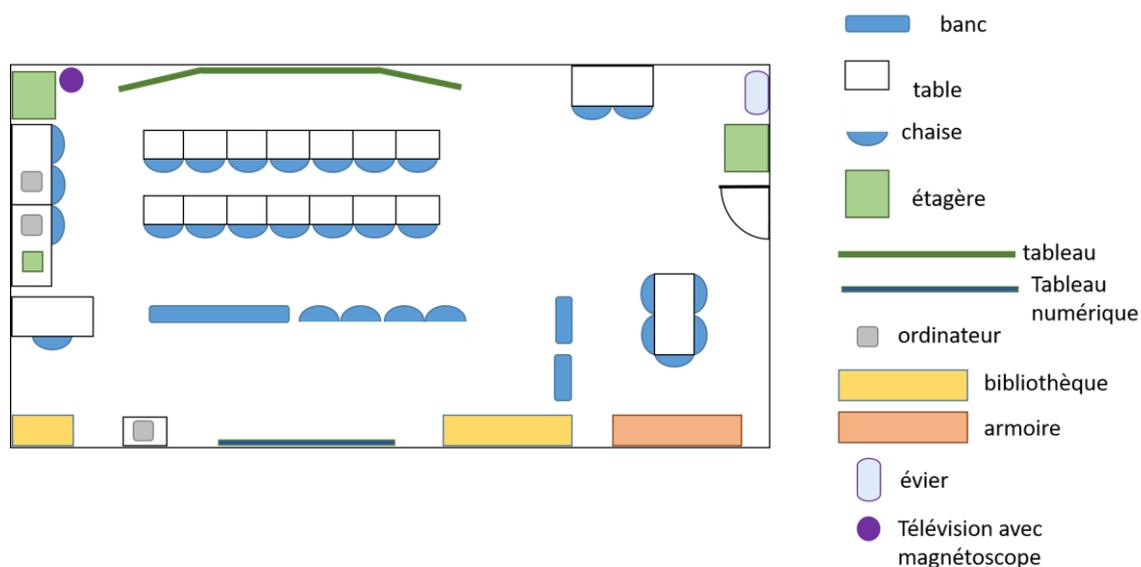


Figure 1 – Disposition de la salle de Paul

ordinateurs portables qui sont disponibles. Enfin, des tablettes avec des applications pour l'apprentissage du français sont accessibles aux élèves pour un travail individuel.

Du matériel pédagogique permanent est affiché sur les murs de la salle. D'une part, il y a le matériel qui concerne le fonctionnement de l'UPE2A : les emplois du temps de l'UPE2A et de toutes les classes d'inclusion des élèves, une liste des élèves avec leurs informations personnelles et une fiche avec les responsabilités de chaque élève qu'ils modifient toutes les semaines. D'autre part, on trouve les affiches concernant l'alphabet, les jours de la semaine, les mois de l'année, les signes de ponctuation, la date, les matières de l'école, les nombres, les doubles et les moitiés, les formes géométriques, la méthode Borel-Maisonnny pour la représentation des sons avec des gestes et des affiches avec le lexique et des images pour certaines thématiques. Des présentations écrites des élèves sont affichées autour d'une carte du monde où chacun a relié sa photo à son pays d'origine avec une ficelle. Enfin, l'étiquetage des objets dans la salle est assez répandu : les pots de fleurs, l'armoire, la porte ou le tableau ont des étiquettes avec le nom et le déterminant de chaque objet.

3.1.2. L'UPE2A d'Adrien et de Cécile

L'UPE2A de la deuxième école élémentaire, qui se trouve dans le 20e arrondissement de Paris, a deux enseignants, un qui est à l'école en mi-temps et une qui enseigne aussi en mi-temps dans une autre classe de l'école. Il y a 13 élèves inscrits dans l'UPE2A qui viennent de 11 pays différents et ont 14 langues premières. Certains ont déjà été scolarisés pour un temps restreint dans leur pays d'origine ou dans un autre pays d'accueil et d'autres n'ont pas été scolarisés auparavant. Les élèves ont entre 6 et 10 ans et 3 d'entre eux sont inclus en CP, 5 en CE1, 1 en CE2 et 4 en CM1.

Les élèves sont inclus dans leur classe ordinaire en fonction des disciplines scolaires en commençant par l'éducation physique et sportive (EPS). Ils sont arrivés à l'école française au cours de l'année scolaire actuelle ou bien lors de la précédente. Deux élèves arrivés l'année précédente sont déjà inclus dans leur classe ordinaire et suivent seulement 4 à 5 heures d'aide au français. Les autres s'incluent progressivement après un bilan qui s'effectue chaque trimestre entre l'enseignant d'UPE2A et ceux des classes ordinaires.

L'organisation de la salle diffère de celle de la première école mais elle permet également un travail multimodal (figure 2). Les tables des élèves sont disposées en U en face du tableau et de la table de maître, agencement qui permet le travail individuel et en binômes. Derrière cette disposition se trouvent deux tables rondes pour le travail en petits groupes et deux

tables avec deux ordinateurs sont placées contre le mur pour permettre le travail individuel à l'aide d'un ordinateur. Une bibliothèque avec des livres et des dictionnaires et une étagère avec du matériel scolaire sont aussi à la disposition des élèves. Les élèves ont également accès à des jeux de société qui peuvent être utilisés pendant les moments de repos ou pour des activités planifiées par l'enseignant.

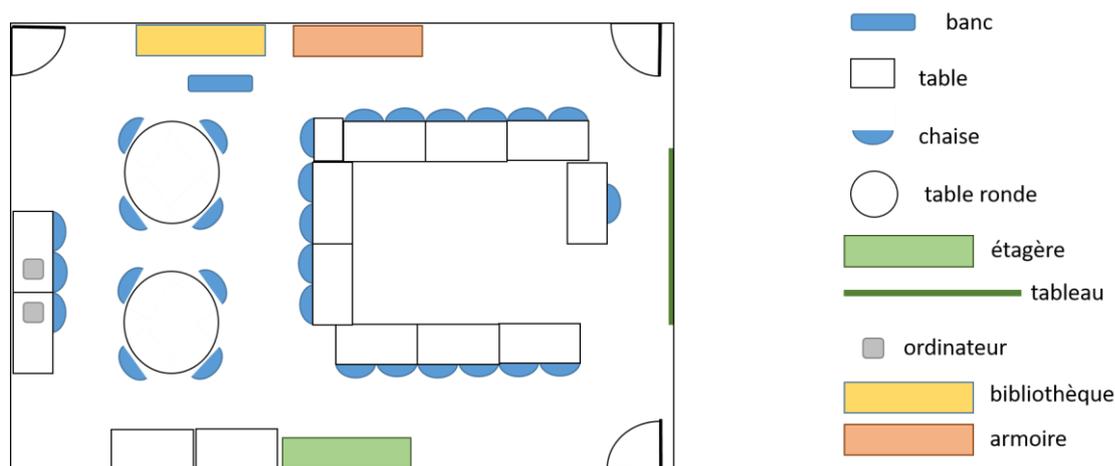


Figure 2 – Disposition de la salle d'Adrien et de Cécile

En ce qui concerne l'affichage dans la salle, autour du tableau noir on trouve l'alphabet, les jours de la semaine, les couleurs, des affiches pour écrire la date, les classes de l'école et des photos des enseignants de l'école avec leurs noms et leurs classes. À côté on trouve « le mur des sons » où sont affichés les sons de la langue française avec des mots représentatifs et des images correspondantes. Après l'entrée on remarque « les portraits de la classe » où chaque élève a dessiné son portrait et s'est présenté à l'écrit. Sur les murs de la classe il y a aussi des affiches sur les mois de l'année, les saisons, les fournitures scolaires, la Déclaration des droits de l'homme, les cartes de France et du monde et les sentiments. Les affichages sont choisis par les enseignants ou sont le résultat de projets de la classe. Dans cette salle, nous retrouvons aussi de l'étiquetage : des étiquettes sur les boîtes des fournitures scolaires pour aider les élèves à s'approprier du lexique.

3.1.3. Présentation des enseignants observés

Les trois enseignants observés sont titulaires de l'Académie de Paris et ont travaillé dans des classes ordinaires avant d'être chargés des cours en UPE2A. Ils ont des expériences professionnelles diverses et des formations initiales différentes.

Paul, l'enseignant de l'école du 18^e arrondissement, a eu une formation de licence de maître des écoles et une maîtrise. Il a travaillé 4 ans en école maternelle et 7 ans en élémentaire avant de prendre en charge les UPE2A. Il a passé la certification FLS et c'est la troisième année qu'il travaille en UPE2A. Depuis l'année dernière, il coopère avec une association pour donner des cours de français aux parents d'élèves qui ne sont pas inscrits au dispositif *Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants* (OEPRE).

Cécile a fait un master 2 professionnalisant à Paris 3 en Didactique du français langue seconde et remédiation à l'illettrisme et a travaillé un an en CLIN. Ensuite, elle a passé le concours des professeurs des écoles et elle a fait une demande pour être en UPE2A qui n'a pas été acceptée. Mais elle s'est rendu compte que c'était utile d'avoir une connaissance de classes ordinaires avant de travailler en UPE2A. Ainsi, elle a enseigné en petite section, moyenne section, CP, CE1, CE2 et CM2. Elle considère que cette expérience en classes ordinaires l'a aidé pour l'enseignement de la motricité, de la dextérité, de la lecture et du geste graphique de l'écriture en UPE2A. Elle a passé la certification complémentaire FLS il y a 3 ans et c'est la première année qu'elle travaille en UPE2A à mi-temps avec Adrien. Elle a aussi enseigné à des adultes dans les associations pour des adultes migrants.

Adrien est dans sa 35^e année de travail en école primaire. Il a travaillé avec des classes ordinaires avant d'enseigner pendant 9 ans dans des classes pour des enfants en difficultés cognitives, les classes de perfectionnement. Il a passé un diplôme pour enseigner dans ces classes et effectué un stage d'un an pour se spécialiser sur la psychologie et sur le cognitif. Depuis 16 ans et la fermeture de ce type de classes, il enseigne dans la CLIN de cette école du 20^e arrondissement. Il a passé la certification FLS et depuis il n'a pas changé de poste. Il enseigne aussi aux parents d'élèves au sein du dispositif OEPRE.

3.2. Recueil, sélection et préparation des données

Pour répondre à la question de recherche sur la place du matériel pédagogique dans l'agir professoral des enseignants des UPE2A observées, nous avons choisi deux méthodes de recueil des données. D'une part, les notes prises pendant les observations des classes ont été utilisées pour montrer la diversité des outils pédagogiques employés dans les UPE2A observées. Cette méthode permet l'analyse d'une grande quantité d'informations et apporte une idée d'ensemble sur le travail qu'effectuent les enseignants dans ces deux UPE2A. Néanmoins, les notes d'observation ne donnent pas la possibilité de revenir sur les moments de classe et d'extraire des subtilités concernant l'emploi et la fonction des supports pédagogiques. Pour

cette raison, des données qui viennent compléter ces premières résultent des enregistrements vidéo de certains cours dans les deux classes d'observation. Cette méthode de recueil des données peut se révéler utile, non seulement pour relever les supports matériels, mais aussi pour les situer dans la procédure pédagogique. Elle donne également la possibilité d'analyser les interactions verbales entre les enseignants et les élèves. L'analyse des interactions verbales éclaire la manière dont les supports matériels sont introduits, les consignes qui les accompagnent et pointe leurs fonctions et des difficultés que crée leur utilisation. Les films de classe permettent ainsi d'identifier la partie visible de l'action enseignante : la progression des séances pédagogiques, la gestion de classe, les modalités de travail et la gestion du temps.

La partie du stage effectuée dans les deux UPE2A a eu une durée de 100 heures, 50 pour chaque école. Les observations dans les deux UPE2A ont eu lieu du 5 février au 10 avril. Il s'agissait d'observations participantes parce que selon les activités réalisées, j'occupais un rôle plus ou moins actif dans la classe. Par exemple, je ne participais pas au déroulement du cours mais les enseignants me sollicitaient pour m'occuper des petits groupes ou bien demandaient des informations quand ils échangeaient avec les élèves autour de sujets interculturels. Les élèves sollicitaient aussi mon aide en particulier pour les tâches individuelles quand l'enseignant travaillait avec d'autres élèves ou des petits groupes.

Les enregistrements vidéo dans les deux UPE2A ont eu lieu du 7 mars au 10 avril 2018. Les séances qui sont filmées concernent des moments de classe où les élèves travaillent en groupe-classe ou en petit groupe. Ce choix s'explique d'abord par notre intérêt pour l'analyse des outils partagés par les enseignants et les élèves durant ces activités. De plus l'enregistrement de moments de travail individuel nécessiterait d'être en permanence à côté de l'enseignant, et générerait probablement la mise en place de son cours, ou de lui mettre un micro-cravate, ce qui ne présente pas les mêmes avantages que les vidéos. Les vidéos durent 14 heures 36 minutes et 14 secondes, dont 5 heures 18 minutes et 6 secondes sont des séances animées par Cécile, 3 heures 29 minutes et 42 secondes par Adrien et 5 heures 48 minutes et 26 secondes par Paul.

Compte tenu de la durée des vidéos de classe, nous avons procédé à une sélection de certains extraits. Cette étape a été nécessaire pour pouvoir ensuite transcrire et analyser les interactions entre les participants. Le premier critère que nous avons posé pour effectuer cette sélection est la focalisation sur une séance de lexique pour les trois enseignants. L'apprentissage du lexique est une activité courante pour les UPE2A car il s'agit d'un présupposé pour la transition à la classe ordinaire. Le deuxième critère est la focalisation sur une séance de mathématiques pour chaque enseignant car l'enseignement des mathématiques en UPE2A

permet l'acquisition des connaissances scolaires nécessaires pour que les élèves suivent les cours dans leur classe d'inclusion. Ainsi, deux séances ont été retenues pour chaque enseignant : une séance de lexique et une de mathématiques.

Les séances sélectionnées ont été ensuite transcrites pour être analysées. Les noms des élèves ont été modifiés afin de préserver leur identité. La transcription est menée de manière à rendre visibles les tours de parole de l'enseignant et de ses élèves, ainsi que les conduites gestuelles des enseignants et des élèves qui contribuent aux objectifs pédagogiques visés. La transcription des gestes pédagogiques des enseignants participe à une illustration plus complète de leur agir professoral qui prend en compte l'ensemble des interactions visibles dans la classe. De plus, les gestes permettent de comprendre comment chaque outil didactique est manipulé ou mis en valeur par les enseignants ou par les élèves. Néanmoins, il faut noter que le non-verbal des élèves n'est pas toujours visible parce que les vidéos sont centrées sur le comportement de l'enseignant et les élèves sont vus souvent du dos.

Conventions de transcription

/	groupe de souffle	<u>texte souligné</u>	chevauchement de parole
+	petit silence	↗	intonation montante
++	silence	↘	intonation descendante
+++	silence supérieur ou égal à 5 secondes	MAJUSCULE	volume élevé
=	enchaînement rapide	X	syllabe qu'on n'entend pas
:	allongement syllabique	< >	commentaire
*	mot étranger	-	amorces de mot
(...)	texte non transcrit	<i>italiques</i>	question ou commentaire du chercheur
Ens	enseignant(e)	élève(s)	élève ou élèves non identifié(s)

Tableau 1

La transcription du plan verbal est réalisée selon les conventions du tableau ci-dessus. Sur le plan paraverbal, nous avons décidé de marquer la différence entre groupe de souffle, qui est égal à un arrêt de l'énoncé du locuteur pour respirer, et pause, qui est un arrêt de l'interaction didactique. En effet, les pauses concernent les échanges du groupe-classe et ne sont pas de silences car les élèves échangent aussi entre eux. Ces échanges ne sont pas audibles et pour cette raison non transcrits. La pause est plus longue que le groupe de souffle car elle laisse le temps aux interlocuteurs de prendre la parole. Les pauses supérieures à 7 secondes sont marquées en tant que commentaires.

Si la transcription des interactions dans la classe aide à la perception du côté visible de l'action enseignante, la méthode d'autoconfrontation est proposée pour comprendre les intentions des acteurs, bien que l'enseignant puisse agir « sans connaître toujours ses motifs » (Cicurel, 2011b : 54). D'après Cicurel :

L'agir professoral est une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, sur la gestion de l'interaction avec son public ou chacun de ses élèves. Il semble que la détermination de l'action provienne d'expériences passées et incorporées, des typifications. Ces motifs ont quelque chance de venir à la surface lorsqu'on encourage les praticiens à s'exprimer sur leur action (2011b : 69).

Ainsi, pour nous rendre compte de l'inscription des outils pédagogiques sur le répertoire didactique des enseignants et répondre à la deuxième question de recherche, nous considérons que les entretiens d'autoconfrontation avec les trois enseignants sont la méthode la plus adéquate. En visionnant les vidéos de classe, les enseignants peuvent commenter leurs actions tout en essayant de les justifier. De cette manière, les paroles des enseignants peuvent mener à leurs réflexions et à leurs croyances, à l'agir professoral. D'ailleurs, selon Bigot et Cadet (2011 : 22) « Les discours réflexifs que les enseignants tiennent sur leur pratique permettent d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du 'répertoire didactique' qui sous-tend cet agir ».

Les entretiens effectués avec les trois enseignants comprennent une partie consacrée à l'autoconfrontation et une seconde consacrée au recueil de données biographiques. Les entretiens d'autoconfrontation ont été basés sur les séances sélectionnées pour la transcription et l'analyse des interactions verbales. Des extraits des séances à visionner ont aussi été sélectionnés auparavant afin de limiter la durée de l'entretien pour des raisons de disponibilité des informateurs. Le choix des extraits vidéo a été effectué de manière à donner un aperçu des séances entières aux enseignants. Pour avoir une équité parmi les trois enseignants, les extraits choisis pour chacun avaient une durée d'environ 15 minutes, dont les 10 étaient consacrés à la séance de lexique et les 5 à la séance des mathématiques. Il s'agissait ainsi d'un entretien d'autoconfrontation différé¹² où les extraits vidéo ont été accompagnés par les transcriptions des séances pour permettre aux informateurs de suivre le déroulement de la séance entière si besoin. Chaque entretien a été guidé par des questions-cadres sur la progression des activités et sur les comportements des élèves. Les informateurs pouvaient mettre la vidéo en pause et

¹² Les choix méthodologiques concernant les entretiens d'autoconfrontation se basent au guide méthodologique du groupe IDAP.

choisir librement le moment de leur intervention, mais dans certains cas je leur ai aussi posé des questions pour demander plus d'explications ou de précisions. Le but de ces entretiens était que les enseignants commentent la planification des séances choisies, les ajustements qu'ils ont dû employer et les raisons qui ont imposé ces ajustements. J'attendais également que les enseignants commentent l'utilisation des supports matériels pour chaque séance : la fonction de chaque support, les difficultés qu'implique son emploi ou des changements qu'ils pourraient envisager.

En suivant le point de vue de Lahire (2011 : 34) pour une analyse de l'action enseignante à la base d'une sociologie « dispositionnaliste et contextualiste », les expériences précédentes des acteurs sont aussi importantes que les événements du présent. Il faut ainsi « prendre en compte le passé incorporé, les expériences socialisatrices antérieures des acteurs étudiés [...] tout en évitant de négliger ou d'annuler le rôle du présent [...] » (Lahire, 2011 : 35). Ainsi, la formation et les expériences didactiques des enseignants des UPE2A influencent probablement leur agir professoral (Cicurel, 2011b).

Afin d'effectuer un lien entre action enseignante et expérience professionnelle, la deuxième partie des entretiens concernait les expériences professionnelles précédentes et la formation des enseignants. Chaque enseignant y présentait aussi ses pratiques de planification des séquences didactiques et de choix du matériel pédagogique. Les réponses à ces dernières questions indiqueront probablement la relation qui se constitue entre planification et expérience professionnelle.

Les trois entretiens avec les enseignants ont eu lieu le 2 et le 3 mai 2018. Les enseignants étaient au courant de la thématique de la recherche, sans plus d'explications. Le déroulement de l'entretien leur a été expliqué au début. Pour l'autoconfrontation ils commentaient les moments de classe choisis quand ils le trouvaient nécessaire et pouvaient donner librement leur point de vue sur le déroulement des activités ou sur le comportement des élèves. Des questions de relance ont souvent été employées pour demander une analyse ou une explication de certains commentaires. Dans les cas où les informateurs ne commentaient pas un extrait entier, des questions leur étaient aussi posées demandant un commentaire sur un moment spécifique. Pour la deuxième partie de l'entretien, deux questions ont été posées : une concernant leur formation et leur expérience professionnelle en UPE2A et avec d'autres publics d'apprenants et une autre concernant la manière dont ils choisissent les supports pédagogiques pour l'UPE2A. Les trois entretiens ont été enregistrés avec un dictaphone et ont duré entre 37 et 59 minutes.

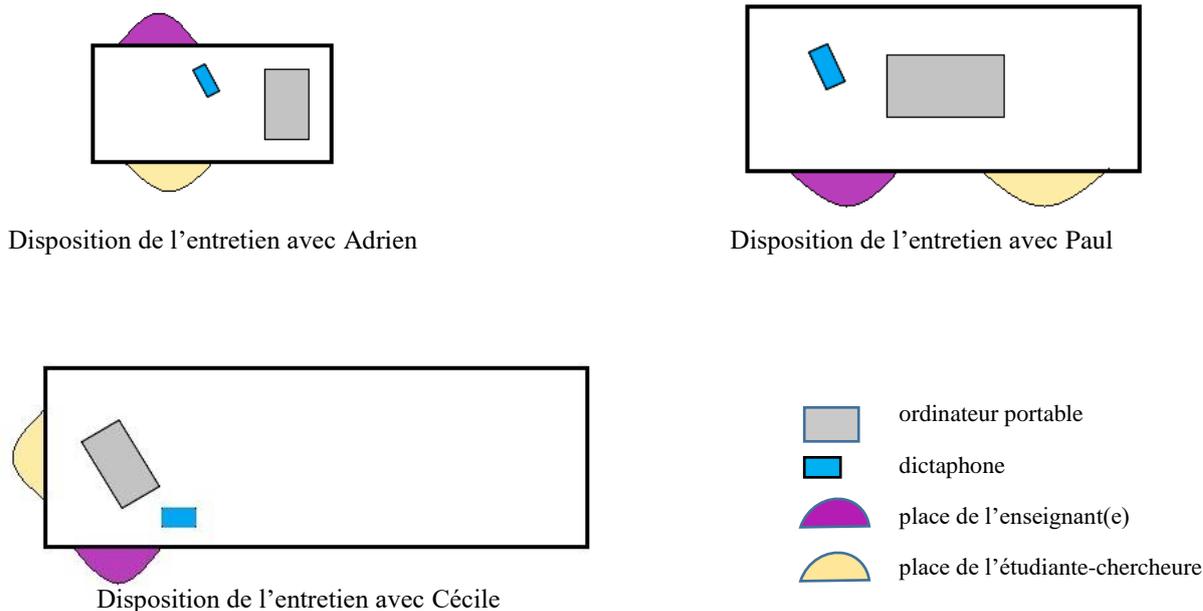


Figure 3 – Disposition des entretiens

Les entretiens ont ensuite été transcrits pour pouvoir être analysés. Les transcriptions des entretiens d'autoconfrontation ont été insérées dans un tableau qui les met en parallèle avec les transcriptions des extraits visionnés par les enseignants (annexes 4, 5 et 6). Les moments des entretiens qui sont très éloignés des actions visualisées n'ont pas été transcrits et l'absence de ces parties des entretiens est marquée sur les transcriptions par trois points entre parenthèses. Il s'agit des moments où l'enseignant donne des informations générales sur le fonctionnement de la classe ou des informations personnelles sur les élèves qui ne sont pas en lien direct avec la séance sélectionnée. Les questions posées aux enseignants pendant l'autoconfrontation et les commentaires qui concernent l'approfondissement de leurs propos en lien direct avec l'action ont été transcrits en italiques. En revanche les commentaires effectués pendant la transcription sont entre les symboles supérieur et inférieur (< >). Les passages en italiques qui se trouvent entre les transcriptions sont les résumés des parties des séances qui ne sont pas transcrites et employées pour l'analyse. Les autres symboles utilisés sont les mêmes que pour la transcription des interactions en classe et sont présentés dans le tableau 1 (p. 35).

La deuxième partie des entretiens concernant les expériences professionnelles et la formation des enseignants n'a pas été transcrite mais ces informations ont été utilisées pour la présentation des enseignants dans la partie précédente de cette recherche. Toutefois, les

réponses des enseignants à la question concernant le choix du matériel pédagogique ont été transcrites (annexe 7) et utilisées pour l'analyse.

Le tableau ci-dessous présente et liste le type et la durée des données recueillies et transcrites.

Tableau récapitulatif des données					
		Paul	Adrien	Cécile	Total
Séances observées		52h 30min	26h	19h 30min	98h
Séances enregistrées		5h 48min	3h 29min	5h 18min	14h 36min
		26sec	42sec	6sec	14sec
Séances sélectionnées	Séance lexicque	15min 37sec	32min 24sec	30min 8sec	1h 18min 9sec
	Séance mathématiques	8min 48sec	10min 36sec	26min 34sec	45min 58sec
	Total	24min 25sec	43min	56min 42sec	2h 4min 7sec
Séances transcrites	Séance lexicque	15min 20sec	11min 10sec	14min 6sec	40min 36sec
	Séance mathématiques	7min 34sec	4min 55sec	8min 30sec	20 min 59sec
	Total	22min 54sec	16min 5sec	22min 36sec	1h 1min 35sec
Extraits visionnés par les enseignants	Séance lexicque	8min 37sec	2min 43sec	10min 4sec	21min 24sec
	Séance mathématiques	4min 14sec	2min 56sec	7min 21sec	14 min 31sec
	Total	12min 51sec	5 min 39sec	17min 25sec	35min 55sec
Entretiens		59min 18sec	38min 33sec	47min 46sec	2h 25min 37sec

Tableau 2

3.3. Méthode d'analyse des données

Les données présentées ci-dessus ont été utilisées pour répondre à nos questions de recherche. Plus précisément, les notes concernant les séances observées et les transcriptions des séances sélectionnées ont été employées pour répondre à notre première question de recherche sur la matérialisation de l'agir professoral à travers le choix des outils pédagogiques. Les

transcriptions des entretiens avec les enseignants ont été utilisées pour répondre à la deuxième question concernant l'inscription des outils pédagogiques dans le répertoire didactique des enseignants.

Les notes issues des observations nous ont permis de constituer une liste d'outils didactiques employés dans les deux UPE2A. Ces outils ont ensuite été répertoriés pour identifier les caractéristiques des outils employés et comprendre leur utilisation. Pour établir ces différentes classes d'outils nous nous sommes basés sur les études précédentes présentées dans le deuxième chapitre. Puis, nous avons utilisé les transcriptions des séances filmées pour exemplifier les situations d'apprentissage où les outils présentés auparavant sont utilisés et pour analyser les modalités de leur utilisation.

Les transcriptions des entretiens d'autoconfrontation sont alors analysées afin d'identifier la place des outils didactiques dans l'agir professoral des enseignants interrogés et de comprendre comment les enseignants choisissent ces outils. Pour cela, nous avons aussi employé les réponses des enseignants sur la dernière question que nous avons posée au cours de chaque entretien concernant les critères des choix des outils pédagogiques. À travers l'analyse des transcriptions des entretiens nous avons enfin identifié certaines caractéristiques du répertoire didactique des enseignants. Pour identifier et catégoriser ces éléments nous nous sommes appuyés aux caractéristiques du répertoire didactique comme ils sont présentés par Cicurel (2011a).

4. La place des outils pédagogiques dans l'action enseignante

Les outils pédagogiques qui sont employés dans les UPE2A de l'école élémentaire permettent d'éclairer l'agir professoral des enseignants qui occupent ces postes et de comprendre comment des outils spécifiques peuvent faciliter l'inclusion scolaire des élèves allophones nouvellement arrivés. Dans un premier temps nous allons présenter les outils pédagogiques qui sont employés dans les UPE2A observées en se basant sur les notes d'observation et sur les transcriptions des séances filmées et sélectionnées. Dans un second temps, nous allons analyser les entretiens d'autoconfrontation des enseignants pour extraire les caractéristiques de leur répertoire didactique. Enfin, nous allons rendre compte de la place des outils didactiques dans les paroles des enseignants afin de comprendre la manière dont ils les choisissent et de l'importance qu'ils leur donnent.

4.1. Les outils pédagogiques en UPE2A primaire

Dans les deux UPE2A observées nous avons remarqué pléthore de supports pédagogiques à la disposition des enseignants et des élèves. Au-delà des cahiers, des fiches et du tableau qui sont présents dans chaque classe, nous retrouvons également des affiches, des jeux ou des photos. Ces objets constituent souvent le résultat des projets de la classe, mais leur rôle ne reste pas décoratif et ils peuvent être centraux dans l'enseignement-apprentissage. Ainsi, les dessins des élèves des personnages du dessin animé *Vice-Versa* ont été la base pour un travail sur les sentiments.

Nous ne voulons pas effectuer ici une liste de tous les objets et les supports qui sont présents dans la classe, mais recenser les outils employés dans les UPE2A observés afin de répondre aux objectifs pédagogiques que chaque enseignant a posés. La première étape de cette présentation concerne les outils didactiques repérés pendant les observations des UPE2A et leur classification selon la visée de leur conception. En deuxième étape, l'analyse des outils employés dans les séances sélectionnées rend compte de leurs fonctions selon le moment et l'objectif de leur emploi. Ces deux étapes permettent l'attribution de caractéristiques aux outils qui sont employés afin de comprendre les priorités qui sont données par les enseignants en ce qui concerne le choix des outils pédagogiques.

4.1.1. Classification des outils employés dans la classe

La plupart des activités que j'ai observées se basaient sur un ou plusieurs outils. Ces outils ont été manipulés soit par l'enseignant seul comme dans le cas de cartes-images, soit seulement par les élèves comme pour les ardoises, soit par tous les participants comme dans les jeux de société.

Dans les rares cas où il n'y avait pas d'outil pédagogique prévu par l'enseignant, les élèves cherchaient à s'appuyer sur des objets ou des images. Par exemple, juste après les vacances de février Cécile a demandé à chacun des élèves ce qu'ils ont fait pendant les vacances. Raconter un événement au passé est un acte de parole compliqué pour ces élèves mais ils y sont arrivés en utilisant le présent ou des phrases qu'ils connaissaient déjà. Leurs blocages sur le vocabulaire ont été surmontés par l'enseignante qui devinait les mots manquants. Aussi, une élève qui ne pouvait pas décrire ce qu'elle a vu dans un aquarium, est allée au tableau pour dessiner une méduse, et d'autres élèves se sont alors mis à dessiner au tableau pour faire comprendre leur histoire.

Dans ce sous-chapitre, les outils pédagogiques utilisés aux séances observées sont analysés selon leur type. En suivant la classification de Leclère, Hidden et Le Ferrec (2014) qui se base sur un continuum qui va des supports spécifiquement conçus pour l'enseignement des langues aux supports non conçus pour la classe, nous formons trois catégories qui rassemblent les outils repérés.

La première catégorie contient les outils conçus pour l'enseignement et qui ne nécessitent pas de modification pour qu'ils soient utilisés dans la classe. Les élèves peuvent se servir des manuels, des logiciels interactifs et des fiches avec des exercices sans que l'intervention de l'enseignant soit obligatoire pour atteindre les objectifs didactiques. La deuxième catégorie contient les supports qui sont conçus pour être utilisés dans la classe mais dont l'utilisation didactique dépend de l'enseignant. Les albums jeunesse, par exemple, sont des outils qui aident les élèves pour l'apprentissage du français mais s'inscrivent dans un objectif didactique seulement via l'intervention de l'enseignant. La dernière catégorie regroupe les objets qui ne sont pas conçus pour l'école et nécessitent des modifications pour être employés en classe. Ces modifications peuvent être matérielles, comme dans le cas où l'enseignant construit un jeu de memory avec ses propres cartes, mais elles sont aussi conceptuelles. L'enseignant transforme les objets en leur donnant des fonctions qui servent ses objectifs didactiques. Par exemple, sans changer les tableaux de la peinture impressionniste,

l'enseignant les projette de manière que les élèves trouvent leurs points communs tout en posant des questions les guidant.

En ce qui concerne les outils conçus pour l'enseignement, les manuels scolaires ou manuels de langues en font partie. Paul utilise le logiciel pour le TNI de la méthode *Je lis, j'écris* pour la lecture en CP. Ce logiciel est inscrit dans une méthode syllabique et est utilisé individuellement par chaque élève selon son niveau en lecture. Paul se sert aussi des manuels FLE pour proposer des fiches individuelles aux élèves ou pour travailler sur la compréhension orale avec des dialogues. Les manuels dont il fait usage sont *Alex et Zoé* et *Tip Top*. Nous n'avons pas remarqué l'utilisation d'extraits de manuels dans la classe d'Adrien et de Cécile. Toutefois, Cécile a proposé des activités individuelles sur le site *Le Point du FLE*¹³ et a utilisé des fiches de phonétique tirées du site internet *Les coccinelles*¹⁴.

Les ordinateurs sont aussi utilisés pour des exercices individuels. Le temps que l'enseignant travaille avec des petits groupes plus ou moins homogènes, il propose un travail individuel sur l'ordinateur pour quelques élèves. Par exemple, dans la classe de Cécile, deux élèves plus avancés ont effectué des exercices de grammaire en ligne lorsque les autres travaillaient avec l'enseignante sur le fonctionnement de l'école. Paul a également proposé des activités individuelles sur les tablettes avec l'application *Bitsboard*. D'ailleurs, tous les trois enseignants travaillent avec une différenciation des activités pour récompenser l'hétérogénéité des niveaux langagiers et scolaires de leurs élèves. Les fiches avec des activités différentes ou le travail en petits groupes ont été les manières les plus courantes pour atteindre ce but, mais les ordinateurs et les tablettes y contribuaient également.

Le tableau est un outil largement utilisé par les trois enseignants. Il s'agit d'un outil conçu pour l'enseignement mais qui a des fonctions diverses selon son utilisation par l'enseignant. Pendant les séances observées, les enseignants ont utilisé le tableau pour écrire des exercices que les élèves devaient copier sur leur cahier, pour conceptualiser une règle grammaticale ou phonétique ou pour afficher des images et des dessins. Le tableau a aussi été utilisé en tant qu'outil individuel pour la dictée des mots.

Paul prend également des notes sur le tableau numérique interactif (TNI) quand il veut garder et retravailler sur les idées des élèves. Par exemple, pour préparer les enfants pour la visite d'une auteure d'albums de jeunesse, il a noté toutes les questions que les élèves voulaient

¹³ <https://www.lepointdufle.net/>

¹⁴ <http://www.les-coccinelles.fr/>

lui poser. Ainsi, juste avant la visite il est revenu sur le même document pour rappeler aux élèves la thématique et les questions à poser. De plus, le TNI a été utilisé comme un projecteur pour travailler avec des images, pour comparer des tableaux de peinture avant la visite d'un musée ou pour travailler sur des dialogues extraits des manuels de FLE. En tant qu'outil interactif, le TNI est utilisé pour la lecture individuelle à l'aide du logiciel accompagnant le manuel *Je lis, j'écris*, ainsi que pour des séances de lexique à l'aide d'un logiciel qui permet l'appariement entre les mots et les images.

Les affichages sont également employés de manière ponctuelle. Cécile a demandé aux élèves de s'autocorriger en dictée en regardant les affiches sur les jours de la semaine. Paul a donné le même conseil aux élèves qui faisaient la dictée des nombres : consulter les affiches sur l'orthographe des mots. Les affichages qui sont le résultat d'un projet de la classe sont aussi employés pour aider les élèves à effectuer d'autres activités. Paul se rapporte à la frise chronologique de l'époque préhistorique et historique quand il échange avec les élèves sur leur visite au Musée de l'Homme. Cécile indique de même les affiches sur les sentiments que les élèves ont construits pour permettre à une nouvelle élève d'expliquer ce qu'elle ressent. Plus tard, elle utilise les affiches avec les classes de l'école et les photos des enseignants pour expliquer aux nouveaux arrivants comment fonctionne l'école française.

Les cartes du monde et le globe constituent aussi des éléments mobilisés pendant les activités de classe. Dans les deux UPE2A chaque élève montre son pays d'origine sur la carte pour se présenter devant ses camarades. La carte du monde est projetée sur le TNI par Paul quand la classe travaille sur les continents et les océans.

Quant aux albums jeunesse, les deux classes disposent d'une bibliothèque avec des livres pour tous les âges. Pendant les temps de repos les élèves ont le droit de feuilleter ces livres. De plus, Paul a mis en œuvre un système d'emprunt pour que les élèves prennent les livres chez eux. Dans certains cas les enseignants ont aussi utilisé ces livres pour une lecture en classe. Paul a utilisé aussi à plusieurs reprises un livre sans paroles numérisé, *Le grand pique-nique*, pour faire participer les élèves à un projet de la Mairie de Paris. Il s'agissait d'un travail en groupe-classe où les élèves devaient décrire ce que les personnages étaient en train de faire et d'enregistrer leurs phrases sur l'image avec un logiciel pour les tablettes.

Les trois enseignants emploient régulièrement des images et des photos dans la classe. Ces supports sont représentatifs de la troisième catégorie car ils ne sont pas conçus pour l'enseignement et leur visée didactique dépend entièrement des acteurs. Les photos renvoient

dans certains cas à des activités passées pour rappeler une situation aux élèves ou demander le récit d'un événement. Ces photos peuvent être projetées, comme dans le cas où Paul veut revenir sur la visite des élèves au Musée de l'homme, ou imprimées. Adrien a, par exemple, employé des photos des élèves prises pendant une activité de jardinage pour leur demander d'écrire une phrase expliquant ce qu'ils faisaient et a ensuite collé les photos et les productions des élèves sur leur *carnet d'activités*.

Des cartes-images sont utilisées par les trois enseignants quand il s'agit d'un travail sur le lexique. Cécile en utilise pour la thématique des aliments, Paul pour celle des vêtements et Adrien pour les adverbes de localisation (annexes 4, 5 et 6). Dans l'UPE2A d'Adrien, les élèves ont appris à rechercher des photos sur internet pour identifier le vocabulaire rencontré. Ils ont, ainsi, préparé des fiches de présentation du pont d'Avignon après un travail sur la chanson *Sur le pont d'Avignon* et deux élèves ont cherché les images des vêtements de ski afin de se préparer pour une excursion. De son côté, Paul a projeté sur le TNI des images des sports d'hiver quand ils parlaient des Jeux olympiques d'Hiver.

L'utilisation des images est aussi répandue dans les activités individuelles. Paul est revenu sur le vocabulaire des sports en proposant des activités d'appariement entre mots et images et Adrien a distribué des images avec des légendes à coller pour le dictionnaire personnel de chaque élève. Cécile a travaillé sur la phonétique en proposant le coloriage des dessins qui représentent les objets où on entend des sons spécifiques.

Un type d'outil qui est régulièrement utilisé dans les deux UPE2A observées est le jeu de société. Adrien emploie le jeu de loto pour les adverbes de localisation, Cécile le jeu de memory pour les consignes, Paul le jeu de Kim et le jeu de loto pour le lexique des vêtements et pour celui des lieux publics. Il a aussi utilisé le jeu de memory avec les prénoms des élèves de la classe pour la reconnaissance des lettres pour des élèves non-lecteurs. Un jeu où les élèves devaient déplacer des escargots a été aussi employé pour la reconnaissance des nombres et des couleurs. Paul a également employé deux grands dés en carton pour pousser les élèves à construire des phrases : l'un avec les pronoms personnels sur ses six côtés et l'autre avec des images de lieux publics.

Nombreux sont les objets non conçus pour l'enseignement qui y interviennent en tant qu'outils périphériques. Il s'agit des supports qui sont toujours présents dans la salle et sont mobilisés soit par l'enseignant soit par les élèves. Paul utilise des marionnettes pour pousser les élèves à reproduire un dialogue déjà analysé ou pour inventer un nouveau. Ces marionnettes

représentent les personnages dans le logiciel du FLE et elles sont employées plusieurs fois pendant nos observations. D'autres objets ont plusieurs fonctions selon l'activité centrale. Par exemple, au cours d'une répétition du lexique des vêtements, les bouchons des bouteilles plastiques sont utilisés comme une récompense pour les réponses correctes des élèves. Ces mêmes bouchons sont utilisés en tant qu'objets de comptage quand la classe travaille sur les opérations en mathématiques. Adrien emploie d'une manière similaire les briques de lego pour son jeu de loto et Cécile emploie des lettres en plastique pour évaluer les connaissances d'un élève non-scripteur.

Des outils périphériques viennent encore résoudre les difficultés des élèves. Paul demande aux élèves de consulter *Mes outils pour écrire* de CP Ribambelle, une méthode avec du vocabulaire illustré et classé en thématiques, quand ils ne savent pas comment un mot s'écrit. Il utilise également le boulier pour aider une nouvelle élève à conceptualiser les nombres qu'il lui demande d'écrire. Au cours de la séance avec les familles d'aliments, Cécile demande aux élèves de lui dire des noms de légumes. Quand elle n'a plus d'idées, une élève consulte un carnet au fond de la classe avec des images et des noms de fruits et légumes.

Tous ces outils repérés dans les UPE2A observées sont choisis par les enseignants pour effectuer une séance spécifique ou sont présents en continu dans l'environnement de la classe car l'enseignant vise une potentielle utilisation. Le tableau ci-dessous distingue ces outils en trois catégories dans le but de schématiser notre analyse et non pas de borner ses éléments entre des limites fixes.

Outils conçus pour l'enseignement des langues (FLE ou FLM)	Outils à visée potentiellement didactique	Outils non conçus spécifiquement pour l'enseignement
Manuels FLE et FLM Activités interactives sur les ordinateurs et sur les tablettes Fiches extraits de sites internet de FLE ou FLM	Tableau (noir et TNI) Ardoises Boulier Albums jeunesse Carte mondiale Globe Affiches	Photos Cartes-images Cartes avec des mots écrits Jeux de société Tableaux de peinture Marionnettes Briques de lego/ bouchons

Tableau 3

L'analyse des outils pédagogiques employés dans les UPE2A de l'école élémentaire rejoint les résultats de la recherche de Leclère, Hidden et Le Ferrec (2014). Cette classification aide à apercevoir l'ensemble des outils utilisés selon leur type et selon les ajustements à employer par les enseignants. Ainsi, les outils de la première catégorie nécessitent moins de modifications que les outils de la dernière pour qu'ils puissent être utilisés dans la classe. Cela ne veut pas dire que l'enseignant n'emploie pas d'ajustements sur la présentation ou l'utilisation des outils de la première catégorie. Sans tenter de comparaisons parmi les catégories, nous considérons qu'elles indiquent les choix matériels des enseignants des UPE2A de l'école élémentaire.

Néanmoins, les limites de ces catégories ne sont pas stables et il s'agit plutôt d'un continuum d'outils. La classification est effectuée tout en tenant en compte des outils observés et de la manière dont ces outils sont employés dans les UPE2A observées. Cette catégorisation ne peut donc pas s'appliquer à toutes les UPE2A. Les activités interactives que nous avons observées, par exemple, étaient conçues pour l'enseignement, mais nous ne pouvons pas extraire de cela que toutes les activités numériques ont les mêmes caractéristiques. De même pour le tableau noir, bien qu'il soit un outil conçu pour l'enseignement, son utilisation dans les UPE2A n'a pas montré qu'il peut être employé sans l'intervention de l'enseignant. Nous concluons, ainsi, qu'il est difficile de se rendre compte d'un outil pédagogique sans analyser la façon dont il est utilisé.

4.1.2. Les fonctions et l'utilisation des outils collectifs

L'emploi des outils pédagogiques, qu'ils soient conçus pour l'enseignement ou non, dépend des acteurs. Des modifications des outils peuvent être nécessaires dans tous les cas afin de répondre aux objectifs didactiques des enseignants. Le même outil peut servir à atteindre plusieurs objectifs et selon son emploi peut avoir des fonctions différentes. L'analyse des interactions en classe des séances de lexique et de mathématiques sélectionnées donnent des éléments pour avoir accès à ces fonctions.

La présentation des outils employés par les enseignants est effectuée selon le type d'outil en commençant par les outils employés pour les séances de lexique et en continuant avec les séances de mathématiques. Le même type d'outil est parfois utilisé par plusieurs enseignants sans que les fonctions soient toujours identiques. Les fonctions des outils résultent de leur utilisation par les enseignants ou les élèves, mais des éléments concernant leur emploi sont aussi donnés par les entretiens d'autoconfrontation. Les paroles des enseignants sur les outils

pédagogiques ou sur les objectifs des activités visualisées viennent ainsi nourrir l'analyse des interactions.

Deux de séances de lexique analysées commencent avec un rappel d'une activité précédente. Cécile introduit la séance sur les aliments en utilisant des affiches fixées sur les fenêtres de la classe (annexe 4, 1^{er} extrait). Ces affiches ont été utilisées pour une séance effectuée par une intervenante infirmière quelques semaines auparavant. Elles représentent des souris qui aiment manger des types d'aliments spécifiques. En regardant ces affiches, les élèves se souviennent des noms des souris (tdp¹⁵ 2-12) et reconnaissent les aliments qu'elles mangent, comme dans le cas de Bonbonette où un élève fait le lien avec les bonbons (tdp 26). Ils se souviennent aussi des informations apportées dans la séance passée, comme par exemple le fait que la souris qui mange de tout n'est pas grosse (tdp 34). Juste après, elle demande aux élèves de deviner quelles sont les souris derrière le rideau (tdp 23 et 27). Les élèves doivent ainsi se référer à leurs souvenirs pour trouver les souris restantes derrière le rideau. Girlie trouve facilement le nom de la première souris à deviner (tdp 23-25) mais Masud, qui ne se souvient pas du nom, utilise l'aliment préféré de la souris (tdp 27-28). Le support vient ici confirmer les hypothèses émises par les élèves. Dans cette séance, l'enseignante utilise les affiches déjà existantes en classe pour effectuer un rappel, faire travailler la mémorisation des élèves et introduire la séance avec les aliments.

De manière similaire, Adrien se rapporte à une séance de sport qu'il a animé le jour d'avant avec la professeure de sport (annexe 5, 1^{er} et 2^e extrait). Il utilise des cartes avec des noms d'adverbes et demande aux élèves s'ils ont utilisé ses mots dans le jeu de sport (tdp 5 et 79). Certains élèves lisent le mot pour ceux qui ne sont pas encore lecteurs (tdp 80). L'enseignant accroche sur le tableau derrière lui seulement les cartes avec les adverbes utilisés dans le cours de sport (tdp 1, 79 et 101). Les cartes ont ici un double rôle. Elles suscitent le rappel des apprentissages précédents (tdp 1-5) et elles effectuent le lien entre la forme écrite et la forme orale déjà rencontrée par les élèves.

De plus, ce travail de répétition de termes revus amorce dans certains cas une explication supplémentaire. L'explication du sens de l'adverbe « en face de » n'a pas eu lieu (tdp 1-5), mais l'enseignant revient sur le sens de « sous » pour le différencier de « sur » (tdp 81). Son propos se justifie par la prononciation fautive de quelques élèves. Il utilise ainsi la forme écrite du mot « sous » et en cachant le -s final il leur dit la prononciation correcte (tdp 81). La fonction de

¹⁵ Tour(s) de parole

l'amélioration de la phonétique vient ici s'ajouter aux autres deux fonctions que l'outil a eues au début de cette activité.

L'arrêt sur ce mot donne le temps à une élève de réagir et de montrer qu'elle a compris le sens en montant sur sa chaise (tdp 82). Son emplacement par rapport à la chaise qui ne correspond pas au mot qu'elle prononce amène l'enseignant à expliquer le sens de ces adverbes à travers l'emplacement du corps. Il fait ainsi monter l'élève sur la table pour être visible par tout le monde, il répète plusieurs fois le mot « sur » en accentuant le [y] pour faire la différence du [u] présent dans le mot « sous » et en parallèle il trouve la carte avec le mot « sur » à l'écrit (tdp 89). On retrouve dans ce seul tour de parole le sens de la multimodalité de l'agir professoral (Corny et al, 2018). L'enseignant multiplie les matérialisations de l'adverbe « sur » en passant par la voie orale, la forme écrite et l'emplacement du corps afin de faire comprendre son sens et le différencier des autres termes.

Pour les trois séances de lexique transcrites les enseignants utilisent des cartes-images pour introduire des nouveaux termes ou pour réactiver du lexique déjà connu par les élèves. Paul utilise des cartes-images de vêtements pour son jeu de Kim. Mais avant de passer au jeu, il montre les dessins l'un après l'autre aux élèves pour qu'ils trouvent le mot qui y correspond (annexe 6, 1^{er} extrait). De ce fait l'image établit le lien entre objet et langage et permet la verbalisation des mots par les élèves. Certains mots sont connus des élèves (tdp 2-6, 12, 14, 29, 35-38, 46, 53-56, 62-63), d'autres créent des confusions (tdp 27, 33, 36, 47) et d'autres sont introduits par l'enseignant (tdp 24, 59, 78).

Ces mots introduits au début de la séance doivent être réemployés par les élèves pour le jeu de Kim (annexe 6, 2^e et 3^e extrait). Ce jeu oblige les élèves à être vigilants pour repérer l'objet manquant et pour verbaliser le mot lui correspondant. Les cartes-images aiguïssent dans ce cas la mémorisation des élèves. Bien qu'il soit difficile de se concentrer et réussir au début (tdp 97-107), les élèves comprennent vite l'objectif et y participent. Pour aider les élèves, l'enseignant partage alors des techniques de mémorisation avec eux. Il attire leur attention sur la ressemblance du mot « blouson » qui est employé par une élève et du mot « blouse » qui est recherché (tdp 126-130). De manière similaire, il leur montre la table devant lui pour les faire penser au mot « tablier » (tdp 137-144). L'enseignant donne ainsi des éléments qui développent le savoir-apprendre des élèves : ils comprennent qu'ils peuvent utiliser des mots qu'ils connaissent déjà pour mémoriser des nouveaux.

Cécile emploie également des cartes-images pour la séance sur les aliments. Dans un premier temps, ces cartes sont utilisées pour que les élèves reconnaissent les aliments et pour qu'ils les emploient dans des phrases simples (annexe 4, 2^e extrait). L'enseignante choisit les cartes, elle les montre aux élèves et quand les élèves disent le mot correct, elle les accroche au tableau à l'aide des aimants (tdp 62, 64, 82, 91, 101, 110 114, 118, 134). Dans cette séance l'apprentissage du lexique ne s'effectue pas seulement à travers la reconnaissance de l'objet et la répétition des mots, mais aussi avec l'emploi de chaque mot dans des phrases simples. L'enseignante implique la participation des élèves en leur demandant s'ils aiment manger l'aliment représenté sur la carte (tdp 57, 69, 73, 86, 88, 95, 97). Elle essaye aussi de créer un conflit chez eux en valorisant les aliments qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas (tdp 62, 64, 71, 80). Cela oblige les élèves à employer les mots dans un contexte et à les répéter plusieurs fois. Ainsi, l'enseignante utilise plusieurs entrées pour faire développer le répertoire langagier des élèves : les images, l'occurrence des mots à l'oral, la répétition et la contextualisation du lexique.

Pour l'activité suivante les mêmes cartes sont utilisées pour la conceptualisation des catégories des aliments (annexe 4, 3^e et 4^e extrait). Les élèves proposent des familles des aliments affichés (tdp 338-340, 344, 350-354, 359-360, 364, 370, 374) et l'enseignante crée ces groupes en plaçant les cartes-images ensemble. Ce travail oblige les élèves à employer de nouveau les mots, ce qui facilite leur apprentissage. De plus, les cartes-images des aliments sont utilisées comme une base pour un travail de justification. Chaque élève qui présente une famille doit ensuite justifier son choix. Certains d'entre eux réussissent à extraire des éléments communs parmi les aliments et à les verbaliser (tdp 341-342, 345-346, 355-359, 361-362, 365-366) et d'autres ne trouvent pas de mots concrets pour expliquer leur pensée (tdp 373, 377-385).

Cette séance sur les aliments finit avec la vérification des familles des aliments proposées par les élèves (annexe 4, 5^e extrait). L'enseignante emploie trois nouvelles cartes et demande aux élèves de les insérer dans les familles qu'ils ont déjà formées (tdp 386-388, 390, 399). Les cartes-images s'utilisent à ce moment pour valider les catégories constituées par les élèves en les poussant à se souvenir des caractéristiques communes entre les aliments pour justifier leurs opinions (tdp 389, 391-392, 403).

Des cartes-images sont employées enfin par Adrien pour le jeu de loto sur les adverbes de localisation (annexe 5, 3^e extrait). Avant de passer au jeu, les élèves regardent les images avec l'enseignant pour reconnaître les adverbes qu'ils doivent employer. Les élèves doivent

trouver le mot qui décrit le mieux l'emplacement d'un personnage représenté sur la carte par rapport à sa fusée (tdp 1). Certains des adverbes que les élèves doivent trouver sont employés dans l'activité précédente (tdp 17-23), d'autres n'ont pas été vus auparavant mais sont connus des élèves (tdp 8-10). Cette activité permet ainsi la réactivation du lexique vu auparavant et l'introduction de nouveaux termes. Les élèves doivent utiliser les adverbes pour décrire une image, c'est-à-dire appliquer leurs connaissances à de nouvelles situations. Quand les élèves emploient l'adverbe correct, l'enseignant tourne le verso de la carte-image où l'adverbe est écrit (tdp 12, 23). De cette manière, les élèves peuvent vérifier que le mot prononcé est correct et effectuer le lien entre l'oral et l'écrit. Les cartes-images sont donc utilisées pour développer le vocabulaire productif des élèves et pour renforcer le lien entre la représentation orale et écrite des mots.

Les mêmes cartes sont mises en œuvre ensuite pour le jeu de loto (annexe 5, 4^e extrait). L'enseignant utilise les cartes-images de manière similaire à l'activité précédente : il montre le recto de la carte, il attend que les élèves disent l'adverbe correspondant et il montre enfin le verso avec le mot écrit (tdp 15-19). Il s'agit alors d'une répétition sur le plan langagier. En revanche, les élèves sont plus impliqués sur le plan gestuel et matériel. Chacun d'eux dispose de deux cartons divisés en 6 cases avec les mêmes images que garde l'enseignant. Pendant que l'enseignant montre une carte ils doivent se souvenir du mot, le dire (tdp 16-19, 27-31), chercher pour l'image sur leur grille (tdp 21-25) et poser une brique de lego sur cette image. Pour la réalisation de ce jeu s'associent ainsi la mémorisation des adverbes, leur verbalisation, l'observation des images et la comparaison avec celles que les élèves disposent.

En ce qui concerne les séances de mathématiques choisies, l'outil central pour les trois enseignants est le tableau. Cécile et Adrien utilisent le tableau comme un outil collectif pour donner un aperçu des caractéristiques des figures géométriques à l'ensemble des élèves et leur assigner ensuite des activités individuelles (annexe 4, 6^e et 7^e extrait ; annexe 5, 5^e extrait). Paul utilise le tableau interactif numérique en tant qu'outil central de son activité sur les opérations en mathématiques dans les langues premières des élèves (annexe 6, 4^e extrait).

Pour le travail sur les figures géométriques, Cécile demande aux élèves de tracer sur le tableau un cercle, un triangle, un carré et un rectangle (annexe 4, 6^e extrait, tdp 1, 8, 14, 49). Chaque élève qui est désigné pour tracer une figure géométrique utilise pour cela un objet qui a cette forme (tdp 4-5, 10, 14). Ces objets font partie des jeux qui se trouvent dans de grandes boîtes dans la classe en permanence. Ces outils périphériques ont été choisis et introduits par les élèves sans guidage de l'enseignante et font partie de leurs savoir-apprendre.

La présentation des quatre figures géométriques sur le tableau sert à les comparer et à extraire leurs caractéristiques. L'écriture des noms des schémas sur le tableau aide à la reconnaissance de la forme écrite des mots employés (tdp 10) et la répétition de chaque mot par l'enseignante et par les élèves contribue à la construction du lien entre oral, écrit et forme dessinée (pour le cercle tdp 1, 5, 7, 8 ; pour le triangle tdp 8, 10, 11, 12). Cécile utilise plusieurs modalités pour communiquer aux élèves ce qui caractérise un triangle (tdp 12) : elle montre avec sa main la forme dessinée, elle fait le nombre « trois » avec les doigts de l'autre main, elle prononce le mot triangle segmenté (« tri-angle ») et elle compte ensuite jusqu'à trois en montrant les côtés avec le doigt (tdp 14).

Pour montrer les éléments caractéristiques du carré, Cécile compte de même que pour le triangle le nombre de côtés en les montrant avec son doigt (tdp 22). Par la suite, elle trace un carré orienté différemment pour provoquer un conflit cognitif chez les élèves et les amener à comprendre que les caractéristiques des figures ne changent pas selon la direction qu'elles ont (tdp 22-30). Elle emploie alors le même objet que l'élève a utilisé pour tracer son carré pour leur montrer que comme l'objet ne change pas quand on le tourne, cela va de même pour la figure tracée (tdp 32-45). Cette pratique trouve des résistances chez les élèves qui confondent le carré tourné avec un losange (tdp 39-49). En revanche, quand l'enseignante répète l'activité pour le rectangle, les élèves acceptent plus facilement que le rectangle peut être tourné (tdp 70-76). Cela peut s'expliquer soit par le fait que les élèves ont compris le cheminement avec le carré et ils l'ont transposé au rectangle soit parce que le rectangle tourné ne les a pas fait penser à une autre figure géométrique.

En travaillant sur la même thématique, Adrien utilise un schéma abstrait pour amener les élèves à reconnaître les triangles qui forment le schéma (annexe 5, 5^e extrait). Les élèves reconnaissent que le schéma devant eux se constitue de triangles (tdp 4) et sont en mesure de les reconnaître (tdp 7), mais ils ont du mal à exprimer ce qui distingue les triangles des autres figures géométriques (tdp 12-24). La figure qui leur pose problème est un quadrilatère qui ne ressemble ni à un carré ni à un rectangle, ils ont alors du mal à exprimer ce qui le différencie d'un triangle. Pour dépasser cet obstacle, un élève se réfère aux côtés qui constituent cette figure (tdp 28, 30). L'enseignant utilise ainsi cette information apportée par l'élève pour différencier le quadrilatère du triangle en montrant et comptant les côtés de chaque triangle (tdp 31-33). À cette séance, le schéma sur le tableau constitue la base pour les échanges entre enseignant et élèves et l'occasion pour qu'ils conceptualisent les éléments distinctifs des triangles.

La séance de mathématiques animée par Paul concerne le vocabulaire utilisé pour l'addition en français et dans les langues premières des élèves (annexe 6, 4^e extrait). Dans cette séance le tableau interactif est utilisé en tant qu'outil de prise de notes de ce que les élèves disent. En commençant par la représentation de l'addition avec des représentations schématiques et les symboles mathématiques (tdp 1, 9, 28), l'enseignant explique les termes mathématiques en français (tdp 3, 9, 17, 19). Il demande ensuite aux élèves de dire dans leur langue les mêmes termes (tdp 3, 19, 30, 48, 60). Le tableau est un espace de classement de toutes les informations traitées pendant la séance qu'elles soient schématiques, mathématiques ou langagières. Une partie est consacrée à l'opération elle-même, une autre à son résultat et une troisième aux symboles mathématiques (+ et =). Pour expliquer aux élèves ces notions, l'enseignant combine plusieurs façons pour les représenter : il répète les mots en français, il les écrit, il pointe les informations sur le tableau (tdp 19, 26), il fait des gestes avec ses mains (tdp 21) et utilise des bouchons pour se référer à l'addition des objets concrets (tdp 72). Il emploie enfin des mots dans la langue première des élèves pour assurer l'intercompréhension (tdp 21, 26, 72, 76).

La présentation des séances et des outils qui y sont employés indique qu'à chaque outil ne correspond qu'une seule fonction. D'une part, un outil peut répondre à plusieurs buts didactiques simultanément, comme pour les cartes-images utilisées pour la séance d'Adrien (annexe 5, 3^e extrait). Dans ce cas, l'image sert à construire le lien entre objet et mot ainsi qu'à faire verbaliser le lexique déjà connu par les élèves, quand le mot écrit qui accompagne l'image construit le lien entre l'oral et l'écrit. D'autre part, le même outil peut être employé à des moments différents de la séance et avoir ainsi plusieurs visées. Par exemple, pour la séance de Cécile sur les aliments, les cartes-images sont employées au début pour effectuer le lien entre l'objet et le mot (annexe 4, 2^e extrait) et ensuite les mêmes cartes sont utilisées pour un travail d'argumentation avec les familles des aliments (annexe 4, 3^e et 4^e extrait).

D'après la classification des outils du sous-chapitre précédent, tous les outils utilisés pour les séances de lexique par les trois enseignants sont des outils non conçus pour l'enseignement. L'intervention des enseignants est ainsi indispensable pour la construction des activités employant ces outils. Le tableau noir et le TNI employés pour la séance de mathématiques nécessitent aussi l'enseignant pour communiquer le déroulement et la mise en œuvre des activités.

Les outils sont au centre des activités mais ils ne sont pas le seul moyen avec lequel l'enseignant communique le savoir aux élèves. Les outils matériels sont accompagnés des

énoncés, des gestes pédagogiques, de l'écrit, de la répétition et d'autres procédés qui permettent aux élèves d'accéder au sens. Les outils font ainsi partie de la multimodalité de l'agir professoral (Corny et al, 2018).

Les tableaux ci-dessous rassemblent les types d'outils des séances analysées et présentent les fonctions que les enseignants leur ont données.

SÉANCE	OUTIL	FONCTIONS	UTILISATEUR	PLACE
LEXIQUE	Cartes- images	<ul style="list-style-type: none"> - Extension du répertoire langagier - Développement du vocabulaire productif - Incitation de la production orale - Lien entre représentations des objets et leur nom - Mémorisation 	L'enseignant	Outil central
	Cartes avec des mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel d'une activité précédente - Lien entre forme orale et écrite - Centration sur la phonétique 	L'enseignant	Outil central
	Affiches	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel d'une activité précédente - Introduction à la séance 	L'enseignant	Outil périphérique
	Jeu de Kim	<ul style="list-style-type: none"> - Mémorisation - Développement du vocabulaire productif 	L'enseignant	Outil central
	Jeu de loto	<ul style="list-style-type: none"> - Observation et comparaison des images - Mémorisation - Développement du vocabulaire productif 	L'enseignant et les élèves	Outil central

Tableau 4

Pour les séances de lexique, les outils employés par les enseignants assurent dix fonctions différentes. Certaines de ces fonctions sont accomplies par plusieurs outils. On

remarque que la mémorisation du lexique, ainsi que le développement du vocabulaire productif des élèves s’accomplissent avec l’utilisation des cartes-images, avec le jeu de Kim et le jeu de loto. Ce dernier jeu permet aussi la comparaison des images et ainsi l’amélioration du sens d’observation chez les élèves. Le rappel d’une activité précédente s’effectue à travers des affiches fixées sur le mur ou des cartes avec des mots écrits. Ces cartes sont aussi utilisées pour effectuer le lien entre l’oral et l’écrit et pour travailler sur la phonétique. Les affiches ont une fonction encore, l’introduction de la séance. Enfin, les trois enseignants assurent l’extension du répertoire langagier des élèves, la production orale et le lien entre objet et mot avec l’utilisation des cartes-images.

SÉANCE	OUTIL	FONCTIONS	UTILISATEUR	PLACE
MATHÉMATIQUES	Tableau noir	<ul style="list-style-type: none"> - Lien entre schémas et écrit - Comparaison des figures - Conceptualisation des caractéristiques des figures - Base pour passer aux activités individuelles 	L’enseignant et les élèves	Outil central
	Figures en plastique	<ul style="list-style-type: none"> - Aide pour tracer - Développement des savoir-apprendre 	Les élèves	Outil périphérique
	Tableau interactif numérique	<ul style="list-style-type: none"> - Classification des informations transmises par les élèves - Lien entre symboles des opérations et écrit - Comparaison des termes en français et en L1 - Conservation d’une trace écrite de la séance 	L’enseignant	Outil central
	Bouchons	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualisation des opérations en mathématiques - Facilitation de l’intercompréhension 	L’enseignant	Outil périphérique

Tableau 5

Les trois enseignants utilisent le tableau en tant qu'outil central pour leurs séances de mathématiques. Le tableau permet de rassembler et traiter les figures géométriques et les opérations de mathématiques. Les représentations inscrites sur le tableau sont la base du travail que chaque enseignant choisit, qui peut être la comparaison, l'extraction des éléments caractéristiques ou la conceptualisation. L'écriture au tableau est réservée aux enseignants pour les séances analysées, mais les élèves doivent aussi utiliser le tableau pour une séance de géométrie. Des outils périphériques sont introduits dans deux cas : par les élèves pour tracer des figures et par l'enseignant pour représenter avec des outils concrets les opérations mathématiques.

Les outils employés pour les séances de mathématiques accomplissent neuf fonctions. La fonction de la comparaison soit de termes en mathématiques soit des figures géométriques s'assure avec le tableau noir et le TNI. Ces deux outils effectuent aussi le lien entre les symboles mathématiques et leur forme écrite. Les enseignants qui travaillent sur la géométrie utilisent le tableau noir pour représenter les figures géométriques avec leurs noms et l'enseignant qui travaille sur les opérations représente sur le TNI les symboles de l'addition avec leurs noms. La conceptualisation en mathématiques s'effectue à travers le tableau noir pour le cas des figures géométriques et à travers des bouchons qui représentent des objets à ajouter pour la séance sur les opérations. Les bouchons pendant cette séance facilitent également l'intercompréhension entre enseignant et élèves parce que ces derniers ne savent pas toujours le sens des termes employés. Le tableau noir sert aussi comme une base pour permettre aux élèves de travailler individuellement. De son côté, le TNI est utilisé pour la classification des informations et pour conserver numériquement la trace écrite de la séance. Mis à part ce dernier avantage, les fonctions accomplies par le TNI peuvent également être assurées par le tableau noir et réciproquement. Enfin, les figures en plastique, le seul outil introduit par les élèves, servent à la reproduction des figures géométriques et représentent le développement d'un savoir-apprendre par les élèves.

4.2. Le répertoire didactique des enseignants en UPE2A

Le matériel pédagogique constitue une expression de l'agir professoral des enseignants en UPE2A. Les enseignants consacrent du temps pour fabriquer, choisir ou adapter ce matériel. Les décisions pédagogiques qui concernent les outils didactiques sont en lien avec leurs méthodologies d'enseignement, leurs pratiques pédagogiques, leur expérience professionnelle

ou leurs convictions personnelles. Pendant les entretiens d'autoconfrontation les commentaires des enseignants peuvent donner un aperçu des principes, des méthodes, des motifs et des ressources sur lesquels ils se basent pour construire leur cours. Ces discours peuvent ainsi nous donner des éléments du répertoire didactique des enseignants FLS en école élémentaire.

Cicurel (2011a) fait une analyse de l'agir professoral à travers les paroles des enseignants. Les thématiques qu'elle aborde dans cette analyse contiennent les éléments constitutifs de l'agir professoral. Les discours des enseignants contiennent ainsi les motifs de leur action qui sont divisés en « motifs en-vue-de », décrivant les buts des actions, et en « motif parce-que », justifiant les actions à la base des expériences précédentes (*ibid*, 2011a : 120-121). Un autre élément constitutif de l'agir professoral qu'on peut observer dans les paroles des enseignants est les énoncés sur la planification du cours ou sur des moments où une déplanification a eu lieu. Les théories personnelles des enseignants concernant les élèves ou la manière dont ils apprennent se reflètent aussi sur leur action et elles se sont exprimées en tant que justification pour leur agir professoral. De plus, les paroles des enseignants donnent des indices sur les convictions qu'ils ont formées avec leur formation ou leur expérience. Cicurel (2011a) appelle ces convictions méthodologiques des typifications parce qu'elles indiquent des actions qui sont considérées comme typiques ou normales par les enseignants. Ils reviennent ainsi sur ces généralisations pour les mettre en comparaison avec des situations observées qui se distinguent de la norme.

En nous basant sur ces catégories, nous analyserons ensuite les paroles des enseignants sur leur action afin de nous rendre compte de leur répertoire didactique. « Grâce aux verbalisations, nous avons des indications sur les strates du répertoire didactique, sur la façon dont l'enseignant joue sa place dans l'interaction et sur la manière de répondre ce qui exige non seulement expertise mais ingéniosité » (*ibid*, 2011a : 146). À travers cette analyse nous cherchons à trouver la place du matériel pédagogique dans le répertoire didactique des enseignants des UPE2A du premier degré. Est-il présent, absent ou sous-jacent ?

4.2.1. Planification et déplanification des séances

Pendant les entretiens les enseignants ont parlé de ce qu'ils avaient prévu pour les séances observées mais aussi de ces situations qui étaient imprévues et la manière dont ils les ont gérées. La façon dont l'enseignant construit son intervention ainsi que les actions auxquelles il recourt pour faire face à l'imprévu révèlent une partie de son répertoire didactique.

En premier lieu, les enseignants expliquent la planification de leur cours en justifiant leurs choix :

mais ça c'était **ma première séance j'avais prévu de l'arrêter comme ça** / de dire bah soit on trouve une famille soit moi **je donne pas de réponse** / pour les laisser/ leur **laisser le temps aussi de réfléchir** éventuellement à la maison /ou: en dehors et puis pour revenir dessus après /et c'était aussi du coup **une deuxième séance qui permettait de réinvestir le vocabulaire** (annexe 4, 5^e extrait, tdp 403)¹⁶

L'organisation de cette séance se base sur une méthodologie constructiviste où les élèves doivent extraire les règles avec l'aide de l'enseignante mais sans que cette dernière leur donne le savoir préconstruit. Cécile explique ici que sa première séance sur le vocabulaire des aliments était censée laisser les élèves sans réponse pour pouvoir venir sur les mêmes questionnements à la séance suivante. La planification repose sur plusieurs séances qui forment une continuité. Le passage du temps n'est pas vu comme une impuissance pour avancer mais comme un avantage parce qu'il laisse les élèves s'approprier des notions. La deuxième séance qui a été prévue sur le même sujet concernerait alors un réinvestissement du vocabulaire pour qu'il soit contextualisé et mieux mémorisé.

La planification des séances prend en compte aussi la différenciation des activités selon le niveau des élèves. Dans l'extrait suivant, l'enseignante explique comment elle a organisé son cours afin de proposer des activités différentes à deux groupes d'élèves. La planification de cette séance dépend de l'autonomie des apprentissages que les élèves peuvent avoir :

parce que les /parce que tashi girlie peuvent travailler en autonomie + et du coup **je leur propose un travail qui est plus compliqué / mais en autonomie** que qu'est-ce qui reste / jamal lucila + noemi et idras /qui **eux n'ont pas encore accès à cette autonomie-là** + pour des raisons très différentes / noemi ne parle pas français à ce moment-là/ idras parle français à ce moment-là mais il ne sait pas lire + tout simplement (annexe 4, 7^e extrait, tdp 80)

De la même manière, Paul choisit de mettre en œuvre son activité des mathématiques quand les élèves de CP ne sont pas présents parce que les savoirs requis étaient pour des élèves qui avaient déjà traité les opérations mathématiques.

à priori j'avais plutôt essayé **d'éviter les CP** / parce que **je savais que leur connaissance des nombres était très limitée** /et **qu'ils avaient pas du tout conscience des opérations** /c'est quelque chose de très très flou [...] mais je pense que j'avais ciblé aussi cette activité plutôt indépendamment des CP (annexe 6, 4^e extrait, tdp 12)

¹⁶ Le texte en gras souligne les parties qui correspondent aux éléments constitutifs du répertoire didactique.

La planification des séances s'adapte alors à l'effectif que les enseignants ont à chaque heure didactique. Ils travaillent en petits groupes quand ils peuvent différencier l'activité ou ils préfèrent effectuer une activité avec des élèves des niveaux appropriés.

Dans certains cas, les enseignants ne savent pas où les activités vont les amener. Ils essaient ainsi d'impliquer les élèves sans savoir s'ils vont conceptualiser la notion travaillée.

mais si on veut qu'ils retiennent / il faut que ça vienne d'une participation d'une projection de réflexion/ et là c'est pour ça j'attends des fois c'est long/ mais **parfois** je fais XX des choses **on trouve pas/ tant pis on arrête/** je recommence plus tard + j'essaie de prendre un autre biais+ **mais là ça a bien marché il y en un qui a dit quatre** ++ tout de suite tu dis quatre quoi + c'est c'est ça aussi / j'ai compris qu'il avait compris / **mais là il faut qu'il conceptualise** [...] j'ai en tête ça où je vais aboutir + **mais j'accepte + du flou un peu quand on commence / des traits des lignes/** et puis après on avance on avance et on finit par dire voilà/ il va falloir qu'on nomme ça ce machin-là et qu'on dit ce que c'est /parce que on y arrivera pas voilà (annexe 5, 5^e extrait, tdp 31)¹⁷

L'enseignant pose au centre de sa planification la participation des élèves. Il prévoit des activités qui vont impliquer les élèves mais sans savoir quel sera le produit final des échanges. Souvent l'enseignant est obligé de finir l'activité sans que les élèves aient trouvé la notion ou la règle recherchée. Mais dans l'extrait visualisé, les élèves ont réussi à présenter leur pensée avec quelques mots. Ces mots ne sont pas toujours exacts, dans ce cas l'élève a utilisé le mot « lignes » pour parler des « côtés » d'une figure géométrique, mais l'enseignant peut aider les élèves à utiliser des mots plus adéquats pour s'exprimer à partir de leurs propres productions.

Dans cet extrait, l'enseignant se réfère implicitement aux outils pédagogiques qu'il visualise. Le « machin » est le schéma sur le tableau qui doit être défini par les élèves. La conceptualisation de la règle passe ainsi par les schémas que les élèves observent et dont ils doivent extraire les caractéristiques. L'outil est ici un moyen vers la conceptualisation.

En deuxième lieu, certains passages font la liaison entre moments de planification et moments de déplanification.

alors y a un parti pris au niveau de la présentation + **mon idée c'était vraiment de partir des élèves** de les /fin bien sûr je leur indique comment faire mais + l'idée c'est **aussi de faire verbaliser sur les différentes opérations** + **alors c'est vrai que c'est compliqué parce que certains ne connaissent pas dans leur langue / donc du coup c'est un petit peu plus frontal** + ben en tout cas Neha en tout cas savait connaissait en bengali /je l'ai fait après en arabe/ **en arabe d'autres élèves l'ont fait après XX aussi** + et en fait + donc le parti pris c'est de partir vraiment des élèves+ donc du coup **on est dans une sorte de brouillon** + l'idée bien sûr c'est

¹⁷ Le texte souligné se réfère explicitement ou implicitement au matériel pédagogique.

de le formaliser après de façon plus plus nette /essayer de faire un tableau quelque chose de plus correct + à partir d'une version brouillonne quoi / voilà (annexe 6, 4^e extrait, tdp 9)

Paul avait prévu de se baser sur les idées des élèves pour construire cette séance. Il s'agit de la séance où les élèves devaient traduire le lexique des opérations mathématiques dans leur langue première. Néanmoins, une seule élève connaissait le lexique spécifique des opérations dans sa langue. La séance a été ainsi moins impliquante pour les élèves que ce qui était attendu par l'enseignant. Cet imprévu n'a pas empêché l'enseignant de prendre des notes de ces connaissances limitées des élèves pour les utiliser ultérieurement. De plus, il a répété la séance avec un deuxième groupe d'élèves qui avait plus de souvenirs sur le vocabulaire des mathématiques dans leur langue première. Ainsi, le fait de commencer par les idées des élèves peut poser des difficultés pour sa mise en œuvre mais l'enseignant est prêt à faire face à ces inattendus.

Dans cet extrait, le matériel pédagogique n'occupe pas une place centrale pour la planification de l'enseignant mais il y a clairement une référence. Le « brouillon » renvoie aux notes que l'enseignant a prises sur le tableau numérique et qu'il a sauvegardées afin de les utiliser pour la séance suivante. Dans cette séance planifiée le tableau numérique est utilisé pour constituer un « tableau » pour organiser les idées des élèves.

Souvent les comportements des élèves s'éloignent des attentes des enseignants. Paul a été surpris car une élève ne participait pas au jeu de Kim même s'il lui a donné des indices. Il répète les mots pour les images restantes (tdp 170), il la sollicite pour lui attirer l'attention (tdp 198, 200), mais l'élève n'y répond pas. Même si l'élève est celle qui est arrivée dernière dans la classe et n'a pas encore acquis le lexique de base, l'enseignant justifie sa non-participation par son manque d'attention ou de repères pour participer. L'enseignant fait ici une référence à l'outil pédagogique employé pour la séance visualisée. La participation de tous les élèves au jeu est vue comme plus importante que l'apprentissage du lexique.

elle aurait pu + en fait ça se voit à l'attitude des enfants même s'ils ne parlent pas français même s'ils n'ont pas le vocabulaire + **elle l'aurait pu se le dire dans la tête en espagnol** + et ça se serait vu elle aurait même pu le crier en espagnol quelque part ++ voilà + **même si c'était pas forcément le bon mot+ mais au moins rentrer dans le jeu de kim** quoi/ et effectivement là **elle avait beaucoup de mal à se reconcentrer** quoi + **bon elle a quand même participé un peu** =enfin elle a participé+ elle était dans le jeu +après elle a pas beaucoup participé/ non ça c'est sûr mais c'est vrai qu'elle a ++ (annexe 6, 3^e extrait, tdp 202)

L'enseignant doit faire face aussi à des imprévus extérieurs, comme l'absence d'un intervenant :

oui/ elle était censée venir mais finalement il y avait un micmac et donc elle n'est pas revenue ++ donc j'ai dû faire/ **là où l'infirmière devait faire toute la séance avec les petites souris les familles des aliments** euh :: / bah **c'est moi qui ai dû la faire en entier** ++ et là il me semble que ce jour-là / c'est ça jeudi 8 mars / elle devait venir et elle n'est pas venue + et **donc j'ai dû improviser** <rires> + euh bah voilà elle est pas là (annexe 4, 1^{er} extrait, tdp 39)

Ici la déplanification ne concerne pas la séance elle-même. L'enseignante ne doit pas seulement modifier une activité ou adapter ses objectifs mais mettre en place une séance entière sans l'avoir organisée.

Pour leurs séances pédagogiques, les enseignants basent leur planification sur des principes pédagogiques comme l'importance de la participation des élèves et le suivi de la méthode inductive. Ils organisent leurs séances selon les élèves présents ou différencient les activités afin de les rendre accessibles à tous les niveaux. Ils sont souvent prêts à faire face à des moments de déplanification et à adapter leurs activités selon les productions des élèves ou selon les situations générales de la classe. Les outils pédagogiques n'occupent pas de place centrale sur la planification des séances. Les enseignants s'y réfèrent quand ils parlent des activités planifiées ou ils sont sous-jacents dans leur discours.

4.2.2. Objectifs des actions enseignantes

Pendant les entretiens d'autoconfrontation les enseignants ont justifié le choix des activités en expliquant leur visée pédagogique mais aussi des actions spécifiques qu'ils ont menées à l'intérieur de ces activités.

Pour les séances de lexique, le but est souvent la participation des élèves avec la verbalisation de ce qu'ils voient sur les images. C'est le cas de Paul qui montre les images des vêtements aux élèves avant le jeu de Kim pour qu'ils effectuent le lien entre images et lexique.

++ alors ça c'est un rappel/ **l'objectif c'est un apprentissage** pour certains / comme il y a une hétérogénéité de la connaissance du vocabulaire des élèves+ **soit un rappel soit un apprentissage d'un certain nombre de vêtements** + voilà / les noms des vêtements (annexe 6, 1^{er} extrait, tdp 26)

L'enseignant note ici que le lexique employé est déjà connu pour certains élèves mais d'autres entendent les mots pour la première fois. Le jeu de Kim qui a lieu ensuite va aider à la mémorisation de ces nouveaux mots mais il va aussi aider au développement des compétences cognitives chez les élèves. L'enseignant décrit la mise en œuvre du jeu et son but pour les élèves : mémoriser une image et verbaliser l'objet manquant. Selon l'enseignant, l'avantage de ce jeu est la nécessité pour les élèves de répéter le mot et d'être attentifs.

voilà donc/ évidemment **l'objectif c'est de leur faire verbaliser sur un objet manquant /mais c'est aussi un travail de mémoire de mémorisation** et c'est un travail qui est assez intéressant et qui permet **de favoriser leur attention** + voilà donc là il y a deux finalement il y a deux objectifs finalement + il y a à la fois le côté mémorisation et à la fois/ donc la mémorisation d'une image et la verbalisation + et surtout ils ont besoin de cette verbalisation + le jeu oblige à devoir dire le nom / voilà + alors même si la séance d'avant ils voulaient dire le nom / donc ils étaient quand même parties prenantes / je n'aurai pas pu répéter + **alors que là on va pouvoir répéter les mots utilisés** (annexe 6, 2^e extrait, tdp 96)

De même pour Adrien, l'objectif de la séance de lexique sur les adverbes est la mémorisation et la verbalisation des mots. Pour lui, la conceptualisation des notions enseignées s'effectue quand les élèves sont en mesure de décrire ce qu'ils font et de faire ce qui est dit. Pour cela, il propose des exercices avec des dessins pour que les élèves décrivent ce qu'ils voient.

Et donc là/ chais pas là / après / le ce qui est intéressant à voir aussi c'est ce que je disais / après ceux qui n'écrivent pas vont avoir des exercices petit à petit à partir des dessins / mais toujours **dans le but de mémoriser / et de pouvoir déjà au moins le conceptualiser et le dire [...]** ça fonctionne dans les deux sens+ être capable de faire ce que l'on dit et de dire ce que l'on fait / **comme ça la conceptualisation est ++ totale/ ou presque** (annexe 5, 4^e extrait, tdp 11)

Cécile a aussi comme but la verbalisation des noms des aliments affichés et pour assurer la participation des élèves elle emploie de l'humour. Elle utilise des affirmations sur les aliments qui sont à l'opposé de ce que les élèves croient ou attendent d'entendre.

+ et là en l'occurrence **c'est aussi une technique pour les obliger fin pour les inciter à parler** + vu que je leur dit quelque chose que qui est exactement l'opposé/ ça va leur faire réagir / il vont ils:: là tou tous ont réagi en disant mais si si eh moi j'aime bien eh là j'adore donc **c'est aussi une manière de / de les pousser à réagir** (annexe 4, 2^e extrait, tdp 91)

Pendant la séance de lexique, la partie consacrée à la construction des familles des aliments oblige les élèves à justifier leurs choix. Pour atteindre le but de cette activité, l'enseignante se base sur les productions des élèves qui connaissent déjà la structure « pourquoi – parce que » pour argumenter. Pour cette raison, elle commence l'activité par un élève qui sait comment répondre à ses questions (annexe 4, 4^e extrait, tdp 338-346), ainsi les élèves qui répondent après lui peuvent répéter les mêmes structures.

donc là mon objectif il est euh/ l'argumentation/ pourquoi parce que /et c'est c'est là où je m'appuie beaucoup sur Victor ou sur Girlie qui sont déjà plus avancés en vocabulaire/ et qui du coup pour certains /pour Bahman là qui en peut plus là /ça se voit il n'en peut plus <rires> c'est trop de concentration pour lui/ **pour des des enfants qui sont nouveaux / ça va être par du coup ils vont entendre pour la première fois le pourquoi parce que** / voilà (annexe 4, 4^e extrait, tdp 343)

Dans cette partie, nous avons présenté les actions des enseignants en analysant leurs motifs liés à leurs objectifs pédagogiques. En général, les objectifs exprimés concernent l'apprentissage du lexique. Les enseignants agissent donc pour favoriser la verbalisation des mots, la mémorisation du vocabulaire, la production des phrases à l'oral ou l'argumentation. Ils effectuent rarement de lien entre les objectifs des activités et les outils pédagogiques. À une seule occasion l'outil de la séance visualisé a été thématiqué et analysé. La référence à un autre outil a le rôle d'une exemplification du propos de l'enseignant.

4.2.3. Expériences professionnelles

Les enseignants justifient aussi leurs actions en classe en s'appuyant sur des expériences professionnelles précédentes. Dans l'extrait suivant, Cécile explique pourquoi elle demande aux élèves de dire s'ils aiment ou pas les aliments représentés par les cartes-images :

parce que sinon: euh: on va juste se on va très vite se retrouver avec juste le mot + et c'est pas forcément fin bien sûr qu'il y a la partie vocabulaire le lexique en lui-même à apprendre mais:: mais le / **aussi qu'ils utilisent des phrases** (annexe 4, 2^e extrait, tdp 136)

Elle propose alors cette activité afin de prévenir une situation problématique. Elle sait de son expérience que si les élèves répètent seulement le mot sans le contextualiser, ils auront ensuite du mal pour l'utiliser dans des phrases. Elle explique alors que c'est important d'aborder des termes de géométrie et de donner des définitions :

oui oui + c'est le vocabulaire des formes géométriques et puis pour les plus grands / euh le vocabulaire / euh le vocabulaire des + côté angle droit angle ++ et commencer une ++ une conceptualisation / une définitive aborder une définition plus scientifique / **parce que la géométrie telle qu'on la pratique en France/ c'est très rare ++ c'est-à-dire qu'on fait ça très tôt** (annexe 4, 7^e extrait, tdp 80)

D'après elle, l'enseignement de la géométrie en France commence plus tôt en comparant avec les autres pays. Pour cette raison, les élèves nouvellement arrivés peuvent rencontrer des difficultés au niveau conceptuel et non seulement langagier. L'enseignante justifie ainsi l'importance de l'apprentissage de la géométrie pour ces élèves en UPE2A.

Adrien justifie son choix de travailler en groupe classe en comparant cette modalité avec le travail individuel :

ils sont pas du même niveau+ **on a tendance parfois à trop morceler** / à prendre chacun son niveau + c'est très bien il faut le faire / mais aussi des moments alors / autour du groupe classe / c'est très important + d'abord **parce qu'on est pas les précepteurs de de douze élèves quinze**

élèves ou seize élèves/ c'est impossible/ et puis on manque de dynamique je trouve quand on est sur élève par élève / donc il faut jongler entre les deux/ sur la dynamique d'une classe et sur l'adaptation nécessaire à chaque niveau /et là ça te permet d'actualiser comme ça de de revenir vers le groupe classe là ++ et après en suivant avec des exercices plus individualisés qui écrivent qui n'écrivent pas qu'ils dessinent [...] on peut se retrouver nous après sur l'individualisation par niveau à partir d'une activité collective + et ça c'est très intéressant (annexe 5, 3^e extrait, tdp 1)

En ayant déjà proposé des activités en groupe et individuelles, l'enseignant expose les avantages du travail en groupe en se basant sur l'effectif des élèves et sur la dynamique que la classe acquiert. D'un autre côté, le travail individuel permet un cours plus adapté aux besoins de chaque élève et pour cela il faut échanger entre les deux modalités.

Pour la séance de lexique sur les vêtements, Paul demande aux élèves de verbaliser l'objet manquant en visant l'apprentissage du vocabulaire. En sachant que les élèves n'entendent pas toujours ce que leurs camarades disent, il se met à répéter leurs réponses plusieurs fois. Il prend alors des précautions pour assurer la compréhension de la part des élèves et l'atteinte de ses objectifs pédagogiques.

alors c'est aussi pour ça que je ne peux pas beaucoup m'appuyer sur/ sur les enfants eux-mêmes/ **parce qu'on entend pas toujours bien ce qu'ils disent/ ils s'entendent pas toujours bien/ ils prononcent pas toujours bien donc c'est important de répéter/** je répète d'ailleurs à chaque fois trois quatre fois + eh voilà (annexe 6, 1^{er} extrait, tdp 30)

Les deux extraits suivants indiquent des justifications implicites de l'action enseignante. Les deux enseignants n'expliquent pas leur agir avec la structure « parce que » qui montre clairement un motif de leur part mais ils utilisent leurs expériences pour replacer l'action visualisée dans son contexte.

alors ça c'est un grand classique ++ c'est tous les enfants qu'ils soient UPE2A ou pas / si le carré ou le rectangle il est pas dans le bon sens ce n'est plus un carré/ ils ont pas la notion de conservation de la forme de la des mesures / ça il est typique chez les enfants / **et ça marche à tous les coups** (annexe 4, 6^e extrait, tdp 22)

Pendant la séance de géométrie, Cécile trace un carré tourné, ce qui cause un débat avec les élèves qui n'acceptent pas que la nouvelle figure soit un carré. Cette réaction est attendue par l'enseignante qui a utilisé cette pratique plusieurs fois. Elle choisit ainsi cette action parce qu'elle est convaincue qu'elle aura les mêmes résultats que pour les fois précédentes.

Adrien commente le fait qu'il accepte qu'une élève monte sur la chaise pendant la séance de lexique sur les adverbes. Même s'il n'utilisait pas de pratiques similaires quand il

travaillait dans les classes ordinaires, il a préféré changer ses repères dans les UPE2A pour rendre le cours plus adapté aux élèves.

Et là on fait de la phonologie ++ on mélange tout en fait / l'écriture la lecture la phonologie l'écoute le corps les physiques + **au début quand j'ai commencé dans ces classes-là j'étais comme dans les autres classes** après un jour je me suis dit mais :: + ça il faut tout revoir + c'est pas c'est pas une même classe comme les autres/ on peut pas faire ça + **puis-je accepter des choses comme ça et je me suis rendu compte que tant que c'est dans un but d'apprentissage / on peut monter su sur la table** (annexe 5, 2° extrait, tdp 89)

Les expériences professionnelles des enseignants les guident pour choisir leurs actions en classe. Des manières différentes pour mettre en œuvre une activité, ils sélectionnent celle qui fonctionne le mieux. De plus, certaines actions servent à éviter une incompréhension ou une difficulté de la part des élèves. Une référence implicite aux outils est présente quand l'enseignante parle des figures géométriques.

4.2.4. Théories personnelles

Les enseignants justifient aussi les situations de la classe en utilisant des généralisations sur la façon dont les enfants apprennent ou sur leur manière d'agir. Ces points de vue ne sont pas mis en question par les enseignants, ils ont ainsi la fonction de théories personnelles qui sont employées pour montrer l'intérêt des activités et l'importance de les adapter aux caractéristiques des enfants.

Une de théories personnelles de Cécile est que les petits enfants sont autocentrés et il faut proposer des activités qui les impliquent personnellement pour les intéresser. En donnant des exemples des activités qui sont appropriées pour les enfants sur d'autres thématiques, elle justifie son propos et son choix d'employer la structure « j'aime, j'aime pas » pour l'apprentissage du vocabulaire des aliments. D'après elle, cette activité se sert du côté affectif des enfants pour qu'ils participent.

il y a aussi le côté euh affectif / les enfants euh parlent ++ s'in **s'intéressent à eux-mêmes** + c'est c'est c'est encore de des **les petits sont très autocentrés** quand on quand on par exemple en géographie on va commencer à travailler sur l'espace on va travailler sur le quartier / sur ce qui leur touche eux / quand on va commencer à travailler sur le temps on va commencer par travailler sur le le temps de leurs parents le temps de leurs grands-parents / c'est vraiment quelque chose de très proche **ils sont sur de l'affectif et donc le j'aime j'aime pas euh:: c'est aussi une une manière de de de les attraper par le côté justement affectif qui qui est prédominant chez eux** en fait (annexe 4, 2° extrait, tdp 136)

L'enseignante utilise ensuite cette autocentrage des enfants en tant qu'argument pour expliquer leurs comportements. En s'intéressant seulement à eux-mêmes, les élèves s'enthousiasment quand ils trouvent la réponse et ils ont envie de la dire. Selon Cécile, il s'agit de quelque chose de propre aux enfants qui oublient les règles du comportement dans la classe.

Mais parce que c'est pareil / euh l'enfant quand il l'a trouvé il veut tout suite le dire / **c'est normal ça fait partie de de l'impulsivité et de et justement de l'autocentrage** c'est euh / j'oublie complètement que les autres sont là parce que j'ai quelque chose à dire là tout de suite maintenant / et d'autant plus si c'est la réponse que la maitresse elle attend donc (annexe 4, 3^e extrait, tdp 309)

Paul explique sa décision de ne pas inclure les élèves de niveau CP à l'activité de mathématiques en parlant de la possibilité de compréhension et de perception de ces élèves.

mais + je sais très bien que:: / **la compréhension est très limitée pour ces élèves-là** ++ et faut repasser par la manipulation / une schématisation de cette manipulation etc / avant de pouvoir vraiment comprendre+ **alors que là je suis tout de suite dans une schématisation et le nombre d'opérations donc + c'était pas perceptible pour des CP** ++ bah pour ces CP en tout cas + certains CP si ce serait perceptible + mais pour ces CP-là / **ces élèves de CP avec un niveau très très faible en numération / on a un niveau de moyenne section** ah / pour touty daouda + donc du coup et corina / du coup je préférerais éviter leur présence (annexe 6, 4^e extrait, tdp 12)

Selon lui, ces élèves font face à des difficultés d'énumération, et une activité qui prend comme donnée les nombres et les opérations ne serait pas accessible pour eux. Cependant, le faible niveau des élèves n'est pas caractéristique pour ce niveau d'apprentissages car il rapproche le niveau des élèves francophones en moyenne section.

Les convictions des enseignants concernent aussi les élèves non scolarisés antérieurement. Dans ce cas, les enfants ont des problèmes de concentration et ils ne peuvent pas rester assis longtemps.

bahman n'en peut plus / **il a pas été à l'école dans son pays et donc pour lui c'était beaucoup trop long de se concentrer** euh/ **autant de temps et de rester assis sur une chaise/ il l'a pas l'habitude** <rires> ++ mais il va très très vite dans ses apprentissages dans ses apprentissages dans le sens cela parce que maintenant il a une capacité de concentration qui est quasiment identique à celle d'un CE1 et il est CE1 fin un enfant de son âge donc/ il va très très vite (...) (annexe 4, 5^e extrait, tdp 390)

Les élèves non scolarisés auparavant comprennent plus difficilement les objectifs des activités et ils n'arrivent pas à s'impliquer. D'après Adrien, certains élèves ont une éducation courte, mais ils n'apprennent pas à lire à cause du système d'éducation différent parmi les pays.

Même s'ils ont appris alors comment écrire, l'écriture n'a pas de sens pour eux car il n'y a pas de lien entre lettres et sons.

on série on classe c'est l'intelligence/ c'est la mise en œuvre de l'intelligence / on série des apprentissages mais :::: c'est difficile c'est long/ **alors c'est d'autant plus difficile pour ceux qui ne sont jamais allés à l'école auparavant/** là il y en a pas mais en ce moment j'ai ahmed et cécile me disait **il n'est pas du tout dans les apprentissages / il arrive pas/** d'abord il faut qu'il comprenne [...] **il y a de pays où on apprend comment on fait des lettres /** souvent même si on va pas à l'école on va apprendre aux enfants à faire des lettres / **très bien mais ça ça conceptualise rien** + c'est comme des dessins / c'est surtout pas la même chose / surtout quand on confond les lettres avec les dessins / on fait sur une feuille/ donc ils ont comment dire d'un point de vue + pratique/ c'est **c'est bien parce qu'ils savent déjà faire / c'est pas le plus important / le plus important c'est de lire c'est un son et à l'écrit il y a un rapport qui est un peu difficile à comprendre / lui lui il est déjà en train de se demander qu'est-ce qu'il fout ici** (annexe 5, 5^e extrait, tdp 31)

Les enseignants considèrent aussi qu'il est important de faire adopter certaines attitudes par les enfants. L'importance de ces attitudes n'est pas remise en question et les actions des enseignants soutiennent leur développement. Ainsi, Cécile explique pourquoi elle sollicite souvent la participation d'une élève qui n'est pas souvent dans l'UPE2A :

Oui Malika est une petite qui normalement n'est pas inscrite en UPE2A / elle n'est pas nouvellement arrivée ++ **mais elle a commencé à parler l'année dernière** (...) là du coup l'objectif c'était/ un de **la faire parler au maximum / et aussi de la poser en experte de la langue française + et du coup la faire travailler sur la confiance en soi** et bah + je sais des choses en prendre conscience parce que c'est elle qui va donner la solution + elle sait des choses et donc il faut qu'elle ait plus confiance en elle quoi (annexe 4, 5^e extrait, tdp 403)

L'enseignante précise alors qu'en sollicitant l'élève elle vise le développement de la confiance en soi. Il s'agit d'une élève de CP qui est en France depuis quelques années mais qui a eu des difficultés pour s'exprimer. Ses connaissances en français sont plus amples que celles des autres élèves d'UPE2A qui sont arrivés récemment en France. Pour cette raison, l'enseignante parle de son rôle en tant qu'experte. L'élève ainsi se met à l'aise avec l'oral et en parallèle elle construit une relation de confiance avec la langue française.

Cette confiance en soi semble aussi importante dans les paroles de Paul quand il commente sa séance de mathématiques. Les élèves en UPE2A ont des difficultés dues à leur arrivée récente en France. Le développement des compétences en mathématiques indépendamment de la langue peut les aider acquérir de la confiance en soi et l'idée qu'ils peuvent avoir de bonnes performances sans se baser sur la langue.

et mon idée ceci alors+ pour l'instant je suis un peu flou sur la méthodologie / comment on va mettre ça en place / mais l'idée est vraiment pour que les élèves soient bien au clair sur + **je peux apprendre et être bon en maths même si je ne connais pas comment on va dire en français** / et c'est ça qui m'intéresse (annexe 6, 4^e extrait, tdp 43)

En outre, la séance de mathématiques sur la comparaison des termes mathématiques aux langues de la classe place les élèves en position d'expert. Comme pour l'élève de Cécile, il est important de montrer aux élèves qu'ils ont des connaissances à transmettre aux autres. Dans l'extrait suivant, ce n'est pas l'expertise en français qui se développe, mais l'expertise en langue première. Chaque élève prend le rôle de l'enseignant face à ses camarades et même face à l'enseignant.

alors évidemment dans cette séance ce qui est intéressant c'est+ **l'inversement c'est+ les:: enfants qui quelque part m'enseignent** /ce qu'ils ont à apprendre ++et c'est ça qui est intéressant **au niveau du statut +et du rapport au savoir qu'on peut instaurer chez les élèves pour faire comprendre qu'ils ont / ils ont des connaissances et que c'est ce rapport à ces connaissances qui doit être valorisé** et qui: + **et dont ils peuvent être fiers** eux bien sûr [...] du coup je pense que c'est intéressant de favoriser ça/ parce que du coup les enfants sont + **ça crée une attitude plus respectueuse vis-à-vis des apprentissages et du rapport au savoir** / voilà (annexe 6, 4^e extrait, tdp 43)

Les théories personnelles des enseignants interviewés concernent les caractéristiques des élèves. Ces caractéristiques sont soit propres aux enfants de cet âge soit spécifiques aux élèves nouvellement arrivés. Les points de vue des enseignants sur les élèves concernent aussi les attitudes qui sont considérées comme importantes pour être adoptées par les élèves. On remarque que quand les enseignants commentent cet aspect de leur répertoire didactique, ils ne parlent pas du matériel pédagogique qui soutient leurs actions.

4.2.5. Typifications

Quand les enseignants commentent leurs actions, ils présentent leurs principes méthodologiques pour enseigner ou des habitudes de classe ou encore des situations qu'ils considèrent comme typiques.

Pour Cécile, l'humour est une technique qui aide les élèves à apprendre et à avoir un esprit critique. Pour cette raison, elle en utilise souvent dans ses interactions avec eux.

bah c'est c'est une manière déjà c'est mon moi c'est mon caractère euh::+ je:: dans toutes les classes que j'ai que j'ai faites **j'ai énormément pratiqué** alors là c'est + plus alors on va dire plutôt de l'humour/ parce que c'est quelque chose qui s'apprend + **ça s'apprend le second degré ça s'apprend l'humour et:: ça permet aussi d'apprendre à en avoir un esprit critique je trouve** (annexe 4, 2^e extrait, tdp 91)

Pour cette enseignante, il est typique aussi en UPE2A que les séances ne soient pas entièrement adaptées au niveau scolaire des élèves. L'enseignant doit ainsi prévoir des séances dont une partie est dédiée à tous les élèves et l'autre à une différenciation pour les grands et les petits.

mais ça par exemple / le côté du carré qui est tourné je sais que:: euh jamal /par exemple il va pas il va pas le retenir + il est trop petit + mais c'est pas grave / c'est /**il y a aussi en UPE2A faut aussi faire avec le fait qu'il y a de plus grands/ il y a de plus petits et que bah il faut nourrir tout le monde en termes d'apprentissage** et: et du coup euh / bah **il y a des choses que les petits ne vont pas retenir** ça va leur passer au-dessus (annexe 4, 6e extrait, tdp 49)

L'enseignante donne de l'importance à la conceptualisation des notions par les élèves avec la méthode inductive. Elle croit aux compétences des élèves pour conceptualiser des nouvelles notions même sans le vocabulaire nécessaire. En se basant sur son expérience avec des activités similaires elle pense que les élèves trouvent toujours une manière pour exprimer ce qu'ils pensent. Dans le cas contraire, l'enseignante peut leur donner du matériel supplémentaire pour qu'ils puissent s'exprimer ou leur proposer le lexique adéquat.

ils ont pas forcément le le vocabulaire pour dire produit laitier /mais ils ont déjà ils se ils connaissent les petites souris + d'une part et puis d'autre part ils ont ils **ils vont trouver un moyen** de de dire à à un moment ils arrivaient plus à /ils arrivaient pas à dire et puis chais plus qui a dit oui mais ça c'est des liquides / **ils trouvent toujours une solution pour après bah évidemment/ s'il y a pas moi je vais leur fournir le matér** / mais même sans forcément pouvoir expliquer déjà si c'est cohérent comme famille / d'ailleurs euh je pensais à ça + quand girlie mettait le pain avec le riz moi je me suis dit ah elle a compris la famille des féculents / après en réalité non/ mais si elle avait pas su l'expliquer c'est comme pour tashia a mis le pain avec le fromage et **elle ne savait pas expliquer /moi j'ai compris son raisonnement et donc je peux mettre des mots dessus** (annexe 4, 5e extrait, tdp 403)

De même, Adrien trouve que l'implication des élèves pour conceptualiser des notions en mathématiques est cruciale pour l'apprentissage. C'est pourquoi il essaie toujours de créer les conditions pour que ce processus ait lieu. Pour lui, même si les élèves n'arrivent pas à verbaliser les notions recherchées, ils font la moitié du travail en s'impliquant. L'importance réside dans le questionnement que les élèves se posent et non sur la bonne réponse au problème présenté.

Voilà / ça c'est pour aborder aussi / on est toujours dans la conceptualisation / **en plus en maths c'est super-important + et j'essaye toujours ++ de les faire conceptualiser XX de dire de découvrir** / c'est toujours tentant de dire le côté c'est ce qui relie deux points/ on appelle ça un sommet / là il y en a un il y a trois là il y en quatre ça s'appelle un triangle/ ok voilà [...] on avance comme ça / **mais j'essaye toujours/ c'est pas toujours facile/ mais j'essaye toujours qu'ils soient eux qui se prennent du recul et déjà s'ils le font c'est déjà bien** / même s'ils le trouvent pas / **déjà le fait de prendre du recul c'est poser la question** /de dire comment est-

ce que je vais expliquer ça/ c'est quoi ça ++ déjà qu'ils se font ce cheminement-là et qu'ils savent qu'ils sont à l'école pour ça + **c'est déjà gagné** (annexe 5, 5^e extrait, tdp 31)

Les enseignants considèrent aussi que quelques thématiques sont courantes pour être enseignées en UPE2A. Cécile pense que la géométrie doit être une priorité parce que c'est une discipline qui n'est pas enseignée au primaire dans d'autres pays. La géométrie peut présenter ainsi des difficultés même pour les élèves qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine.

++ parce que dans plein de dans beaucoup de pays / tracer les figures géométriques c'est quelque chose qu'on ne fait pas du tout en primaire / qui est plutôt fait à partir du collège / et du coup bah c'est c'est une un des domaines d'apprentissage en UPE2A qu'il faut vraiment euh/ comme il est /il est pas spécifique visiblement aux Français mais en tout cas /il est pas enseigné dans plein d'autres pays du coup **c'est vraiment un domaine qui faut /qui faut tout de suite +tout de suite enseigner** (annexe 4, 7^e extrait, tdp 80)

Adrien pense, de son côté, que les adverbes de localisation forment un sujet qui doit être abordé en UPE2A parce qu'il est considéré comme acquis en école élémentaire. Les élèves doivent connaître ce vocabulaire parce qu'il s'agit d'un vocabulaire de base utilisé dans la vie de tous les jours. De plus, ce sont des connaissances qui s'appliquent aux consignes des activités scolaires et elles sont aussi utilisées pour le repérage dans l'espace scolaire.

là il s'agit vraiment typiquement d'une leçon euh: / qui est destiné à l'UPE2A / c'est-à-dire qu'on est sur un concept /qui normalement est vu souvent dès la maternelle en France/ ou en début de CP/ c'est les adverbes de localisation/ et c'est très important à plusieurs niveaux / d'abord pour la connaissance du vocabulaire en soi mais aussi pour tout ce qui est indication scolaire (annexe 5, 1^{er} extrait, tdp 5)

Paul commente des actions qui sont en lien avec la gestion de la classe, celle de l'espace et avec la mise en place des activités. Pour lui, la bonne gestion de l'espace met les fondements pour une bonne attention de la part des élèves et leur implication. Il est important d'assurer la concentration des élèves avant de passer aux activités.

on peut juste intervenir déjà sur la question de la gestion du groupe + **il faut être sûr et certain que chaque participant soit bien au fait d'être rentré dans l'activité et donc d'avoir une bonne attention** /c'est pour ça qu'il y a une reprise de deux élèves Touty et puis une autre élève derrière/ voilà pour bien se concentrer / ça veut dire aussi euh:: bien nettoyer / nettoyer + **bien ranger les tables etc pour avoir une bonne concentration des élèves/** et là si on regarde l'image ils sont dessus/ ils sont en train de me regarder / ils comprennent que je suis en train de parler des vêtements (annexe 6, 1^{er} extrait, tdp 7)

Cet enseignant adopte certaines postures pour assurer la compréhension des élèves durant l'activité. Il considère, d'abord, que des mouvements ritualisés pour le jeu aident les

élèves à conceptualiser les notions et à se souvenir des mots. Dans l'extrait suivant, il analyse l'importance de montrer aux enfants l'image qui a été cachée en accompagnant cette action avec le mot qui lui correspond.

c'est important évidemment de montrer qu'il y a un objet qui a été retiré/ de remonter l'objet bah voilà qu'ils comprennent bien que quelque chose a été caché/ et puis faut avancer s'ils ne savent pas c'est pas grave **le but c'est qu'ils comprennent le principe /et je pense que quand j'ai dit « c'est la casquette » le mot ça leur permet vraiment de retenir en ce moment-là même si c'est moi qui le verbalise (annexe 6, 2^e extrait, tdp 109)**

Selon le point de vue de Paul, l'enseignant doit savoir être autoritaire dans certaines situations mais aussi être tolérant dans d'autres cas. Dans l'extrait qui suit, il explique qu'il est important de tolérer quelques fois le non-respect de la règle du jeu car la triche indique la compréhension de la règle. Il est ainsi pour lui plus important d'impliquer les élèves et de s'assurer qu'ils ont compris le fonctionnement du jeu plutôt que de faire respecter les règles.

j'ai tendance à dire **les règles elles sont faites pour être enfreintes quelque part / c'est un peu ça /quand on commence à tricher un peu avec la règle c'est qu'on est vraiment dans le jeu /quand on commence vraiment à jouer = à tricher un peu avec les règles /ça veut dire qu'on a compris aussi comment + comment ça fonctionne + donc ça veut dire qu'il y a quand même une certaine intelligence quoi + **donc après il ne faut pas non plus le tolérer trop longtemps/ mais une petite tolérance c'est pas: pas très grave** (annexe 6, 3^e extrait, tdp 164)**

Paul, en analysant la mise en œuvre de la séance de mathématiques, commente qu'il n'arrive pas à construire de séances qui se suivent dans un temps déterminé parce qu'il n'y a pas toujours les mêmes élèves présents. Toutefois, il est convaincu qu'en travaillant plusieurs fois sur les mêmes séances les élèves retiennent mieux les notions.

le seul intérêt à ça c'est que du coup ça me permet de revenir sur des notions ++ c'est aussi comme ça que les enfants vont apprendre ++ **on sait que c'est justement en revenant sur les notions petit à petit même plusieurs semaines après que c'est là où ça se construit + plutôt que de vouloir faire d'un coup très très vite** + (annexe 6, 4^e extrait, tdp 9)

Les typifications que les enseignants expriment pendant leurs entretiens concernent d'abord des thématiques qui doivent être abordées en UPE2A parce que les élèves n'auront pas l'opportunité de les voir dans leur scolarité. Les enseignants ont aussi des convictions sur l'efficacité de certaines méthodes d'enseignement. La méthode inductive ou la répétition des séances font donc partie de leur répertoire didactique. Enfin, il y a des techniques et des comportements qui sont souvent employés par les enseignants et qui indiquent leurs croyances concernant les pratiques d'enseignement. Trouver le juste milieu entre autorité et tolérance,

employer l'humour et gérer l'espace et l'hétérogénéité des niveaux font partie de ces techniques.

Cependant, le matériel pédagogique ne rentre pas souvent dans les typifications des enseignants quand ils analysent leurs méthodes d'enseignement. Dans un extrait, l'enseignant souligne l'importance de la manipulation d'objets pour permettre aux élèves de faire le lien entre objet et mot. En dehors de ce cas, le matériel pédagogique est absent des paroles des enseignants ou sous-jacent quand ils parlent des figures géométriques ou du jeu.

Le matériel pédagogique fait partie de l'agir professoral des enseignants d'UPE2A de l'école élémentaire, ce qui se confirme par l'analyse précédente sur le type d'outils employés et leur fonction. Néanmoins, ces outils n'occupent pas une place centrale dans le répertoire didactique des enseignants comme nous avons remarqué à travers l'analyse des cinq catégories constitutives de ce répertoire. Les enseignants se réfèrent rarement aux outils quand ils parlent de la planification des activités ou expliquent leur utilisation quand ils analysent leurs motifs. Ces références sont quasiment absentes quand les enseignants exposent leurs théories personnelles et leurs méthodes d'enseignement.

4.3. Les outils pédagogiques dans les paroles des enseignants

Dans la partie précédente, nous avons remarqué que les enseignants n'expriment pas en règle générale leurs idées sur le matériel pédagogique quand ils commentent leur action. Autrement dit, ils verbalisent rarement la partie de leur répertoire didactique qui concerne les outils pédagogiques. Dans cette partie, nous analyserons ce que les enseignants disent quand ils parlent des outils didactiques. Dans un premier temps, nous analyserons des extraits des entretiens où ils se réfèrent clairement au matériel pédagogique. Dans un second temps, nous exposerons les réponses des enseignants à la question concernant les critères de choix des outils didactiques. Le choix des outils pédagogiques et les décisions didactiques qui les accompagnent indiquent les priorités didactiques des enseignants et par extension la manière dont ils permettent l'accomplissement de l'inclusion scolaire des élèves.

4.3.1. La place du matériel pédagogique dans les entretiens d'autoconfrontation

Lors des entretiens d'autoconfrontation, les trois enseignants ont commenté librement leurs actions en classe et les réactions des élèves. Il ne leur a pas été demandé de commenter

l'utilisation des outils pédagogiques de chaque séance, néanmoins ils étaient au courant du sujet de cette recherche. Ils sont ainsi intervenus à plusieurs reprises pour parler des événements de classe ou pour exprimer des pensées générales (annexes 4, 5 et 6). Dans l'ensemble, ces interventions ne portaient pas sur le matériel pédagogique que les enseignants choisissent et emploient. Cela peut être dû à la priorité donnée par les enseignants à la construction de la séquence didactique et aux activités qui la constituent. Les outils didactiques sont le moyen pour mettre en place la séquence et occupent donc une place secondaire (Cadet, Leclère & Tellier, 2017).

Le peu de fois que les enseignants interviewés parlent des outils pédagogiques, ces derniers ne sont pas au centre de leur discours, mais ils s'y réfèrent pour analyser la gestion de l'espace, la gestion de la classe ou la mise en œuvre des activités. Cécile, par exemple, discute de l'importance de l'emplacement des élèves pendant une activité collective où le tableau est l'outil central :

et là en fait je me rends compte que tashi et masud ne voient rien du tout de ce que je montre <rires> + parce que basel est **devant le tableau** (annexe 4, 6^e extrait, tdp 14)

Dans cet extrait, l'enseignante donne implicitement une fonction au tableau en tant qu'outil didactique. Le tableau, et par extension tout ce que l'enseignant ou les élèves dessinent ou écrivent sur lui, doit être visible par tous. Il s'agit d'un outil collectif qui sert au partage des idées des acteurs avec toute la classe. Et c'est à l'enseignant d'assurer que tous les élèves aient accès aux informations représentées sur le tableau afin de permettre la participation de tous.

Paul pour son jeu de Kim utilise le tableau pour afficher les images des vêtements, mais comme le tableau est triptyque, il ferme un battant pour cacher les images des élèves. Il commente cette utilisation après une remarque concernant la double précaution qu'il prend en demandant aux élèves de fermer les yeux et en fermant le tableau.

oui **c'était pour doubler** ouais /c'était pour doubler le::/ alors après y a:/ si je me souviens bien de cette séance à la fin agna euh:::/se penchait et regardait en fait quand j'étais de côté / il fallait peut-être regarder la vidéo + donc du coup voilà/ donc après c'est pas/ toujours respecté et voilà / mais oui c'est pour doubler un petit peu **pour faire à côté un côté solennel** + en fait **il y a un côté rituel** XX jeu/ tout l'aspect rituel les petits bruits etc/ fin ça rentre dans l'atmosphère du jeu ça + ça aide aussi + et **mais que fermer les jeux ça suffisait pas parce que je savais que certains ils n'arrivaient pas fermer les yeux donc il fallait au moins fermer le tableau** + voilà [...] il y a peut-être d'autres façons de faire/ il y a peut-être d'autres manières qui peuvent être faites/ je pense fin+ peut-être **en cachant avec une affiche / on peut trouver d'autres façons plus pratiques** (annexe 6, 2^e extrait, tdp 114)

L'enseignant commente ici directement l'emploi de l'outil didactique mais après une demande indirecte. Il justifie ses actions et l'emploi de cet outil en se basant sur son expérience : il attend que les élèves trichent pour voir l'image qu'il retire. Les battants du tableau assurent le respect des règles, ils confèrent un aspect symbolique à l'activité et créent des rituels de jeu. À la fin de ce commentaire, l'enseignant fait une évaluation de cet outil. Il se demande si l'utilisation d'un autre support ne serait pas plus adéquate et il propose l'emploi d'une affiche qui cacherait les cartes-images. Ce n'est pas clair s'il reconnaît des défauts à l'utilisation du tableau ou s'il cherche généralement une amélioration de ces pratiques.

Adrien parle des activités de classe pour atteindre ses objectifs didactiques et se réfère aux outils didactiques possibles pour les effectuer. Les outils didactiques ne sont pas thématiques mais sont des moyens d'accomplissement des activités pédagogiques et de leur différenciation selon le niveau des élèves.

on peut faire avec des::: **dessins**/ on peut demander de dessiner / **tu dessines un ballon sous la chaise à gauche de la table** /et enfin comme ça /alors que ceux qui écrivent on peut faire le contraire /**on leur donne un dessin et ils doivent écrire** (annexe 5, 3e extrait, tdp 1)

Le dessin est présenté comme un outil individuel pour systématiser ce que les élèves ont appris sur les adverbes. Les non-scripteurs peuvent produire un dessin en suivant des consignes orales et pour les élèves scripteurs un dessin peut servir pour la systématisation des apprentissages à l'écrit.

Dans l'extrait suivant, Adrien justifie l'emploi des jeux pour faire de la grammaire :

on rentre dans l'analyse grammaticale mais à partir du jeu / tu vois tout simplement je jette un cerceau entre deux et voilà et à partir de là chacun peut manger XX à sa faim / en adaptant en plus/ et **ça évite de dire aujourd'hui les gars ++ adverbes/ demain on fait les verbes et après-demain les noms** et là au bout d'une semaine personne ne / et puis tout le monde s'en fou parce que/ ils sont très gentils eh / ils veulent apprendre/ mais quand **c'est sec comme ça** / quand c'est complètement de de= surtout les petits/ **au vu des supports** / euh **ça se retient très très mal** (annexe 5, 4e extrait, tdp 11)

Selon lui, le jeu permet d'effectuer une activité en groupe et d'introduire des concepts grammaticaux sans charger les élèves avec des termes métalinguistiques. L'enseignement des adverbes en tant que catégorie grammaticale n'implique pas la mémorisation du lexique par les élèves. Avec le jeu tous les élèves peuvent participer, apprendre selon leurs capacités et mieux mémoriser leurs nouveaux apprentissages. Quand il parle du cerceau, il se réfère à une séance précédente à celle qu'il visualise où les élèves utilisaient du matériel pour le sport pour décrire

leur emplacement par rapport à ce matériel. Surtout les plus jeunes enfants ont, selon cet enseignant, besoin des supports adaptés pour mémoriser le vocabulaire.

La gestuelle est considérée par Paul comme un moyen pour atteindre ses objectifs didactiques. Il remarque qu'il en utilise pendant sa séance de mathématiques quand il explique l'addition aux élèves.

oui avec toute la gestuelle en UPE2A+ **faut trouver les bonnes gestuelles** + moi y a un élément qui me manque énormément c'est le/ **alors je fais quelques schémas mais je suis pas très fort en dessin c'est un outil que j'aimerais bien avoir un peu plus développé** + **mais la gestuelle je le fais tout le temps ça c'est sûr** + tout le temps on est en train de montrer des dessins (annexe 6, 4^e extrait, tdp 21)

La gestuelle est alors un appui important en UPE2A comme la compréhension des élèves ne peut pas se baser seulement sur la langue. Choisir les « bonnes gestuelles », c'est chercher la manière qui fera passer le message aux élèves parce que leurs différences culturelles et interpersonnelles limitent l'efficacité d'une seule méthode d'explication. En parlant de la gestuelle et de son importance en UPE2A, Paul remarque que les dessins et les schémas sont aussi importants pour transmettre les savoirs aux élèves. En faisant son auto-évaluation il dit qu'il n'en utilise pas autant que de la gestuelle parce qu'il s'agit d'un aspect peu développé chez lui.

Plus tard, Paul parle du lien de l'écriture chiffrée et de la représentation des nombres en se distanciant de l'action observée sur les vidéos.

y a un gros pôle d'enseignants qui dit /qui insiste beaucoup sur la nécessité de faire un lien entre l'écriture chiffrée et une compréhension + une représentation de c'que / des nombres sous forme / alors + de schématisation / **beaucoup de matériel** + par exemple / **des dessins des cubes** / de différentes façons de montrer les nombres / de les représenter et de faire ce lien-là avec l'écriture chiffrée [...] et au niveau de méthodologie très souvent en France + à mon avis c'est le cas aussi dans d'autres pays ah + **mais on mélange souvent l'écriture chiffrée avec la façon de le dire** + **on travaille disons de façon concomitante** + or ça empêche les élèves de bien voir les choses + par exemple si je devais dire des dictées des mots des dictées des nombres / par exemple écrire 78 etc + on peut pas travailler ça et parallèlement de comprendre le système décimal + il faut le travailler indépendamment / séparément les deux + mais j'ai pas / **on n'a pas toujours le matériel pour le faire** + **on n'a pas toujours la bonne méthodologie / les bons outils** + c'est plus là-dessus où je suis en train de chercher justement (annexe 6, 4^e extrait, tdp 43)

D'après cet enseignant, la tradition didactique en France veut que l'écriture des nombres en chiffres et en lettres s'enseigne simultanément, ce qui mélange les compétences à développer et empêche les élèves de comprendre la valeur des nombres. D'ailleurs, cette tradition est aussi ancrée dans l'opinion enseignante et il est difficile de trouver du matériel pédagogique qui

permette le développement des deux compétences séparément. Pour cette raison, il essaie de se baser sur des travaux d'autres enseignants qui proposent des types d'outils didactiques à concevoir soi-même. On se rend compte ainsi que les outils pédagogiques contribuent à la mise en œuvre des méthodologies et des théories didactiques. L'enseignant qui veut suivre un type d'enseignement qui n'est pas répandu se trouve alors devant le dilemme de construire seul et sans repères le matériel pédagogique nécessaire ou bien d'adapter ses méthodes d'enseignement aux outils existants. La théorisation du matériel pédagogique est encore peu développée et pose un problème car l'action enseignante ne peut pas se réaliser sans les outils adéquats.

Quand les enseignants parlent des outils pédagogiques, ils commentent surtout leur fonction et leur importance pour la mise en œuvre de la séance visualisée. Dans certains cas, ils parlent de la difficulté pour trouver des outils spécifiques pour mettre en place une méthodologie didactique ou pour utiliser certains outils. Le choix des outils appropriés pour chaque but didactique occupe la pensée et le temps des enseignants mais ils n'incluent pas cette thématique lorsqu'ils parlent de leur action en classe.

4.3.2. Les critères de choix du matériel pédagogique

Pour répondre à notre deuxième question de recherche concernant la place du matériel pédagogique dans le répertoire didactique nous avons déjà analysé les paramètres qui constituent ce répertoire à travers les entretiens d'autoconfrontation, ainsi que les extraits qui les concernent directement. Dans cette partie, nous analyserons les réponses des enseignants sur les critères de la sélection du matériel pédagogique. En exposant les éléments qui sont considérés comme importants pour le choix des outils pédagogiques, nous voulons révéler la partie du répertoire didactique auquel chaque enseignant s'appuie pour effectuer ce choix.

Sur la question concernant la manière dont ils choisissent le matériel pédagogique pour l'UPE2A chaque enseignant donne des réponses différentes (annexe 7).

Cécile remarque la difficulté de trouver du matériel pédagogique spécifique pour les élèves en UPE2A et l'absence de manuel. Cela a comme résultat des créations personnelles de la part des enseignants. Elle construit ses séances d'après les objectifs définis par le bulletin officiel des programmes de l'Éducation nationale et du CECRL. Elle se base ainsi sur ces objectifs pour trouver ou construire le matériel pédagogique nécessaire.

Adrien de son côté parle de l'efficacité des outils pédagogiques. Pour chaque séance il essaie de trouver ce qui fonctionne pour atteindre ses objectifs sans avoir des « idées

préconçues » sur la méthodologie employée. Il mélange alors des méthodes, des méthodologies afin de trouver celle qui correspond le plus à ses objectifs.

Paul enfin suit une progression thématique pour ses séances. Il définit des thèmes et à partir d'eux il choisit le lexique, les activités de compréhension orale et écrite et d'autres pour la production écrite. En respectant ainsi ces principes il combine ensuite des méthodes et des outils différents.

Les trois enseignants mettent en avant l'importance de l'expérience professionnelle pour choisir le matériel pédagogique. Cécile justifie sa difficulté à sélectionner du matériel pédagogique entre autres par son manque d'expérience en UPE2A :

alors après **je tâtonne encore** ah / puisque je considère que je suis **toute nouvelle** ah/ donc y a des choses sur lesquelles je me dis ben oui **non c'est complètement raté/** puis voilà **il faut que je m'améliore** + et puis à partir de là ben j'essaie de trouver des éléments / de trouver du matériel qui va correspondre à mon objectif (annexe 7)

On remarque dans son discours que l'expérience se gagne avec l'essai et l'erreur. Elle fait un premier choix d'outils qui paraissent adéquats mais qui s'avèrent inefficaces dans la pratique, elle doit alors les améliorer ou en choisir d'autres.

En revanche, Adrien se base sur son expérience pour choisir des outils pédagogiques. Il sait que quelques outils marcheront pour atteindre certains objectifs mais pas pour des situations d'apprentissage différentes. Cela ne veut pas dire que lui-même ne passe pas par l'étape de l'essai et de l'erreur pour apparier les outils à ses objectifs didactiques :

après c'est **en fonction de ton expérience** /tu vas te dire ça cela ne va pas marcher / ou bien **il me faudrait ça** /comment je peux faire pour faire comprendre ça /et en fonction de ton expérience tu choisis et ça marche plus ou moins bien **parfois tu te trompes** / [...] quand y'a **ce background de toutes les choses que tu as faites** ça se réinstalle ça se réinvestit je trouve (annexe 7)

Paul parle aussi de l'importance de l'expérience en ce qui concerne les compétences qui doivent être acquises par les élèves. Pour lui, savoir s'adapter à une UPE2A nécessite un travail antérieur avec la plupart des niveaux scolaires :

et en fait du coup au niveau **des compétences qui sont travaillées** c'est vrai qu'elles sont/ **quelque part je les ai un peu implicitement** / je les connais en fait / parce que c'est vrai que dans la mesure où je dois jongler énormément à la fois sur les emplois du temps et à la fois sur l'hétérogénéité des élèves + **je pense que ça demande de l'expérience** / ça demande de connaître de **savoir un peu comment faire avec des élèves type maternel / comment faire avec des élèves type CP** / comment faire voilà / il faut savoir comment jongler avec ça parce

que pour une même séance je vais avoir sept ou huit niveaux différents / et pas forcément prévisibles parce que je n'aurai pas forcément les élèves prévus pour telle ou telle séance à tel moment (annexe 7)

Dans ce passage, le verbe « jongler » est répété deux fois. L'enseignant doit avoir de l'expérience pour pouvoir « jongler » parmi les niveaux des élèves et proposer des activités qui correspondent non pas à un niveau langagier ou cognitif, mais aux besoins de chaque élève. L'expérience de l'enseignant est la clé pour récompenser l'hétérogénéité en UPE2A et pour gérer les emplois du temps des élèves. La connaissance des niveaux et des compétences travaillés à l'école élémentaire aide les enseignants à choisir leurs activités et, par conséquent, le matériel pédagogique. Juste avant Paul parle encore du jonglage, mais aussi du grappillage et du bricolage :

c'est vrai que **je grappille en fonction de ce que je trouve** / donc / on est sur + **c'est vraiment du bricolage** y a des méthodes dont j'utilise/ des méthodes de français langue étrangère / y a tip top / y a des morceaux d'alex et zoé aussi j'utilise + en fonction des: enfin voilà / j'ai essayé **d'attraper le plus de méthodes différentes** / et puis **faut les adapter ces méthodes** parce qu'en fait / comme j'utilise beaucoup de numérique avec à la fois les tablettes et le tableau numérique / du coup ben il faut / j'ai scanné dans énormément de manuels pour montrer des images pour faire mieux comprendre les exercices par exemple à certains élèves / **et du coup je jongle c'est un jonglage perpétuel** (annexe 7)

La connaissance des méthodes et des différents matériels pédagogiques permet aux enseignants de sélectionner les outils adaptés pour leurs élèves. Cette étape est nécessaire pour pouvoir tirer de chaque méthode les activités correspondantes aux objectifs pédagogiques. L'enseignant ne se limite pas à la sélection du meilleur matériel, mais il combine des activités issues de plusieurs sources et modifie aussi certaines pour répondre aux besoins pédagogiques des élèves.

D'ailleurs, l'importance qui est donnée à l'expérience se justifie par le fait que, selon les enseignants interviewés, il faut avoir essayé plusieurs méthodes pour choisir enfin la plus adéquate. Pour Adrien le choix du matériel pédagogique passe par le mélange des méthodes et des méthodologies pédagogiques :

oui **je mélange même je mixe**/ parce que toujours en france on est très ce qu'on appelle guerre de chapelles + c'est-à-dire / y'en a qui sont pour la pédagogie du projet / d'autres pour la pédagogie différenciée la pédagogie du machin et chacun/ **comme si y'avait une voie unique** + c'est lassant et puis je trouve que **c'est pas très efficace** (annexe 7)

Il pense ainsi que suivre une seule méthodologie n'est pas efficace au niveau des apprentissages et de l'aide apportée aux élèves.

Paul exprime la difficulté de choisir le matériel adéquat est exprimée qui selon lui est due au décalage entre formation enseignante et réalité de classe.

il n'y a **aucune formation** et j'ai découvert du matériel là récemment /alors que certains collègues le connaissaient depuis longtemps tout simplement parce que **on ne nous apprend pas à utiliser correctement le matériel** / c'est absolument pas présent + or on ne peut pas faire la même chose si on n'a pas le même matériel / **si on ne sait pas que en utilisant tel ou tel matériel tu peux travailler telle ou telle notion** /ben on peut pas tout découvrir / **on ne peut pas tout redécouvrir+ puis c'est dommage de perdre l'expérience / d'années et d'années d'expérience de collègues qui du coup sont partis** + donc y'a vraiment une déconnexion très forte (annexe 7)

Cet extrait indique encore l'importance de l'expérience professionnelle pour la sélection du matériel pédagogique. Le problème repose sur le fait que le manque d'expérience des nouveaux enseignants n'est pas compensé par une formation leur donnant les informations nécessaires pour se repérer dans l'abondance du matériel pédagogique existant et pour reconnaître les qualités de chaque outil pédagogique. L'enseignant n'a pas alors d'autre choix que de découvrir seul le matériel existant ou d'en fabriquer selon ses besoins. De plus, il y a des outils qui sont plus adaptés que d'autres pour enseigner des thématiques et des notions spécifiques. Mais l'enseignant novice n'a pas d'information sur les fonctions de chaque outil, ce qui l'oblige à en essayer plusieurs pour arriver au plus adapté.

Ce manque de formation sur le matériel pédagogique s'accroît par l'absence de coordination parmi les collègues.

L'autre problème c'est que effectivement alors l'institution ne les aide pas beaucoup pour ça / mais beaucoup de collègues sont du coup dans un rapport où on ferme la porte / on est chacun chez soi on est chacun dans sa classe et **on ne travaille pas avec les autres** / parce que évidemment c'est **en faisant des projets** qu'on arrive un peu à voir comment l'autre travaille et du coup **on s'inspire des différentes méthodes** / et c'est comme ça effectivement si on est chacun chez soi dans sa classe + et en France majoritairement les collègues travaillent pas/ travaillent peu en équipe **travaillent très peu en équipe** voilà / **ou ont peu d'échange** (annexe 7)

Pour cet enseignant la tradition professionnelle veut que les enseignants travaillent seuls et ne soient pas formés et habitués à échanger sur leurs pratiques. Bien qu'ils soient toujours à la recherche de nouvelles idées et de nouveaux outils pour s'améliorer, ils n'ont pas l'opportunité de s'inspirer du travail des autres.

D'après les entretiens, le choix du matériel pédagogique correspond aux objectifs didactiques, à la thématique abordée et aux compétences visées. Néanmoins, les enseignants interrogés ne nous fournissent pas des critères concrets pour la sélection des outils

pédagogiques. Si l'enseignant doit combiner des méthodes et adapter ses activités aux différents niveaux des élèves, il doit avoir à sa disposition pléthore d'outils afin de sélectionner les plus adéquats. Cette base d'outils n'est pas donnée préconstruite aux enseignants mais chacun forme son propre ensemble via les ressources déjà employées. Par ailleurs, il semble que les enseignants coopèrent rarement en ce qui concerne le matériel pédagogique qu'ils utilisent. Les abstractions présentes dans les réponses des enseignants relèvent l'absence de méthode concrète pour choisir leurs outils pour la classe. Sans formation particulière sur le matériel pédagogique, les enseignants expérimentent plusieurs outils pour trouver le plus approprié en espérant de gagner de l'expérience pour diminuer leurs imperfections.

Conclusion

Cette étude éclaire le sujet du matériel pédagogique employé en UPE2A du premier degré en l'analysant en tant que partie de l'agir professoral des enseignants. Les outils pédagogiques constituent une des matérialisations possibles de l'agir professoral, c'est-à-dire qu'ils sont des expressions des motifs et des pensées des enseignants. Leur importance pour l'apprentissage réside sur le fait qu'ils permettent le lien entre le monde réel et le monde des idées. Le matériel didactique est primordial pour les élèves nouvellement arrivés parce qu'il s'agit d'un moyen pour qu'ils accèdent aux savoirs scolaires. Les outils facilitent ainsi l'inclusion scolaire de ces élèves.

D'après l'analyse effectuée dans les deux UPE2A de l'école élémentaire, les enseignants utilisent du matériel conçu pour l'enseignement ou modifié par l'enseignant pour répondre à ses objectifs didactiques. Via l'analyse des séances en UPE2A, nous avons extrait plusieurs fonctions attribuées aux outils didactiques employés. Les fonctions les plus répandues pour les séances de lexique étaient la mémorisation et le développement du vocabulaire productif chez les élèves. Pour les séances de mathématiques, les trois enseignants étudiés ont employé des outils qui permettaient la conceptualisation des notions en mathématiques et le lien entre les symboles mathématiques et l'écrit.

L'utilisation de différents outils pédagogiques durant les cours observés prouve que le matériel pédagogique est bien présent dans le répertoire didactique des enseignants. Or, l'analyse des entretiens a montré qu'ils parlent rarement des outils pédagogiques quand ils commentent leur action en classe. Ils mettent difficilement en mots leur raisonnement pour la sélection du matériel pédagogique et il est alors difficile d'effectuer le lien entre les outils choisis et une explication de ces choix. Les enseignants justifient néanmoins explicitement le choix des outils pédagogiques par l'expérience professionnelle pour deux raisons. D'une part, l'expérience des outils déjà employés aide à la sélection du matériel approprié pour chaque objectif pédagogique. D'autre part, les enseignants expérimentés disposent d'une quantité importante d'outils qu'ils peuvent employer en classe directement ou après modification.

Cette recherche donne un aperçu des outils que les enseignants d'UPE2A du premier degré emploient pour construire leur cours, et de leur place dans le répertoire didactique. Les résultats présentés concernent les UPE2A observées et les trois enseignants interviewés et peuvent se différencier selon le contexte.

Pour aller plus loin, une étude sur la formation des enseignants qui travaillent en UPE2A serait adéquate afin d'y identifier la place du matériel pédagogique. En outre, les enseignants interviewés remarquent l'absence de coopération sur les outils didactiques au sein des équipes pédagogiques. Cela pourrait constituer encore un sujet pour une étude à venir. D'ailleurs, les commentaires limités des enseignants sur les outils pédagogiques reflètent probablement des discours restreints au niveau des équipes pédagogiques et des théoriciens.

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2006). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.
- Azaoui, B. (2014a). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans Tellier, M. & Cadet, L. (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 115-126). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2014b). Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans Aguilar, J., Brudermann, C. & Leclère, M. (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (pp. 47-74). Paris : Riveneuve éditions.
- Auger, N. & Kervran, M. (2013). Répertoires langagiers, interactions didactiques et co-construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion. Dans Bigot, V., Bretegnier A. & Vasseur M. (dir.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*. Paris : Éditions des archives contemporaines. Repéré à [http://www.projetpluri-l.org/publis/Auger%20&%20Kevran%20\(version%20provisoire\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Auger%20&%20Kevran%20(version%20provisoire).pdf)
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bertucci, M.-M. (2008). Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants. *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol, 11*, pp. 45-53.
- Bigot, V. & Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? Dans Bigot, V. & Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 11-29). Paris : Riveneuve éditions.
- Cadet, L., Leclère, M. & Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C. & Rivière, V. (eds.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions* (pp. 213-232). Paris : Riveneuve éditions. [〈hal-01664497〉](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01664497)

- Cadet, L. & Tellier, M. (2014). Protocole pour organiser un entretien d'autoconfrontation. Dans Tellier, M. & Cadet, L. (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 263-267). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Castellotti, V. (2008). Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire. *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants, Glottopol, 11*, pp. 2-12.
- Chartrand, S.-G. & Paret, M.-C. (2015). Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? Dans Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 169-178). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2011b). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. Dans Bigot, V. & Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 51-69). Paris : Riveneuve éditions.
- Cohen-Azria, C. (2013). Outils. Dans Reuter, Y. (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 151-156). Bruxelles : De Boeck.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Corny, L., Leclère, M., Mendonça Dias, C., Uribe, L., Hidden, M.-O., Le Ferrec, L. & Raimond, A.-C. (2018, 5-6 avril). *Des outils pour l'enseignement en UPE2A ? Des préconisations pédagogiques à l'analyse de pratiques de classe*. Colloque international EVASCOL. École, migration, itinérance : regards croisés, Suresnes, France.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Goï, C. & Huver, E. (2012). FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui, 176*(1), pp. 25-35. DOI 10.3917/lfa.176.0025
- IDAP-DILTEC (2012). *Entretien d'autoconfrontation (EAC) : méthodes, buts et analyses*. Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01682166/file/Guide%20m%C3%A9thodologique%20IDAP_entretiens%20auto-confrontation_v2012.pdf

- Lahire, B. (2011). L'acteur entre dispositions et contextes d'action. Dans Bigot, V. & Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 33-50). Paris : Riveneuve éditions.
- Le Ferrec, L. & Leclère, M. (2015). Les supports au cœur des pratiques en classe de langue : quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? *Cahiers de l'ACEDLE*, 12(2). Repéré à <http://acedle.org/old/spip.php?article4426>
- Leclère, M., Hidden, M.-O. & Le Ferrec, L. (2014). Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante. Dans Leclère, M. & Narcy-Combes, J.-P. (eds.), *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire : diversité des approches et outils d'enseignement* (pp. 105-127). Paris : Riveneuve éditions.
- Leclère, M. & Le Ferrec, L. (2014). Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? *Recherches en Didactiques*, 18, pp. 101-118.
- Lochak, D. (2006). L'intégration comme injonction. Enjeux idéologiques et politiques liés à l'immigration. *Cultures & Conflits*, 64, pp. 1-15. Repéré à <http://conflits.revues.org/2136>
DOI : 10.4000/conflits.2136
- Mendonça Dias, C. (2016). Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants. Dans Armagnague-Roucher, M. et Bruneaud J.-F. (dir.), *École, migration, discrimination*. Paris : L'Harmattan. Les Cahiers de la LCD (Lutte contre la discrimination). [〈hal-01443476〉](http://hal-01443476)
- Mendonça Dias, C. (2014, 18-20 juin). *Enseigner les mathématiques avec des écoliers non ou peu francophones*. Actes du 41ème Colloque international des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres (COPIRELEM) ARPEME, Quelles ressources pour enrichir les pratiques et améliorer les apprentissages mathématiques à l'école primaire ?, Mont-de-Marsan, France. [〈hal-01355094〉](http://hal-01355094)
- Mendonça Dias, C. (2013). Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1). DOI : 10.4000/rdlc.1540

- Mendonça Dias, C. (2012). FLS, le benjamin disciplinaire ? Dans Daunay B., Reuter Y. & Thépaut A. (éds.), *Les contenus disciplinaires, approches comparatistes* (pp. 221-231). Lille : Septentrion presses universitaires. Éducation et Didactiques.
- Miguel Addisu, V. (2014). Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment « s'y apprennent-ils » ? Recherche ethnographique à l'école primaire. *Études de linguistique appliquée*, 174(2), pp. 175-185.
- Schnapper, D. (2009, juillet). L'intégration. Enjeux de connaissance et de politique. *Grande Europe*, 10. La Documentation française © DILA. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/pages-europe/d000586-l-integration.-enjeux-de-connaissance-et-de-politique-par-dominique-schnapper>
- Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. Dans Chiss, J.-C. (éd.), *Immigration, École et didactique du français* (pp. 62-100). Paris : Didier. Langues et didactique.
- Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. Dans Tellier, M. & Cadet, L. (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 101-114). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), pp. 19-27. DOI 10.3917/lfa.152.0019
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Bibliographie de documentation institutionnelle

- Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
- Éduscol (s.d.). *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>
- MENESR/DGESCO (2012a). *Fiches repères EANA – FLS/FLSco – dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*. Repéré à

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/6/EANA_FLSco_10_considerations_preliminaires_sur_l_enseignement_du_francais_359986.pdf

MENESR/DGESCO (2012b). *Fiches repères EANA – FLS/FLSco – le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/99/0/EANA_FLSco_le_professeur_dans_sa_classe_359990.pdf

MENESR/DGESCO (2014). *Fiches repères EANA – favoriser l'inclusion dans les écoles et établissements scolaires – Fiche n°4.* Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablissements_354156.pdf

Note de service n°2004-175 du 19-10-2004. *Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.* Bulletin officiel n°39 du 28 octobre 2004 – sommaire. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>

Documents annexes

Annexe 1 - Déclaration anti-plagiat



Laboratoire DILTEC EA 2288

Url : <http://www.univ-paris3.fr/diltec-didactique-des-langues-des-textes-et-des-cultures-ea-2288-3451.kjsp>

Document à scanner après signature et à intégrer au mémoire électronique

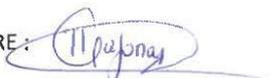
DECLARATION ANTI-PLAGIAT

DECLARATION

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

Prénom, NOM : *Panagiota TRAGOPOULOU*

DATE : *12/06/2018*

SIGNATURE : 

Annexe 2 – Données de la classe de Cécile

1^{er} extrait - Séance de lexique – affiches des souris

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	Il y avait une dame / qui était venue qui v qui avait dit qu'elle était infirmière /et /elle nous avait présenté de drôles de souris + on avait + <u>musclor</u>	elle décroche une affiche qui était sur la fenêtre et la montre aux élèves		
Girlie	2	<u>musclor</u>			
Girlie	3	frutti			
Ens	4	on avait	elle décroche une autre affiche		
Girlie	5	frutti			
Ens	6	frutti et: son frère	elle décroche une autre affiche		
Girlie	7	verdi			
Ens	8	verdi on avait gr: <u>abidou</u>	elle décroche une autre affiche		
Girlie	9	<u>grabidou</u>			
Ens	10	on avait	elle décroche une autre affiche		
Victor	11	patapin			
élèves	12	=patapin			
Ens	13	patapin / ah bah toi tu t'en souviens bien			
Girlie	14	il est pas là			
Ens	15	bah oui t'étais pas là	elle décroche une autre affiche		

Lucila	16	non il a			
Ens	17	ah oui peut-être			
Victor	18	il est pas là moi			
Ens	19	hydreau			
Victor	20	hydreau			
Ens	21	<u>blancho</u>			
élève	22	<u>blancho</u>			
Ens	23	qui s'en souvient ↘	elle touche une affiche derrière le rideau		
Girlye	24	bonbonette			
Ens	25	bonbonette			
Victor	26	miam			
Ens	27	alors oui voilà + et / le dernier	Elle garde l'affiche derrière le rideau		
Masud	28	je sais / la chips ↗ elle s'appelle quoi ↘	elle fait "non" de la tête		
Ens	29	merci tashi			
Girlye	30	le chips il est là			
Ens	31	picabouge	elle montre la dernière affiche		
élèves	32	picabouge			
Ens	33	picabouge c'était la petite souris qui mangeait un peu de tout + celle qui avait vraiment très bien compris ce qu'il fallait faire	Elle accroche cette dernière affiche sur le tableau		
élève	34	elle est pas gros			
Ens	35	donc du coup justement ce n'est pas une grosse souris	elle gonfle les joues et forme un ventre avec ses bras		
Victor	36	je n'étais pas là moi			

Ens	37	c'est pour ça / on le fait plusieurs fois /dans /le 29 mars dans 20 jours			
Jamal	38	vingt jours			
Ens	39	on invitera vos parents à venir faire un petit déjeuner avec nous/ pour ça ça se prépare			<p>Ça fait juste très très bizarre de se voir <rires> on se rend compte = oui voilà +++</p> <p><i>est-ce que tu veux commenter cette partie</i> je parle beaucoup <rires>++ je trouve que je parle beaucoup</p> <p><i>pourquoi tu montres les souris ? c'était la préparation pour l'arrivée de l'infirmière ?</i> oui/ elle était censée venir mais finalement il y avait un micmac et donc elle n'est pas revenue ++ donc j'ai dû faire/ là où l'infirmière devait faire toute la séance avec les petites souris les familles des aliments euh :: / bah c'est moi qui ai dû la faire en entier ++ et là il me semble que ce jour-là / c'est ça jeudi 8 mars / elle devait venir et elle n'est pas venue + et donc j'ai dû improviser <rires> + euh bah voilà elle est pas là</p>

Séquence parallèle où une élève demande de sortir.

2° extrait - Séance de lexique - noms des aliments

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	49	mais du coup on va pour cela réapprendre les noms des aliments	elle montre une pile de cartes avec des images d'aliments		
Girlie	50	c'est là-bas qui boit			
Ens	51	gi:rlie			
Girlie	52	c'est pas là			

Ens	53	gi:rlie +qui se souvient comment ça s'appelle ∇	elle montre une carte		
Victor	54	des œufs des œufs			
Ens	55	j'écoute que quelqu'un qui lève le doigt et qui attend/ alors victor			
Victor	56	les œufs			
Ens	57	les œufs / qui aime les œufs↗			
Masud	58	moi je n'aime pas			
Victor	59	MOI MOI MOI			
élève	60	quoi les arabes			
élève	61	l'afrique c'était XXX			
Ens	62	alors /un aliment que vous n'aimez pas du tout /mais alors pas du tout du tout du tout	elle accroche la carte avec l'image des œufs sur le tableau		
Victor	63	un aliment qu'on aime			
Ens	64	quelque chose que vous n'aimez pas généralement / je le sais / <u>ça /malika ↗</u>	elle montre une autre carte-image		
Victor	65	<u>mm les frites</u>			
Ens	66	les frites			
Jamal	67	moi je l'aime les frites			
Masud	68	moi je mange			
Ens	69	tu aimes les frites ↗			
Victor	70	moi j'aime les frites			
Ens	71	ah bon je croyais que les enfants ça n'aimait pas les frites			
élève	72	moi aussi			
Ens	73	et toi tu aimes les frites ∇			
Victor	74	oui			

Lucila	75	moi aussi j'aime les frites			
Ens	76	vous êtes bizarres ah			
Masud	77	j'adore les frites			
Ens	78	no::n			
Masud	79	j'adore			
Ens	80	alors après nous avons AH / un autre aliment que vous n'aimez pas du tout			
Masud	81	le biscuite			
Victor	82	biscuit j'aime	elle montre une autre carte-image		
élève	83	j'aime			
Ens	84	c'est quoi ↗ un biscuit			
Masud	85	c'est tellement bon			
Ens	86	tu aimes le biscuit ↗			
Bahman	87	moi aussi			
Ens	88	toi aussi ↗			
Girlye	89	moi aussi j'ai un petit sœur			
Victor	90	<u>je n'aime pas</u>			
Ens	91	tu n'aimes pas le biscuit ↗ oh:: oui /enfin un enfant normal + AH: quelque chose que moi je n'aime pas du tout	elle accroche la carte sur le tableau elle pointe Victor du doigt elle regarde la prochaine carte et elle la montre		bah c'est c'est une manière déjà c'est mon moi c'est mon caractère euh::+ je:: dans toutes les classes que j'ai que j'ai fait j'ai énormément pratiqué alors là c'est alors on va dire plutôt de l'humour/ parce que c'est quelque chose qui s'apprend + ça s'apprend le second degré ça s'apprend l'humour et:: ça permet aussi d'apprendre à en avoir un esprit critique je trouve + et là en l'occurrence c'est aussi une technique pour les obliger fin pour les inciter à parler + vu que je leur dit quelque chose que qui est exactement l'opposé/ ça va leur faire réagir / il vont ils:: là tou tous ont réagi en disant mais si si eh moi j'aime bien eh là j'adore donc c'est aussi une manière de / de les pousser à réagir

Masud	92	le fromage			
Jamal	93	fromage aa			
Mayou	94	c'est aa			
Ens	95	tu n'aimes pas le fromage ↗			
Jamal	96	non			
Ens	97	qui aime le fromage ↗			
Masud	98	moi moi c'était pas ça c'était XX fromage			
Ens	99	un une autre sorte de fromage			
Victor	100	pas moi			
Ens	101	moi j'a:dore	elle accroche la carte au tableau		
Girlye	102	moi je le fromage XX			
Ens	103	alors voyons voire ce que nous avons là + m::: + on en avait mis sur les crêpes	elle regarde une carte elle la laisse de nouveau sur la table. Elle prend une nouvelle carte	Masud se met debout pour regarder la carte cachée	
Masud	104	oui je sais			
élève	105	sucre	elle fait "environ" en tournant sa main		
Ens	106	qu'est-ce qu'on avait mis d'autre sur les crêpes qu'on avait fait ↗			
Masud	107	je sais c'est la la rouge			
Girlye	108	fraboi fraboi			
élève	109	kiwi			
Ens	110	de la k ++ comment ça s'appelle ↗ <u>malika</u> ↗	elle montre la carte		

Victor	111	<u>confITURE</u> confiture confiture <u>confiture</u>			
Girlie	112	confiture			
Ens	113	de la confiture			
élève	114	aa confitu::re	elle accroche la carte au tableau		
Jamal	115	j'aime			
Bahman	116	j'aime aussi			
Girlie	117	j'aime pas le confiture			
Ens	118	oh: c'est un légume + qu'est-ce que c'est ↗	elle regarde une nouvelle carte et elle la montre/ elle la tourne vers Jamal	les élèves lèvent leurs mains	
Victor	119	les tomates			
Ens	120	oui / comment ça s'appelle ↗			
Girlie	121	des tomates			
Ens	122	c'est pas ah oui on dirait des tomates mais non ce ne sont pas des tomates			
Girlie	123	j'aime pa:s			
Ens	124	malika tu sais ce que c'est↗ XXX comment ça s'appelle ↗	elle montre la carte à un enfant qui entre dans la classe		
Victor	125	radis / des radis	elle pointe Victor du doigt		
Ens	126	des radis			
enfant (ext)	127	c'est XXXX			
Ens	128	ah oui merci XX	elle prend une fiche		
Masud	129	pourquoi ça à victor ↘			
Ens	130	le roi qui avait mal aux dents			

Victor	131	c'est moi			
Ens	132	c'est toi qui a mal aux dents ↗			
Victor	133	oui c'est moi c'est moi c'est moi c'est moi			
Ens	134	alors ça s'est dit radis	elle accroche la carte image avec le radis		
Victor	135	elle c'est là elle fait ça			
Jamal	136	j'adore la radis			<p><i>Pourquoi tu leur demandes s'ils aiment ou pas ? pour les faire parler ?</i></p> <p>oui +pour employer la structure des phrases j'aime j'aime pas / et pour les faire parler ++ parce que sinon: euh: on va juste se on va très vite se retrouver avec juste le mot + et c'est pas forcément fin bien sûr qu'il y a la partie vocabulaire le lexique en lui-même à apprendre mais:: mais le / aussi qu'ils utilisent des phrases <pause où on passe à l'extrait suivant></p> <p>je pense au + euh:: il y a aussi le côté euh affectif / les enfants euh parlent ++ s'in s'intéressent à eux-mêmes + c'est c'est c'est encore de des les petits sont très autocentrés quand on quand on par exemple en géographie on va commencer à travailler sur l'espace on va travailler sur le quartier / sur ce qui leur touche eux / quand on va commencer à travailler sur le temps on va commencer par travailler sur le le temps de leurs parents le temps de leurs grands-parents / c'est vraiment quelque chose de très proche ils sont sur de l'affectif et donc le j'aime j'aime pas euh:: c'est aussi une une manière de de de les attraper par le côté justement affectif qui qui est prédominant chez eux en fait</p>

L'activité poursuit de la même manière : l'enseignante montre une carte, les élèves disent le nom et s'ils aiment ou pas les aliments.

3^e extrait - Séance de lexique – consigne pour construire les familles des aliments

Loc	N' T P	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Victor	302	je sais je sais /des saucisses	elle regarde Victor		
Ens	303	des saucisses / alors je vais vous laisser /quelques minutes dans votre tête/ pour réfléchir/ et faire de familles /d'aliments qui vont ensemble /on essaye de faire de familles	elle accroche la carte au tableau		
Jamal	304	comment faire tout le monde			
Ens	305	tout seul dans ta tête et après on fait ensemble	touche sa tête avec les deux mains		
Lucila	306	je sais:::			
Ens	307	réfléchis dans ta tête d'abord	touche sa tête avec les deux mains		
Lucila	308	mais oui je sais <u>je sais</u>			
Ens	309	tch tch tch réfléchis dans ta tête + regarde victor il est concentré /tashi elle est concentrée /malika je vois que ça réfléchit là-haut eh +	touche sa tête avec les deux mains		Mais parce que c'est pareil / euh l'enfant quand il l'a trouvé il veut tout suite le dire / c'est normal ça fait partie de de l'impulsivité et de et justement de l'autocentrage c'est euh /j'oublie complètement que les autres sont là parce que j'ai quelque chose à dire là tout suite maintenant /et d'autant plus si c'est la réponse que la maitresse elle attend donc

Entre les deux extraits visualisés, l'enseignante explique à quelques élèves le but de l'activité à venir.

4^e extrait - Séance de lexique - constitution des familles des aliments

Loc	N' T P	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation

Ens	333	<u>combien</u> de familles			
Bahman	334	j'ai trouvé 12 familles			
Ens	335	12 familles			
Tashi	336	j'ai trouvé 6			
Ens	337	6 familles qui dit mieux ↗			
Victor	338	moi je peux commencer ↗ les frites avec la purée / <u>les saucisses</u> avec X			
Ens	339	<u>alors</u> attends tends tends tends je ne peux pas être partout/ comment je fais ↗ est-ce que je suis la déesse Chiva avec 15 bras + tu me dis alors des frites avec quoi ↗	elle met appart la carte image "frites"		
Victor	340	avec la purée			
Ens	341	pourquoi↗	elle met la carte-image "purée" à côté des "frites"		
Victor	342	parce que c'est c'est avec des patates les deux			
Ens	343	ah:: bonne idée			donc là mon objectif il est euh/ l'argumentation/ pourquoi parce que /et c'est c'est là où je m'appuie beaucoup sur Victor ou sur Girlie qui sont déjà plus avancés en vocabulaire/ et qui du coup pour certains /pour Bahman là qui en peut plus là /ça se voit il n'en peut plus <rires> c'est trop de concentration pour lui/ pour des des enfants qui sont nouveaux / ça va être par du coup ils vont entendre pour la première fois le pourquoi parce que / voilà
Victor	344	la viande/ saucisse et:: viande			
Ens	345	tu mets ça et ça ensemble pourquoi ↗	elle met les cartes "viande" et " saucisse " ensemble		

Victor	346	parce que c'est la viande			
Ens	347	mm c'est une bonne idée / malika est-ce que tu as une autre idée toi ↗			
Victor	348	ah: une famille j'ai pas dit			
Ens	349	qu'est-ce que tu mettrais ↗			
Malika	350	biscuit et nourriture			
Ens	351	biscuit et			
Malika	352	nourriture			
Ens	353	c'est de la nourriture je suis d'accord			
Malika	354	em confiture			
Ens	355	et de la conf ah: des biscuits et de la confiture /très bien pourquoi tu fais ça toi ↗	elle met les cartes "biscuit" et "confiture" ensemble sur le tableau		
Victor	356	cécile j'ai pas fini une famille			
Ens	357	oui mais en fait tu n'es pas tout seul victor/ pourquoi tu ferais ça ↗ c'est une bonne idée ah			
Malika	358	c'est bon			
Ens	359	parce que c'est bon + hmm ça se voit/ oui ↗Noemi ++ redis ++ la banane avec quoi ↗			Qu'est-ce qui se racontent ces deux-là ? (...) <Commentaire sur Bahman et Victor qui parlent entre eux où Victor dit à Bahman une catégorie d'aliments>
Noemi	360	la fraise			
Ens	361	pourquoi ↗ c'est une bonne idée/ pourquoi on les mettrait ensemble ceux deux-là ↗	elle place les cartes "fraise" et "banane" ensemble		
Noemi	362	ils sont fruits			
Ens	363	parce que ce sont des fruits/ bahman ↗			
Bahman	364	le coca cola et et de l'eau			

Ens	365	pourquoi ↗			<rires>c'est trop marrant comme stratégie / j'adore <rires>
Bahman	366	parce qu'on les boit			
Ens	367	c'est une excellente idée / <u>on peut mettre le coca et l'eau ensemble</u>	elle place les cartes "coca cola" et "eau" ensemble		
Girlie	368	et moi ↗ maitresse ↗			
Ens	369	<u>c'est une excellente idée / tashi ↗</u>			
Tashi	370	le pain et le fromage			
Ens	371	le pain et le fromage ensemble / alors pourquoi tu les mets ensemble ↗	elle place les cartes "pain" et "fromage" ensemble		
Girlie	372	maitresse			
Ens	373	pourquoi tu les mettrais ensemble ↗ ++ moi je sais pourquoi/ parce qu'on mange le pain/ parce qu'on met le fromage sur le pain/ ça se mange ensemble c'est une excellente idée Girlie ↗			
Girlie	374	riz et pain			
Ens	375	ah bah tu nous casses notre tri toi			
Girlie	376	<u>et parce que</u>			
Ens	377	<u>tu nous mets pain et riz ensemble mais pourquoi</u>			
Girlie	378	non les trois parce que			
Ens	379	ah les trois ensemble pardon			
Girlie	380	il est le même			
Ens	381	qu'est-ce que c'est quoi le même			
Girlie	382	il est comme le même parce que *inside it's soft / rice is soft and bread is soft*			

Ens	383	et le riz c'est *soft* ↗ c'est doux ↗ c'est mou ↗			
Girlie	384	non c'est comme ça +		elle fait un mouvement avec sa main	ah j'avais oublié cette argumentation+ inside c'est soft c'est + j'avais complètement oublié c'est original ah ↗ <i>oui. tu t'attendais à ça ? qu'ils mettent le fromage et le pain ensemble ?</i> oui oui parce que c'est bon / parce que j'aime ça oui oui ++ mais le coup de c'est dur à l'extérieur c'est c'est mou à l'intérieur + ça alors
Ens	385	ok/ pourquoi pas ↘ bahman ↗			

Les élèves continuent de proposer de familles d'aliments ou d'insérer les aliments restant aux familles qui existent déjà jusqu'à ce que tous les aliments affichés se placent dans une famille.

5^e extrait - Séance de lexique - ajout de 3 aliments

Loc	N' T P	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	386	alors /voyons voir si selon votre raisonnement on peut ranger trois nouveaux	elle prend trois autres aimants du tableau		
Victor	387	oui:::::			
Ens	388	alors voyons voilà où est-ce que je vais mettre du coup / mon jus d'orange ↗ victor où est-ce que je les mets ↗	elle montre une carte avec l'image d'un jus d'orange		
Victor	389	avec le coca cola et l'eau parce que c'est liquide et on peut boire			

Ens	390	ok / alors/ ensuite voyons voir +++ où est-ce que je vais mettre le + ça je traduis pas vous savez tous comment ça se dit	elle place la nouvelle carte avec les deux autres de la famille de liquides elle monte une carte avec l'image d'un chocolat		Bahman n'en peut plus /Il a pas été à l'école dans son pays et donc pour lui c'était beaucoup trop long de se concentrer euh/ autant de temps et de rester assis sur une chaise/ il l'a pas l'habitude <rires> ++ mais il va très très vite dans ses apprentissages dans ses apprentissages dans le sens cela parce que maintenant il a une capacité de concentration qui est quasiment identique à celle d'un CE1 et il est CE1 fin un enfant de son âge donc/ il va très très vite (...)
Jamal	391	le chocolat avec le cerea			
Ens	392	avec les céréales et le yaourt ↗ pourquoi ↗++	elle place la carte "chocolat" à côté du "yaourt"	Jamal regarde l'enseignante sans répondre	
élève	393	non			
Ens	394	après on va voir si on n'est pas d'accord/ et::: +++ ça alors ++ tant pis / alors qui n'est pas d'accord avec certaines familles ↗ malika + avec quoi tu n'est pas d'accord / tu te dis non non ça ça va pas ensemble /ce n'est pas une famille +	elle cherche quelque chose à son bureau et au tableau		
élève	395	moi			
élève	396	je sais +			
Ens	397	t'as pas trop d'idée / réfléchis bien / j'en ai encore un			
Victor	398	j'ai une idée			
Ens	399	on va mettre + un sauté de veau / je le mets où ↗ Tashi ↗	elle montre la carte avec l'image d'un sauté de veau		
Tashi	400	XXXX			
Ens	401	ça ↗ ça ↗ ça ↗ pourquoi ↗	elle montre chaque fois une carte image		

			différente accrochée au tableau		
Tashi	402	XX			
Ens	403	c'est une fami c'est la famille des viandes de la viande alors quelles sont les choses avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord/ vous dites non ça non non pourquoi c'est pas une bonne idée ça / Jamal			<p><i>Pourquoi tu leur demandes à dire pourquoi ils ne sont pas d'accord ?</i></p> <p>pour les amener à montrer que les familles qu'ils ont constituées ne sont pas les bonnes + et tout simplement /je sais plus à un moment /chais plus si c'est là ou avant /mais à un moment moi je vais il me semble que je vais complètement casser cette famille là en disant que bah oui mais si c'est la famille de j'aime bien bah moi je mets le fromage puisque moi j'adore le fromage et pour les pousser à se dire bah en fait c'est c'est pas de:: + c'est pas une classification euh correcte puisque/ si c'est lié au goût ou si c'est pas clairement établi /avec une définition exacte bah ça ne fonctionne pas</p> <p><i>Ils ont le lexique pour dire viande ou fruit mais pour les produits laitiers ?</i></p> <p>alors/ alors là pour le coup je suis je suis plus dans une partie euh + je suis plus dans une séance de de lexique / chuis sur une séance des sciences /là/ et donc/ ils ont pas forcément le le vocabulaire pour dire produit laitier /mais ils ont déjà ils se ils connaissent les petites souris + d'une part et puis d'autre part ils ont ils vont trouver un moyen de de dire à à un moment ils arrivaient plus à /ils arrivaient pas à dire et puis chais plus qui a dit oui mais ça c'est des liquides / ils trouvent toujours une solution pour après bah évidemment/ s'il y a pas moi je vais leur fournir le matér / mais même sans forcément pouvoir expliquer déjà si c'est cohérente comme famille / d'ailleurs euh je pensais à ça + quand girlie mettait le pain avec le riz moi je me suis dit ah elle a compris la famille des féculents / après en réalité non/ mais si elle avait pas su l'expliquer c'est comme pour tashi</p>

					<p>a mis le pain avec le fromage et elle ne savait pas expliquer /moi j'ai compris son raisonnement et donc je peux mettre des mots dessus</p> <p><i>je préfère arrêter la séance ici. Ça continue comme ça, ils trouvent pas de réponse.</i></p> <p>Mais ça c'était ma première séance j'avais prévu de l'arrêter comme ça / de dire bah soit on trouve une famille soit moi je donne pas de réponse / pour les laisser/ leur laisser le temps aussi de réfléchir éventuellement à la maison /ou: en dehors et puis pour revenir dessus après /et c'était aussi du coup une deuxième séance qui permettait de réinvestir le vocabulaire</p> <p><i>J'ai remarqué que tu sollicitais souvent Malika à cette séance.</i></p> <p>Oui Malika est une petite qui normalement n'est pas inscrite en UPE2A / elle n'est pas nouvellement arrivée ++ mais elle a commencé à parler l'année dernière (...)</p> <p><commentaire sur la scolarisation de l'élève où l'enseignante principale de l'élève fait aussi des commentaires> là du coup l'objectif c'était/ un de la faire parler au maximum / et aussi de la poser en experte de la langue française + et du coup la faire travailler sur la confiance en soi et bah + je sais des choses en prendre conscience parce que c'est elle qui va donner la solution + elle sait des choses et donc il faut qu'elle ait plus confiance en elle quoi</p>
--	--	--	--	--	---

Ensuite, les élèves expliquent pourquoi ils ne sont pas d'accord avec quelques familles en ayant comme critère ce qu'ils aiment ou pas. L'enseignante leur explique que cela n'est pas un critère et qu'il faut que tout le monde soit d'accord sur les familles. La séance termine sans avoir formé des familles fixes.

6^e extrait - Séance de mathématiques – tracer des figures géométriques

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	qui peut aller au tableau tracer / Lucila on a commencé / un cercle			
Girlie	2	moi:::			
Ens	3	vas y Girlie +			
Girlie	4	j'ai besoin une		se lève et cherche une figure dans les matériaux de la classe	
Ens	5	un cercle			
<24sec>				Girlie se dirige vers le tableau avec un carton de la forme d'un cercle, prend une craie et trace au tableau	
Ens	6	qu'est-ce que tu as tracé ↗			
Girlie	7	une cercle			
Ens	8	un cercle + qui peut aller au tableau tracer un triangle ↗		Girlie pose la craie et le cercle en carton et retourne à sa place	<i>J'ai remarqué qu'ils prennent toujours un objet pour pouvoir tracer.</i> ils font pas à main levée/ je ne sais pas d'où ça leur vient+ moi c'est la première fois que je vois ça ++ mais c'est un qui a dû faire ça une fois et puis / du coup tous les autres l'ont suivi ++ je pense que c'est à la base pour le cercle + effectivement pour pouvoir tracer un cercle / et je pense que / vu la perfection de tashi ça pourrait être tashi qui a lancé le mouvement
élève	9	moi			

Ens	10	Jamal/ tu y vas ↗ ++ un <25 sec> ici/ un triangle +++ <à Noemi qui vient lui parler> va va va t'asseoir <10 sec> girlie/ repose ce livre/ on travaille <15 sec> alors qu'est-ce que tu as tracé ↗+ qu'est-ce que tu as tracé ↗	Elle écrit au tableau au-dessus du dessin du cercle "un cercle" et à côté de gauche à droite : "un triangle, un carré, un rectangle" / Elle montre à Jamal la zone sous le mot "triangle"	Jamal se dirige vers le tableau et prend une figure en plastique d'un triangle et une craie/ il trace un triangle	
Jamal	11	un triangle ↗			
Ens	12	un triangle/ écoute bien + <en parlant à Basel> oui tu vas le faire / tri- angle/ trois/ donc combien y a de côtés dans un triangle ↘ tashi	Elle montre avec sa main la forme dessinée et montre le chiffre trois avec ses doigts de la main pour décrire le mot triangle	Jamal s'assoit/ Basel se met debout devant le tableau	
Tashi	13	trois			
Ens	14	trois côtés/ j'ai un côté/ deux côtés/ trois côtés/ j'ai trois côtés/ basel tu traces un carré <8 sec> Exactement <12 sec> c'est pas grave si c'est un peu cassé <23 sec> combien y 'a de côtés dans un carré ↗	elle montre les côtés avec son doigt quand elle les compte / elle montre l'espace au-dessous "un carré" à Basel avec son doigt	Basel regarde autour de lui et montre avec son doigt l'espace où il doit tracer le carré/ il part chercher une figure/ il va vers le tableau en gardant une figure mais il revient en arrière/ il retourne au tableau et il trace un carré à l'aide d'une figure en plastique	et là en fait je me rends compte que tashi et masud ne voient rien du tout de ce que je montre <rires> + parce que basel est devant le tableau (...) <commentaire sur Basel>
Lucila	15	quatre			
Ens	16	exactement il y a quatre côtés			
Lucila	17	comme ça / un/ deux/trois/ quatre		elle montre un schéma sur sa table	

Ens	18	alors ça ce ne sont pas les côtés/ ce sont les angles/tu as raison de les montrer			
Girlie	19	ça c'est un rectangle			
Ens	20	un côté /un/ deux	Elle montre sur le dessin de l'élève	Basel finit de tracer la figure	
Basel	21	maître			
Ens	22	trois /quatre/ très bien basel / il y a quatre côtés regarde lucila / un côté/ deux côtés/ trois côtés/ quatre côtés alors ++ est-ce que c'est un carré ↗	elle montre sur le tableau le dessin de carré/ elle dessine un carré tourné au-dessus du mot "un carré"		alors ça c'est un grand classique ++ c'est tous les enfants qu'ils soient UPE2A ou pas / si le carré ou le rectangle il est pas dans le bon sens ce n'est plus un carré/ ils ont pas la notion de conservation de la forme de la des mesures / ça il est typique chez les enfants / et ça marche à tous les coups
élève	23	non			
Ens	24	pourquoi			
Idras	25	parce qu'est à l'envers			
Ens	26	parce qu'il est à l'envers ↗			
élève	27	non parce que XX			
Ens	28	est-ce que c'est un carré tashi ↗ ça	elle montre le dessin sur le tableau avec le doigt		
Tashi	29	non			
Ens	30	non ↗ tashi/j'aimerais que tu écoutes / pourquoi c'est pas un carré ↗ + pourquoi c'est pas un carré ↗	elle montre la forme du carré tourné sur le tableau		et pourtant ils m'ont vu utiliser la même forme / que basel a utilisé / c'est ça qui
Idras	31	parce qu'est à l'envers ↗			
Ens	32	tu ne sais pas ↗parce qu'il est à l'envers ↗ est-ce que c'est un carré ↗	elle montre la forme du carré en plastique qu'elle garde		
élèves	33	oui			
Ens	34	oui/ est-ce que c'est un carré ↗	elle pose la figure plastique à l'intérieur du dessin du carré sur		

			le tableau et elle montre avec le doigt le dessin de carré		
Enf	35	oui			
Ens	36	est-ce que c'est un carré ↗	elle montre la forme géométrique du carré en la gardant tournée		
élèves	37	oui			
élèves	38	non	elle pose la figure plastique à l'intérieur de la forme géométrique du carré qui est tournée sur le tableau		C'est fou eh
Ens	39	c'est plus un carré ↗			
Noemi	40	non			
Ens	41	Si/ c'est un carré ça aussi /même si je l'ai tourné /mais j'ai utilisé la même figure/ la même chose/ le même objet	elle montre avec le doigt les côtés de la figure du carré qu'elle garde et après la figure		
Lucila	42	non c'est pas <u>un carré regarde</u>			
Ens	43	<u>si si</u> c'est un carré			
Lucila	44	regarde / c'est ça		Elle se lève au tableau, elle montre le carré tourné du doigt et trace un carré orienté comme le dernier	
Ens	45	c'est un carré + y a un/ deux/ trois /quatre côtés / il y a quatre angles droits	elle montre les côtés de la figure tournée avec son doigt		
Lucila	46	XX en espagnol c'est <u>*rombo*</u>		elle dessine un losange sur le tableau	

Ens	47	<u>un losange</u>			
Lucila	48	ça c'est *quadrado*		elle fait un dessin d'un carré	
Ens	49	oui ça c'est aussi un carré / le carré j'ai le droit de le tourner + d'accord ↗ / qui vient tracer un rectangle ↗ Idras ↗			mais ça par exemple / le côté du carré qui est tourné je sais que:: euh jamal /par exemple il va pas il va pas le retenir + il est trop petit + mais c'est pas grave / c'est /il y a aussi en UPE2A faut aussi faire avec le fait qu'il y a de plus grands/ il y a de plus petits et que bah il faut nourrir tout le monde en termes d'apprentissage et: et du coup euh / bah il y a des choses que les petits ne vont pas retenir ça va leur passer au-dessus / et en même temps côté par exemple côté angle angle droit tout ça c'est du vocabulaire pour le cycle 3/ pas pour le cycle 2 / quoi si CE2 CE1 CE2 on va commencer à en parler/ mais typiquement pour les CP ça c'est / bien au-delà mais peu importe c'est pas grave / lui il va apprendre cercle triangle carré rectangle c'est déjà très bien / sachant que même les gamins francophones qu'ont fait 4 ans de mater eh 3 ans de maternelle en CP en CE1 en CE2 parfois ils se plantent encore/ sur ce qu'un triangle un rectangle /et puis pour les plus grands XX ce vocabulaire et la conceptualisation scientifique ++ euh de l'objet

Entre les deux extraits visualisés, un élève trace un rectangle sur le tableau.

7^e extrait - Séance de mathématiques – rectangle et différenciation de l'activité

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	70	eh eh / un rectangle/ regarde + donne la craie / merci / regardez ici/ ça ça a permis de faire un rectangle ++	elle va au tableau, elle prend la craie et la figure plastique de rectangle d'Idras. Elle	Idras s'assoit	

			montre la figure plastique		
Girlie	71	c'est un rectangle	elle utilise la figure en plastique pour dessiner sur le tableau un rectangle tourné		
Ens	72	est-ce que c'est encore un rectangle ↗			
élève	73	oui			
élève	74	non oui			
élève	75	oui oui			
Ens	76	oui /c'est toujours un rectangle /que je le fasse comme ça/ comme ça/ ou + comme ça c'est un rectangle + alors dans le cahier / on écrit	elle tourne la figure plastique chaque fois qu'elle dit "comme ça"		
Girlie	77	géométrie↗			
Ens	78	gé-o-mé-trie <10 sec> tashi tu l'écris géométrie	elle écrit au tableau "Géométrie"		
<28 sec>			elle écrit au tableau "1. Trace un carré rouge dans un cercle bleu."		
Jamal	79	c'est la date			
Ens	80	non non tu écris géométrie ça/ et après moi je donne les consignes pour jamal i lucila idras et noemi / tashi et girlie elles font c'que j'écris là + elles travaillent la compréhension des consignes écrites et vous les consignes orales	elle montre du doigt les élèves quand elle prononce leur prénom et après elle montre la consigne écrite aux élèves qui doivent la copier		parce que les /parce que tashi girlie peuvent travailler en autonomie + et du coup je leur propose un travail qui est plus compliqué / mais en autonomie que qu'est-ce qui reste / jamal lucila + noemi et idras /qui eux n'ont pas encore accès à cette autonomie-là + pour des raisons très différentes / noemi ne parle pas français à ce moment-là/ idras parle français à ce moment-là mais il ne sait pas lire + tout simplement

					<p><i>et donc le but de la séance était la reconnaissance des formes géométriques ?</i></p> <p>oui oui + c'est le vocabulaire des formes géométriques et puis pour les plus grands / euh le vocabulaire / euh le vocabulaire des + côté angle droit angle ++ et commencer une ++ une conceptualisation /une définiti aborder une définition plus scientifique / parce que la géométrie telle qu'on la pratique en France/ c'est très rare ++ c'est-à-dire qu'on fait ça très tôt /chais pas quand est-ce que tu as commencé de faire de la géométrie toi</p> <p><i>je pense en primaire</i></p> <p>++ parce que dans plein de dans beaucoup de pays / tracer les figures géométriques c'est quelque chose qu'on ne fait pas du tout en primaire / qui est plutôt fait à partir du collège / et du coup bah c'est c'est une un des domaines d'apprentissage en UPE2A qu'il faut vraiment euh/ comme il est /il est pas spécifique visiblement aux Français mais en tout cas /il est pas enseigné dans plein d'autres pays du coup c'est vraiment un domaine qui faut /qui faut toute suite +toute suite enseigner</p>
--	--	--	--	--	--

Par la suite, deux élèves travaillent individuellement et les autres sont autour d'une table ronde et travaillent-en suivant les consignes orales de l'enseignante.

Annexe 3 - Données de la classe d'Adrien

1^{er} extrait - Séance de lexique – cartes avec les adverbes de localisation écrits

Avant l'extrait ci-dessous l'enseignant a consacré quelques minutes pour rappeler la séance précédente concernant aussi les adverbes. Les élèves ont décrit ce qu'ils ont fait avec la professeure de sport.

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	quand est-ce que alicé vous a dit en face de ↗	accroche feuille avec adverbe "en face de" au tableau blanc		
Masud	2	euh face d'moi			
Ens	3	tout suite quand on arrive quand on arrive dans le préau, elle vous dit asseyez-vous ↘	fait un demi-tour avec sa main		
Masud	4	face à moi	montre deux fois avec le doigt les élèves		
Ens	5	face à moi / bien/ on peut dire en face de moi ou face à aussi il y en a deux vous voyez ↗ en face de moi face à moi = est-ce qu'on a utilisé celui-ci ↗	montre l'élève qui a bien répondu du doigt, il montre la fiche sur le tableau et point le doigt vers le haut il montre la fiche sur le tableau avec le doigt il garde une nouvelle feuille avec "dessous"		là il s'agit vraiment typiquement d'une leçon euh: / qui est destiné à l'UPE2A / c'est-à-dire qu'on est sur un concept /qui normalement est vu souvent dès la maternelle en France/ ou en début de CP/ c'est les adverbes de localisation/ et c'est très important à plusieurs niveaux / d'abord pour la connaissance du vocabulaire en soi mais aussi pour tout ce qui est indication scolaire + par exemple quand on apprend à lire on dit regarde / lis telle lettre tel mot mais qu'est-ce qui est écrit avant le el et qu'est-ce qui est écrit après le/ et tu as vu cette phrase elle est en dessous elle est au-dessus elle est/ et qu'est-ce que tu as écrit à la gauche de ta feuille bon + tout ça ce sont des choses on estime qu'à l'école élémentaire c'est acquis / or ces élèves qui viennent de l'étranger où sont inclus en CP CE1 CE2 CM1 CM2 dans ces classes-là on les voit plus ces notions-là + on fait confiance à l'usage pour qu'ils

					<p>apprennent+ et je trouve que souvent euh:: ça pose de de difficultés/ parce que ça n'a pas été correctement revu de manière globale +tu vois\ donc c'est le:/ après donc autres difficultés/ de positionnement /des difficultés de re repère /sur le feuille + dans son propre travail dans son cerveau pour s'organiser quand on parle et quand on utilise tous ces adverbes-là + donc je trouve que c'est vraiment +indispensable / voilà</p> <p><10 sec pendant lesquels l'enseignant regarde ce qui se passe après dans la vidéo></p> <p>par exemple on va dire / quand on écrit un mot+ on va dire/ vous avez vu celui-là + XX il y a en entre et si un enfant ne comprend pas le terme je lui demande qu'est-ce que tu as écrit entre telle et telle lettre ++ et comme on estime que c'est acquis dans les classes en élémentaire + on on ne fait pas + même si les professeurs qui reçoivent ces élèves savent ça + comment dire + c'est trop XXX de ce qu'on attend d'eux ++ c'est vraiment à nous de le faire / voilà</p>
--	--	--	--	--	--

Par la suite, l'enseignant montre des cartes avec des adverbes et les élèves expliquent avec des exemples ce qu'ils lisent ou entendent.

2° extrait - Séance de lexique – continuation de l'activité précédente avec les cartes

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	79	on l'a pas utilisé /AH celui-ci ↗	il repose la feuille il prend feuille avec adverbe "sous"		
Masud	80	sous oui sous	il lève la main		

Ens	81	alors/ trois secondes d'attention surtout toi masud / faites attention/ parfois vous confondez sous et sur et vous dites "sou::r"/ c'est sous regardez sous / il y a un s que l'on entend pas	il se tourne vers chacun des élèves montre la feuille cache le s final avec sa main		
Lucila	82	sous sous sous la:		elle monte sur sa chaise et elle la montre avec ses deux index	
Ens	83	toi↗			
Idras	84	sous la chaise			
Masud	85	sour			
Lucila	86	sous la chaise			
Ens	87	comment tu dis ?	en tenant Lucila par la main		Elle est debout mais c'est pas c'est pas grave
Masud	88	sour	signe de la tête pour dire que non		
Ens	89	elle est su::::::::::r la chaise / tiens monte sur la table vas-y allez regardez voilà elle est lucila est su:r la table /est-ce que c'est sous ↗ non + regardez voilà regardez/ sur /elle est su::r la table/ sur / sobre /si ↗ jamal / elle est sur la table regardez/ attention	il montre la table, il la tient par la main, il cherche dans ses feuilles et prend une feuille avec adverbe "sur", qu'il montre bien aux élèves, il s'adresse à l'élève hispanophone en montrant la feuille à Jamal, il fait descendre Lucila de la table	Lucila monte sur la table	Et là on fait de la phonologie ++ on mélange tout en fait / l'écriture la lecture la phonologie l'écoute le corps les physiques + au début quand j'ai commencé dans ces classes-là j'étais comme dans les autres classes après un jour je me suis dit mais :: + ça il faut tout revoir + c'est pas c'est pas une même classe comme les autres/ on peut pas faire ça + puis-je accepter des choses comme ça et je me suis rendu compte que tant que c'est dans un but d'apprentissage / on peut monter su sur la table / et ::+ parce qu'à l'école française ce n'est pas bien vu quand même ++ c'est vachement serré / donc mais après et puis / ils sont pas idiots / si elle monte sur la table et se met à danser et tout ça /tout le monde va la regarder XX + là les autres ils rient plus ils sont en au début ça ça les exite / du moment qu'ils comprennent que c'est pour travailler / il faut travailler + du coup on peut monter sur la table / on

				<p>peut sauter/ on peut revenir / on fait ces exercices dans la classe parfois ++ et de la même manière quand on fait du sport c'est pas seulement pour jouer / c'est pour travailler / et là ils acceptent / tu vois cela marche dans les deux sens + toujours/ du moment qu'on travaille qu'on apprend / même en sport/ je suis désolé les gars mais vous allez devoir dire ce que vous faites alors que dans les autres classes ils le font pas / tu vois c'est il y a ils ont des + permissions qu'ils ont eux mais aussi des obligations que les autres n'ont pas / en fait c'est plus une adaptation + à tes à tes objectifs / je suis complètement sur mes objectifs/ et le reste :: ++ je travaille avec ce que je peux en fait ce que je peux/ sinon parce qu'aujourd'hui / parce que c'est pas toujours faisable ce que je peux / là voilà/ elle monte sur la table/ on bouge/ on est actifs mais c'est pas toujours utile + il faut aussi apprendre à lire de manière calme il faut mémoriser comme dans ce cas-là tu vois/ il faut du calme / du silence / il faut essayer de travailler comme ça +++ mais c'est un peu difficile/ la grande difficulté c'est qu'il n'y pas assez de temps je trouve/ ils devaient passer plus de temps dans ces classes</p> <p><i>Plus qu'un an tu veux dire ?</i></p> <p>Maintenant alors++ en relation avec les autres classes toujours + parce que quand on est là sur un an ça fait un peu juste / je comprends très bien qu'il faut pas faire une filière pour les étrangers je suis d'accord / mais + et moi je/ même pour une porosité avec les élèves des autres classes peuvent venir là/ aussi / même s'ils ont pas de difficultés en langue française /XXX tu vois / quand on fait du ++ plurilinguisme / alors c'est pas un dispositif spécialisé de la langue française + mais ça apprend aussi d'autres langues se frottent aussi un peu avec les autres langues / ça peut leur être très utile/ tu vois / XXX il y a je pense plus des choses à faire</p>
--	--	--	--	---

Girlie	90	non c'est sur			
Ens	91	maintenant va t'asseoir sous la table/ sou:s s:ous la table sous sous + sous	il s'adresse toujours à Lucila	Lucila s'apprête à remonter sur la table	
Masud	92	pas sour su		Lucila se met sous la table	
Ens	93	voila / elle est / sous			
Masud	94	su:r la table			
Ens	95	non non non dis-moi / sous	il s'adresse à Masud		
Masud	96	sour			
Ens	97	s:ous			
Masud	98	sous la table			
Ens	99	su::r			
Masud	100	sur			
Ens	101	sur sous merci/ lucila tu peux revenir	il accroche la feuille au tableau		

Continuation de la même activité avec les cartes où les noms des adverbes sont écrits. Ensuite, l'enseignant fait une révision des adverbes rencontrés en demandant aux élèves de se placer devant, derrière, en face, etc d'un objet ou d'une personne. Après la fin de cette activité, deux élèves partent pour leur classe d'inclusion. L'activité prochaine est une activité de préparation pour le jeu de loto. L'enseignant montre les cartes et demande aux élèves de lui dire l'adverbe décrit avec les dessins. Les adverbes ne correspondent pas toujours aux adverbes vus à l'activité précédente.

3^e extrait - Séance de lexique – reconnaissance des adverbes représentés par les images

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	on va commencer par ça/ on va d'abord dire parce que là y'a / y'a d'autres mots que ceux-là qui sont là/ en plus/d'accord ↗ je mélange + bon alors lui en fait c'est toujours par rapport à lui	<il tient de grandes cartes rigides dans ses mains avec au recto un dessin qui décrit un adverbe de lieu et au verso l'adverbe écrit> il pointe les cartes affichées sur le tableau et les cartes qu'il garde pendant qu'il explique il pointe vers le haut il mélange et montre avec l'index le personnage sur la première carte		Alors après voilà + on:: / on se là / j'aime j'aime bien les prendre ensemble là-dessus/ parce qu'on fait de l'oral / c'est très eh / c'est important /mais du coup tous tous participent et voilà +on peut avoir une activité de groupe parce qu'une des difficultés de ce dispositif c'est d'avoir une ambiance classe une ambiance groupe ++ tu vois ↘ ils sont pas du même niveau+ on a tendance parfois à trop morceler / à prendre chacun son niveau + c'est très bien il faut le faire / mais aussi des moments alors /autour du groupe classe /c'est très important+ d'abord parce qu'on est pas les précepteurs de douze élèves quinze élèves ou seize élèves/ c'est impossible/ et puis on manque de dynamique je trouve quand on est sur élève par élève / donc il faut jongler entre les deux/ sur la dynamique d'une classe et sur l'adaptation nécessaire à chaque niveau /et là ça te permet d'actualiser comme ça de de revenir vers le groupe classe là ++ et après en suivant avec des exercices plus individualisés qui écrivent qui n'écrivent pas qu'ils dessinent /et ça c'est très intéressant les adverbes /on peut faire avec des::: dessins/ on peut demander de dessiner / tu dessines un ballon sous la chaise à gauche de la table /et enfin comme ça /alors que ceux qui écrivent on peut faire le contraire /on leur donne un dessin et ils doivent écrire + tu vois ↘ on peut se retrouver nous après sur l'individualisation par niveau à partir d'une activité collective + et ça c'est très intéressant
Girlie	2	sur		Elle lève le doigt	
Ens	3	lui il est où ↗			

Girlie	4	sur			
Ens	5	sur c'est ça sur / il est:	Il pose sa main sur la table Il pointe vers le bas		
Masud	6	entre	il lève la main		
Idras	7	entre + à l'intérieur			
Ens	8	alors/ on aurait pu dire à l'intérieur c'est juste/ mais y'a un autre mot/ un petit mot pendant que nous / au lieu de dire on est à l'intérieur de la classe on dit on est	il décrit petit avec ses deux doigts		
Idras	9	dans la classe			
Ens	10	dans la classe c'est ça	Il pointe Idras		
Masud	11	moi j'ai dit ça		il lève la main	
Ens	12	c'est bien c'est bien dans dans	Il montre les deux côtés de la carte image Il place la carte derrière la pile des cartes		
Ens	13	ah: facile			
Masud	14	à l'extérieur		il lève la main	
Ens	15	alors bien	il montre Masud du doigt		
Girlie	16	je suis en face			
Ens	17	il alors est-ce qu'il est face	il montre le dessin sur la carte		
Idras	18	<u>à l'extérieur</u>			
Ens	19	<u>à sa fusée</u>			
Jamal	20	<u>elle est devant</u>			
Ens	21	comment ↘			
Jamal	22	elle est devant ↘			

Ens	23	Oh jamal il est devant /regarde s'il était en face /il aurait le visage face à sa fusée donc il est devant	il tourne la carte pour montrer le mot au verso "devant" il tourne les doigts devant le dessin		
-----	----	--	---	--	--

Quand les élèves ont vu toutes les cartes du jeu, l'enseignant leur demande de deviner la carte qu'il garde sous la table. Les élèves essaient de se souvenir des cartes déjà vues. Chaque élève prend deux cartons pour jouer le jeu de loto. Chaque carton a six images identiques que celles que l'enseignant garde. Les élèves prennent des briques pour poser sur les images qui sont passées.

4^e extrait - Séance de lexique – jeu de loto

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	quel est le but du jeu comment est-ce que l'on gagne ↘			
Girlye	2	moi il y a deux			
Noemi	3	moi		elle lève sa main	
Ens	4	oui/ cuando se gana / como se gana	il a les cartes dans les mains		
Noemi	5	cuando XXX estos <réponse en espagnol>			
Ens	6	voilà donc on gagne quand on a un cube sur toutes les cases			
Noemi	7	XXX		elle montre sa grille	
Ens	8	et lorsqu'on a un carton avec tous les cubes			
Masud	9	ça s'est XXX ça s'est XXX pas là		il montre une grille	

Ens	10	oui / lorsqu'on a un carton avec tous les toutes les cases remplies <u>on dit carton plein</u>	il montre sa grille		
Girle	11	<u>allez allez allez allez allez</u> oui carton plein			<p>Et donc là/ chais pas là / après / le ce qui est intéressant à voir aussi c'est ce que je disais / après ceux qui n'écrivent pas vont avoir des exercices petit à petit à partir des dessins / mais toujours dans le but de mémoriser / et de pouvoir déjà au moins le conceptualiser et le dire + et ceux qui écrivent bah on va pouvoir faire des phrases avec/ même des phrases à trous par exemple on voit quelque chose qui est entre devant dessous derrière / en fait on fait ces phrases carrément/ écrites / des phrases où on décrit ce que l'on voit/ tu vois ↘ + ou alors dans l'autre sens je pense que ça va toujours dans les deux sens + c'est-à-dire/ on demande de faire des choses ou alors on fait une chose et on la dit on la commente /on l'explique tu vois ↘ ça fonctionne dans les deux sens+ être capable de faire ce que l'on dit et de dire ce que l'on fait / comme ça la conceptualisation est ++ totale/ ou presque/ tu vois ↘</p> <p><i>Tu faisais ça dans le cours avec alexiane</i> Là quand je travaille avec avec avec alexiane + c'est bien d'avoir un prof de sport parce que ça externalise un peu les enseignements / elle apporte aussi autre chose / une autre manière / pour eux c'est très important + mais là oui c'est ça/ on fait ça / et puis aussi elle-même elle fait du sport mais elle adapte tu vois ces élèves-là / elle fait moins que pour les autres bien-sûr pour qu'elle revienne sur entre devant à gauche à droite parce qu'elle fait des parcours + et les parcours pareil / les parcours ceux il y a ceux qui le font qui doivent le dire /ceux qui le disent à d'autres qui le font/ qui font ce que d'autres leur disent / et on manque des niveaux après / est-ce que tu peux écrire ce qui est avant ce qui est après / que des mots entre à côté /qui écrivent quelques mots / d'autres/ à partir en fait de cet exercice-là /</p>

					<p>qu'ils vont arriver à en faire /parce qu'on est en UPE2A c'est un peu travailler en étoile ++ pour ne pas se ficeler tiens je fais la grammaire / je vais faire l'accord du nom et du verbe / d'accord / après je fais la conjugaison le présent/ après je suis dans la lecture / il a pas de lien il y a rien et puis/ tu as trois quatre niveaux à chaque fois tu t'en sortes pas/ c'est impossible/ donc on fait une activité à laquelle le groupe classe participe / et à partir de là tu tiens ce que tu peux / par exemple quand on fait des parcours / on a besoin de:: lexique / on en a beaucoup besoin/ mais on fait le tri on dit tiens je vais faire les noms des matériels / bâton / roue / cerceau / nanana/ c'est les noms + on peut faire de la grammaire déjà / les verbes qu'est-ce qu'on fait / grimper glisser sauter courir/ les verbes/ après on va dire où à gauche à droite / les adverbes / donc déjà pour les plus grands même les petits déjà ils entendent les noms/ ils rencontrent on catégorise les mots en fait c'est pas XX si ça sort de la bouche comme ça c'est catégorisé/ c'est trié c'est sérié /et les grands après on revient on revient là-dessus/ fais-moi une phrase avec le verbe sauter / tiens fais-moi une phrase avec sauter plot et puis devant + tu vois↘ / donc à partir de ce qu'on dise de ça on doit construire une phrase et puis de plus en plus complexe évidemment et après on finit par par remplacer/ donc par analogie + en fait on est bien dans le tu sais dans le paradigme et le syntagme XXXX/ et là on dit par exemple bah tiens on va faire d'autres d'autres verbes / qu'est-ce qu'il peut avoir comme verbe appart de courir sauter / ça va être très proche avec marcher et puis après on va finir par boire réfléchir / ah et puis après on va créer de caractéristiques des verbes morphologiques / là c'est / on conceptualise mais du coup on se rend compte que le verbe quand on XX nom il se conjugue / selon le temps selon la person= et voilà / on donne des attributs des concepts de plus en plus variés de plus en plus approfondis / selon qu'on est dans un =et là</p>
--	--	--	--	--	--

					voilà/ on rentre dans l'analyse grammaticale mais à partir du jeu / tu vois tout simplement je jette un cerceau entre deux et voilà et à partir de là chacun peut manger XX à sa faim / en adaptant en plus/ et ça évite de dire aujourd'hui les gars ++ adverbess/ demain on fait les verbes et après-demain les noms et là au bout d'une semaine personne ne / et puis tout le monde s'en fou parce que/ ils sont très gentils eh / ils veulent apprendre/ mais quand c'est sec comme ça / quand c'est complètement de de= surtout les petits/ au vu des supports / euh ça se retient très très mal ++ voilà / le but en fait il est là
Ens	12	allez allez allez / vous êtes prêts ↗			
Girlie	13	<u>oui</u>			
Masud	14	<u>oui</u>			
Ens	15	le premier / c'est quoi ↘	il prend les cartes et montre le dessin de la première		
Masud	16	c'est ça / à / à travailler			
Ens	17	à travers	il retourne le verso de la carte		
Masud	18	à travers			
Ens	19	il faut le dire hein à travers			
Masud	20	à travers			
Ens	21	tu l'as ↘ <en s'adressant à Girlie >			
Girlie	22	non			
Noemi	23	<u>moi moi</u>			
Masud	24	<u>c'est là moi</u>			
Ens	25	tu l'as toi c'est bien / <u>c'est quoi</u> lui ↗	il montre une nouvelle carte		
Jamal	26	<u>moi si</u>			
Masud	27	sous			
Ens	28	comment ↘ oui oui			
Masud	29	sous			

Ens	30	sous			
Jamal	31	sous ↗			
Ens	32	sous / tu l'as sous ↘ ouai:s <u>c'est bien</u>	il repose la carte et montre une autre		

La séance finit avec le jeu où l'enseignant montre les rectos des grandes cartes aux élèves et ils doivent dire l'adverbe qui correspond à l'image. En parallèle, ils mettent des briques aux images de leurs cartons qui correspondent aux cartes de l'enseignant. Le jeu finit quand les trois des quatre élèves remplissent leurs cartons.

5^e extrait - Séance de mathématiques – géométrie

Pendant l'activité qui précède cette séance, l'enseignant a donné des feuilles blanches aux élèves et leur a demandé de dessiner le schéma qu'il faisait lui-même sur le tableau. Les élèves ont séparé la feuille en deux parties en traçant la diagonale. Ils ont ensuite tracé des lignes en suivant les instructions de l'enseignant à la partie basse de leur feuille.

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	alors maintenant est-ce que vous pouvez venir ici tous / venez voir / eh lucila/ bahman ici viens voir / venez voir /après ça on va voir ça après/ on a ici/ dans cette Xxx c'est coupé en deux parties / notre trait est découpé en deux / deux moitiés/ pourquoi moitié↗ / c'est la même chose ici / c'est la même surface quand on plie ça se recouvre/ regardez / je trace le trait ici + je vais le refaire+++	il reste devant le schéma au tableau/ il montre le schéma avec ses mains/ il montre le papier qui est accroché sur le tableau / il le prend et il le pose à la table à côté pour tracer la diagonale <le papier c'est la moitié d'une feuille A4 et ça représente la surface où les élèves ont travaillé individuellement>	les élèves vont tous devant le tableau	Mais tu vois/ de les voir / je trouve qu'ils sont plus attentifs que ce que je pense + je pense souvent qu'ils sont pas très attentifs / en fait si

Bahman	2	je vois rien		il fait le tour de l'enseignant pour voir	
Ens	3	et si je fais bien + comme ça comme ça/ ça marque un peu / on va essayer de plier la feuille voilà / comme ça vous voyez / XXXX / donc là y'a une partie là et une partie là /ok ↗ ici /on a / qu'est-ce que/ qu'est-ce que on voit ici ↗	il passe le crayon sur la diagonale pour plier après / il montre les deux parties sur la feuille / il va devant le tableau et il montre la partie du schéma avec les triangles		
Masud	4	des triangles			
Ens	5	des triangles /mais qu'est-ce qu'y a / est-ce que vous êtes sûrs qu'il y a que des triangles ↗			
élèves	6	Non			
Ens	7	alors/ qui qui qui peut me mo me montrer un triangle / vas-y / ici on va mettre le un / toi ↗ / le deux / oui ↗ /un deux trois/ le trois / oui ↗/ ici / et moi je dis non han pourquoi non ↗	il met le chiffre 1 sur le triangle qu'Idras a montré. Il met le chiffre 2 sur le triangle que Noemi montre. Il met le chiffre 3	les élèves lèvent leurs mains / Idras montre un triangle / Noemi montre un triangle/ Idras montre un triangle encore / Bahman montre un quadrilatère	
Idras	8	c'est un triangle			
Masud	9	no::n			
Ens	10	pourquoi pourquoi c'est pas/ oui ↗	en s'adressant à Jamal		
Jamal	11	XXXXXXXXX <Jamal est venu de la classe à côté où la moitié de la classe prépare un projet>			
Ens	12	le le deuxième quoi / dis-le à marthe dis-le à marthe + alors pourquoi est-ce que là je dis non ↗			

Idras	13	parce que c'est un triangle			
Ens	14	est-ce que c'est un triangle ↗			
Masud	15	non			
Ens	16	<u>pourquoi</u> ↗			
Idras	17	<u>un carré</u> ↗			
Masud	18	non	il fait non de la tête		
Ens	19	noemi /est-ce que c'est un triangle là ↗+ pourquoi non ↗		Noemi fait non de la tête	
Idras	20	un rectangle ↗			
Enf	21	non			
Ens	22	c'est pas un rectangle / est-ce que c'est un triangle ↗			
Idras	23	c'est pas un triangle			
Ens	24	pourquoi pas ↗ bon c'est pas grave			
Masud	25	parce que			
Noemi	26	ça c'est un triangle		elle montre un autre triangle	
Ens	27	oui ↗	en s'adressant à Masud		
Masud	28	quatre			
Ens	29	combien ↗			
Enf	30	quatre / lignes			
Ens	31	ah:: il y a quatre lignes / Il y a quatre côtés regardez / un deux trois quatre / et un triangle il a combien de côtés ↗Oui ↗			Voilà / ça c'est pour aborder aussi / on est toujours dans la conceptualisation / en plus en maths c'est super-important + et j'essaye toujours ++ de les faire conceptualiser XX de dire de découvrir / c'est toujours tentant de dire le côté c'est ce qui relie deux points/ on appelle ça un sommet / là il y en a un il y a trois là il y en quatre ça s'appelle un triangle/ ok voilà ++ mais si on veut qu'ils retiennent / il faut que ça vienne d'une participation d'une projection de réflexion/ et là c'est pour ça j'attends des fois c'est long/ mais parfois je fais XX des choses on trouve pas/ tant pis on arrête/ je

					<p>recommence plus tard + j'essaie de prendre un autre biais+ mais là ça a bien marché il y en un qui a dit quatre ++ toute suite tu dis quatre quoi + c'est c'est ça aussi / j'ai compris qu'il avait compris / mais là il faut qu'il conceptualise/ qu'il dise / ça représente quoi un triangle / et un segment une droite ça veut dire quoi + alors là on en est au stade où on voit quelque chose de droit / on dit c'est une droite après on dira un segment / j'essaie là / j'ai en tête ça où je vais aboutir + mais j'accepte + du flou un peu quand on commence / des traits des lignes/ et puis après on avance on avance et on finit par dire voilà/ il va falloir qu'on nomme ça ce machin-là et qu'on dit ce que c'est /parce que on y arrivera pas voilà / je ne veux pas qu'on XX deux points qui relie deux points etc mais là c'est un trait qui va d'un endroit à l'autre d'un point on va dire d'un point à un autre / et là du coup il y a un on appelle ça côté /là il y en a combien il y a un il y en a deux il y en a trois + et puis après plus tard je dessine des objets au tableau comme ça et + combien est-ce qu'il y a de côtés / et il y en a deux trois / je fais vraiment n'importe quoi et il y en a qui arrivent à dire non parce que c'est comme ça là / ah / c'est quoi comme ça / c'est tordu c'est c'est courbe / d'accord / et après on met le point la ligne la plus courte pour relier un point à un autre/ parce que quand on fait ça c'est plus long / on prend une ficelle / on tend la ficelle et on se rend compte c'est long et donc le trait c'est le passage le plus court d'un point à l'autre/ voilà + on avance comme ça / mais j'essaie toujours/ c'est pas toujours facile/ mais j'essaie toujours qu'ils soient eux qui se prennent du recul et déjà s'ils le font c'est déjà bien / même s'ils le trouvent pas / déjà le fait de prendre du recul c'est poser la question /de dire comment est-ce que je vais expliquer ça/ c'est quoi ça ++ déjà qu'ils se font ce cheminement-là et qu'ils savent qu'ils sont à l'école pour ça + c'est déjà gagné +++ tu vois/ même s'ils le trouvent pas sur le coup mais pour certains c'est</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>plus difficile que pour d'autres/ c'est pas grave + c'est pas la fin ça mais c'est le moyen d'y arriver / et s'ils ont ce moyen en tête ça savoir qu'à l'école c'est s'arrêter prendre du recul analyser / parce que les enfants sont souvent dedans / dans l'activité tu sais / ils ont envie de faire / ils te proposent des solutions tout de suite/ ils ont envie mais top/prendre du recul et analyse des choses /donc ça c'est difficile mais souvent on prend l'habitude comme avec l'autre exercice aussi avec les verbes les noms tout ça / on se pose la question/courir c'est quoi déjà un nom c'est quoi / ah oui c'est table chaise/ on peut dire une table une chaise / on peut dire un courir une courir ce n'est pas un nom le verbe on a vu c'est les actions qu'on fait / courir c'est les actions oui/ alors tu vois / on série on classe c'est l'intelligence/ c'est la mise en œuvre de l'intelligence / on série des apprentissages mais ::: c'est difficile c'est long/ alors c'est d'autant plus difficile pour ceux qui ne sont jamais allés à l'école auparavant/ là il y en a pas mais en ce moment j'ai ahmed et cécile me disait il n'est pas du tout dans les apprentissages / il arrive pas/ d'abord il faut qu'il comprenne</p> <p><i>Il écrivait au début</i></p> <p>Il y a de pays où on apprend comment on fait des lettres / souvent même si on va pas à l'école on va apprendre aux enfants à faire des lettres / très bien mais ça ça conceptualise rien + c'est comme des dessins / c'est surtout pas la même chose / surtout quand on confond les lettres avec les dessins / on fait sur une feuille/ donc ils ont comment dire d'un point de vue + pratique/ c'est c'est bien parce qu'ils savent déjà faire / c'est pas le plus important / le plus important c'est de lire c'est un son et à l'écrit il y a un rapport qui est un peu difficile à comprendre / lui lui il est déjà en train de se demander qu'est-ce qu'il fout ici (...)</p>
--	--	--	--	--	---

					<l'enseignant parle des problèmes psychologiques que les élèves nouvellement arrivés peuvent affronter et le décalage culturel avec le système français>
Noemi	32	trois			
Ens	33	trois/ regardez/ un deux trois regarde bahman/ un deux trois et lui un deux trois quatre / montre moi un triangle + bien /oui ↗ le cinquième	il compte les côtes des trois triangles que les élèves ont montrés et les côtés du quadrilatère. Il met le chiffre 5 sur le 5 ^e triangle	Bahman montre un triangle	

L'enseignant demande à chaque élève de lui montrer un triangle, il met des nombres et demande ensuite aux élèves de colorier seulement les triangles de leur feuille et non les autres figures.

Annexe 4 - Données de la classe de Paul

1^{er} extrait - Séance de lexique – reconnaissance des vêtements

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	qu'est-ce que c'est comme vêtem assieds-toi daniela assieds-toi daniela	il garde une feuille avec le dessin des bottes		
Sami	2	bottes			
Touty	3	bottes			
Agna	4	bottes			
Ens	5	on lève le doigt	il lève sa main / il montre du doigt un élève		
élève	6	bottes			
Ens	7	des bottes/ très bien ce sont des bottes / o:k / XX XXX pour moi / ce sont des bottes +++ qu'est-ce que c'est ↗	il cherche des aimants/ il accroche la feuille sur le tableau / il montre une feuille avec un autre dessin	Agna et daouda lèvent leurs mains	on peut juste intervenir déjà sur la question de la gestion du groupe + il faut être sûr et certain que chaque participant soit bien au fait d'être rentré dans l'activité et donc d'avoir une bonne attention /c'est pour ça qu'il y a une reprise de deux élèves Touty et puis une autre élève derrière/ voilà pour bien se concentrer / ça veut dire aussi euh:: bien nettoyer / nettoyer + bien ranger les tables etc pour avoir une bonne concentration des élèves/ et là si on regarde l'image ils sont dessus/ ils sont en train de me regarder / ils comprennent que je suis en train de parler des vêtements
Touty	8	des talons			
Ens	9	agna↗			
Agna	10	des talons			
Ens	11	des chaussures à talon / tu n'est pas interrogée touty / tu lèves le doigt et tu attends + qu'est-ce que c'est on est là de voir/ daouda	il accroche la feuille sur le tableau / il lève une autre feuille		
Daouda	12	un chausset			

Ens	13	chaussette une chaussette / qu'est-ce que c'est ↗ sh::: neha	il accroche la feuille sur le tableau / il lève une autre feuille		
Neha	14	un chaussu un chaussure			
Ens	15	UNE chaussure/ très bien / une chaussure	il accroche la feuille sur le tableau		
Touty	16	je XX jamais XX			
Ens	17	oui c'est pas grave/ c'est moi qui décide un peu compliqué celui-ci	il montre une nouvelle feuille/ il montre Touty du doigt	Touty, Agna, Daouda et Diahara lèvent le doigt	
Touty	18	un t-shirt	il fait non de la tête		
Ens	19	c'est pas un t-shirt	il montre Agna du doigt		
Agna	20	chemise	il montre daouda du doigt		
Daouda	21	un chap			
Ens	22	ça ressemble un peu de chemise			
Diahara	23	ça ressemble une veste			
Ens	24	pas tout à fait / c'est plus grand / c'est plus long ça XX c'est plus XXX s'appelle une BLOUSE			
élève	25	un blouson			
Ens	26	une blouse /non pas un blouson/ une blouse/ très bien / une blouse / c'est difficile celui-ci / alors	il accroche la feuille sur le tableau / il montre une nouvelle feuille		évidemment ce qui est compliqué /c'est de rebon =à la fois de leur faire comprendre qu'ils doivent lever le doigt/ de parler au moment où on les interroge /mais même s'ils ne parlent pas au bon moment on va quand même relever des choses qui peuvent être intéressantes à relever/ donc là pour le blouson et la blouse justement + voilà elle a mal répété ce que je disais /mais on voit que spontanément les enfants lorsqu'ils sont dans cette activité essayent de répéter +le le vocabulaire/ donc voilà ++ alors ça c'est un rappel/ l'objectif c'est un apprentissage pour certains / comme il y a une hétérogénéité de la connaissance du vocabulaire des

					élèves+ soit un rappel soit un apprentissage d'un certain nombre de vêtements + voilà / les noms des vêtements
Touty	27	un basket			
Ens	28	XXXX sh: sami			
Sami	29	un un un casquette			
Ens	30	une casquette pas une basket ah une casquette/ touty	il accroche la feuille sur le tableau et il montre une nouvelle feuille		alors c'est aussi pour ça que je ne peux pas beaucoup m'appuyer sur/ sur les enfants eux-mêmes/ parce qu'on entend pas toujours bien ce qu'ils disent/ ils s'entendent pas toujours bien/ ils prononcent pas toujours bien donc c'est important de répéter/ je répète d'ailleurs à chaque fois trois quatre fois + eh voilà
Touty	31	ah ah ah un fe court		elle montre ses manches	
Ens	32	oui les manches sont courtes je suis d'accord mais il s'appelle comment ↗	il montre daouda du doigt		
Daouda	33	un short			
Ens	34	non			
Neha	35	un t-shirt	il regarde Neha		
Sami	36	un manteau			
Neha	37	un t-shirt			
Sami	38	un t-shirt			
Ens	39	un t-shirt un t-shirt un t-shirt	il accroche la feuille sur le tableau		
Daouda	40	j'ai dit ça			
Ens	41	ah c'est bien / un t-shirt + on continue / eh oui ici ↗ + Agna↗	il cherche une autre feuille / il montre une nouvelle feuille	les élèves lèvent leurs mains	alors ce qui est intéressant c'est qu'elle a transigé sur la règle de lever le doigt Neha+ mais elle a eu l'intelligence de le dire au bon moment c'est-à-dire de ne pas couper la parole par rapport aux autres + et c'est là aussi où on voit la façon dont les enfants euh:: finalement il n'y a pas qu'une règle de lever le doigt c'est comprendre qu'on est ensemble /et qu'on doit s'écouter les uns les autres =et finalement

					pour Neha on serait presque à la limite de ne pas avoir besoin de lever le doigt + parce qu'elle comprend + bon pour les autres je suis obligé de bien refixer cette règle-là + mais pour certains élèves ils comprennent/ donc ils pourraient on pourrait presque se passer de cette histoire de lever le doigt chacun son tour/ elle pourrait intervenir comme ça parce qu'elle a compris qu'il ne faut pas couper la parole + elle a écouté Touty / elle a écouté les autres et là elle s'est exprimée elle l'a dit justement et finalement ça passait bien et du coup naturellement j'ai même pas relevé qu'elle levait pas le doigt voilà + donc j'ai avancé + donc effectivement on est toujours un peu sur le fil avec ces histoires de règles
Agna	42	une chaussure			
Ens	43	une chaussure on a eu une / il y a plusieurs sortes de chaussure c'est chaussure comment ça ↗ sami ↗			
Sami	44	un un chaussure un chaussure de basket			
Ens	45	chaussure de sport ou alors on peut dire aussi une			
Agna	46	basket basket			
Daouda	47	blouson un basket			
Agna	48	un basket			
Ens	49	une basket / un blouson là non			
Agna	50	un basket			
Ens	51	UNE basket/ une basket Agna/ d'accord ↗ + une basket + ensuite + qu'est-ce que c'est ↗	il accroche la feuille sur le tableau/ il montre une nouvelle feuille		
élève	52	je sais			
Sami	53	pantalon			
Touty	54	pantalon			

Ens	55	daouda↗			
Daouda	56	c'est un pantalon			
Ens	57	un pantalon + sami il faut pas que tu dises à la place des autres s'il te plaît /tu n'es pas interrogé /tu attends /ce n'est pas grave +++ c'est pour faire la cuisine/ comment ça s'appelle	il accroche la feuille/ il montre une nouvelle feuille		
Agna	58	je connais		elle lève sa main et la rebaisse	
Ens	59	ça s'appelle un tablier			
élèves	60	tablier			
Ens	61	un tablier pour faire la cu pour pas se salir le ventre ah pour faire à manger/ un tablier + ça vous connaissez	il accroche la feuille/ il montre une nouvelle feuille/ il montre Sami avec le doigt	les élèves lèvent leurs mains	
Agna	62	un manteau			
Sami	63	un manteau			
Ens	64	un manteau / agna tu t'es pas interrogée/ je t'interrogerai après/ arrête de crier XXXX/ un manteau / là c'est plus compliqué celui-là sh:: + oui↗	il accroche la feuille/ il montre une nouvelle/ il montre Agna du doigt		
Agna	65	un gant			
Ens	66	ce n'est pas un gant regardez / qu'est-ce qui se passe ici ↗	il montre l'image sur la feuille		
élève	67	des moufles			
Ens	68	sami il écoute même pas ce que je dis / sami il écoute même pas ce que je dis			
élève	69	des moufles			
Ens	70	c'est pas de moufles c'ne sont pas de gants/ regardez/ qu'est-ce qui se passe ici ↗			
Daouda	71	c'est coupé			
Ens	72	c'est coupé / on appelle ça comment ↗			
Sami	73	ça ça XX			

Ens	74	oui ↗			
Neha	75	un gant ↗			
Ens	76	pas un gant un gant il y a jusqu'au bout/ là c'est coupé un gant /tu vois ↗	il met sa main sur le papier pour représenter le "coupé"		
Diahara	77	un gant coupé			
Ens	78	non on dit une MITAINE			
élève	79	une mitaine			
Ens	80	une mi:taine / une mitaine/ une mitaine + et ça qu'est-ce que c'est ↗	il accroche la feuille au tableau/ il montre une autre feuille		<i>Ils connaissaient pas l'objet donc tu leur as donné le mot oui tout à fait ils ne pouvaient pas le savoir ça justement++ on a fait 3 minutes 50 c'est intéressant / c'est qu'ils sont ils sont toujours très concentrés</i>

L'enseignant continue de montrer des dessins de vêtements aux élèves. A la fin, il leur demande de fermer les yeux, il ferme le tableau et il prend un dessin derrière le tableau et il le cache.

2^e extrait - Séance de lexique – jeu de Kim 1

Ens	96	ouvrez les yeux + alors/ lequel j'ai enlevé ↗ / sh:: qu'est-ce que j'ai enlevé ↗ / j'en ai enlevé un/ lequel j'ai enlevé ↗ + neha ↗	il montre la place du dessin manquant		voilà donc/ évidemment l'objectif c'est de leur faire verbaliser sur un objet manquant /mais c'est aussi un travail de mémoire de mémorisation et c'est un travail qui est assez intéressant et qui permet de favoriser leur attention + voilà donc là il y a deux finalement il y a deux objectifs finalement + il y a à la fois le côté mémorisation et à la fois/ donc la mémorisation d'une image et le la verbalisation + et surtout ils ont besoin de cette verbalisation + le jeu oblige à devoir dire le nom / voilà + alors même si la séance d'avant ils voulaient dire le nom / donc ils étaient quand même parties prenantes / je n'aurai pas pu répéter + alors que là on va pouvoir répéter les mots utilisés
Sami	97	je sais			
Ens	98	c'est dur au debout c'est dur / même moi j'ai du mal/ c'est normal			
Sami	99	le manteau			
Ens	100	c'est le manteau ↗ il est où le manteau ↗			
Touty	101	il est là il est en haut		elle montre avec son doigt	
Ens	102	le manteau: / il est toujours là/ donc ce n'est pas le manteau que j'ai enlevé + oui ↗	il montre le dessin avec le manteau qui est affiché sur le tableau / il regarde Diahara	Diahara lève sa main	
Diahara	103	c'est le gant			
Touty	104	oui c'est le gant			
Ens	105	les gants alors les gants ils sont là mais je l'ai pas enlevé ça c'était déjà enlevé je l'ai pas mis le gant/ je l'ai pas mis +	il montre où il a mis la feuille qu'il a pris du tableau		

		alors / il est là il est caché là / c'est quoi ↗			
Agna	106	échrape			
Ens	107	sh:: / allez je vous montre	il prend le dessin caché et il le montre		
élèves	108	aa casquette			
Ens	109	c'était la casquette/ ok↗ / maintenant on va mieux regarder/ regardez les images/ sh:: allez regardez les images/ neha regarde les images + touty je ne sais pas ce que tu fais			c'est important évidemment de montrer qu'il y a un objet qui a été retiré/ de remonter l'objet bah voilà qu'ils comprennent bien que quelque chose a été caché/ et puis faut avancer s'ils ne savent pas c'est pas grave le but c'est qu'ils comprennent le principe /et je pense que quand j'ai dit « c'est la casquette » le mot ça leur permet vraiment de retenir en ce moment-là même si c'est moi qui le verbalise
Touty	110	XX ramasser mon X			
Ens	111	non tu le laisses/ tu te concentres + regardez les images + daniela regarde les images + c'est bon ↗			
élèves	112	oui			
Ens	113	allez on ferme les yeux			là y a vraiment le côté /qu'est-ce que ça veut dire regarder qu'est-ce que ça veut dire observer et donc faut savoir se concentrer bien regarder et bah ça s'apprend + voilà ils savent pas le faire pour la plupart / ils ont beaucoup de mal à se concentrer donc / donc voilà il faut vraiment être assez rigide sur ces moments-là /mais en fait ils l'acceptent très facilement parce qu'ils comprennent qu'il y a un enjeu et donc finalement ça se passe bien
<12 sec>			il ferme le volet du tableau/ il prend un dessin / il le cache et rouvre le volet		<i>J'ai remarqué que tu leur dis de fermer les yeux et tu fermes aussi le tableau</i> oui c'était pour doubler ouais /c'était pour doubler le::/ alors après y a:/ si je me souviens bien de cette séance à la fin Agna euh:::/se penchait et regardait en fait quand j'étais de côté / il fallait peut-être regarder la vidéo + donc du coup

					voilà/ donc après c'est pas/ toujours respecté et voilà / mais oui c'est pour doubler un petit peu pour faire à côté un côté solennel + en fait il y a un côté rituel XX jeu/ tout l'aspect rituel les petits bruits etc/ fin ça rentre dans l'atmosphère du jeu ça + ça aide aussi + et mais que fermer les jeux ça suffisait pas parce que je savais que certains ils n'arrivaient pas fermer les yeux donc il fallait au moins fermer le tableau + voilà
Ens	114	on ouvre les yeux + sh:: allez lequel j'ai enlevé/ sh::: on réfléchit / on dit rien du tout pour l'instant/ on réfléchit/ lequel j'ai enlevé + sh::: pas grave/ agna↗			il y a peut-être d'autres façons de faire/ il y a peut-être d'autres manières qui peuvent être faites/ je pense fin+ peut-être en cachant avec une affiche / on peut trouver d'autres façons plus pratiques <i>ça c'est plus pratique comme tu as le tableau qui ferme</i> voilà c'est ce que je me suis dit/ je me suis dit autant l'utiliser
Agna	115	les chaussures			
Ens	116	les chaussures alors la chaussure elle est là/ c'est une chaussure particulière c'est laquelle ↗ diahara ↗	il montre le dessin avec la chaussure sur le tableau		
Diahara	117	la basket			
Ens	118	la basket+ on regarde et oui c'était la / basket/ on a retiré la basket+ attention/ on ferme les yeux <10 sec> on ouvre les yeux +++ neha ↗	il montre le dessin qu'il avait caché / il ferme le volet du tableau / il retire et cache un dessin / il ouvre le volet		ce qui est rigolo c'est que les enfants ne s'en lassent pas mais moi je m'en lasse <rires> + c'est assez répétitif effectivement mais bon ils s'accrochent et ils aiment bien donc/ donc je continue + mais c'est vrai que / je me suis souvenu effectivement au bout de quatre cinq images/ bon allez encore un <rires> + mais bon eux ils étaient encore plus / ils étaient dedans <i>Q : mais c'était difficile pour eux au début je pense</i> tout à fait + là il y a beaucoup d'images/ donc au début / au début c'est plus l'enjeu comprendre que + et après du coup c'est un challenge et du coup ils s'accrochent de plus en plus ++ je l'ai pas refait encore mais je pense que c'est une

					activité qu'il faut que je refasse sur d'autres d'autres vocabulaires / c'est intéressant / ça marche bien
Neha	119	chaussette			
Ens	120	la chaussette ↗	il montre le dessin caché		
Touty	121	ouais::			
Ens	122	la chaussette/ c'est la chaussette + on ferme les yeux <12 sec> on ouvre les yeux + il est dur c'lui là ah	il ferme le volet du tableau / il retire et cache un dessin / il ouvre le volet		j'avais peur d'assommer Touty à chaque fois <rires> <l'élève est très proche au tableau et l'enseignant faisait attention avec la fermeture>
Sami	123	je sais		il lève le doigt	
Ens	124	sami ↗			
Sami	125	XXX			
Ens	126	diahara ↗			
Diahara	127	le blouson			
Ens	128	ah pas blouson/ presque ça ressemble + la blou			
Diahara	129	blouse			
Ens	130	la blouse			
Touty	131	la blouse			
Ens	132	la blouse / la blouse/ on ferme les yeux <10 sec> on ouvre les yeux	il ferme le volet du tableau / il retire et cache un dessin / il ouvre le volet		oui d'une manière générale le but c'est de faire des liens donc s'ils décrivent un/ un vêtement qui est un vêtement un peu similaire bah ça veut dire qu'ils commencent faire bah voilà + faire / travailler sur la comparaison les différences+ c'est intéressant donc il faut évidemment il faut souligner tout ça évidemment + tous les:: / tous les::/ leurs stratégies doivent être soulevées lorsqu'on peut le faire +surtout quand il y a une attention comme ça donc on en profite
Agna	133	paul je sais je sais			
Ens	134	daouda↗			

Agna	135	la cuisine			j'ai pas relevé Agna mais encore une fois elle l'a dit avant daouda
Daouda	136	la cuisine			
Ens	137	ah oui ce celui qu'on utilise à la cuisine/ comment on appelle ça alors ↗			
élève	138	XX			
Ens	139	no:n ça ressemble à ce mot-là/ c'est quoi ça ↗	il touche la table devant lui		
Agna	140	le table			
Ens	141	ça s'appelle comment ↗			
Diahara	142	tablier			
Touty	143	un tablier			
Ens	144	le tablier/ regardez / le tablier / le tablier/ fermez les yeux ++ ah agna ne ferme pas les yeux/ daouda ferme pas les yeux / alors si vous fermez pas les yeux ça va pas marcher les enfants +++ daouda il ferme toujours pas les yeux / diahara elle ferme pas les yeux/ tu peux pas jouer là diahara / tu ne réponds pas diahara comme tu as vu + ouvrez les yeux	il montre le dessin qu'il avait caché / il ferme le volet du tableau / il retire et cache un dessin / il ouvre le volet		c'est vrai que j'ai::: / j'ai presque dit oui alors que ce n'était pas le bon terme en fait/ c'est intéressant + mais bon comme ils ont fait l'association et que c'était un nouveau mot que j'ai apporté + je crois que c'est mitaines et tablier les deux mots principales que j'ai / voilà/ du coup j'ai quand même souligné qu'ils avaient vraiment fait le lien avec la cuisine etc + voilà ++ mais c'est vrai que j'aurai pu dire ça se dit pas comme ça/ là j'aurai pu le dire différemment effectivement XXX ça + ah c'est dans la cuisine mais ça s'appelle pas comme ça / effectivement j'aurai dû/ j'aurai pu dire ça + après voilà <i>mais ils ont compris</i> oui ils ont compris + et puis bon après c'est+ sur des séances longues on arrive pas toujours à être aussi précis qu'on le souhaiterait

Les participants continuent avec le jeu de kim, l'enseignant rappelle souvent les règles du jeu.

3^e extrait - Séance de lexique – jeu de Kim 2

Sami	163	XX Paul		il montre les dessins sur le tableau	
Ens	164	ah regardez/ ah bien il a raison/ c'est bien sami/ ça c'est bien sami/ tu réfléchis / regardez bien + non regardez+ regardez/ j'ai pas dit fermez les yeux j'ai dit regardez/ regardez/ fermez les yeux + qui n'as pas caché ses yeux/ agna tu cherches pas cacher tes yeux là +++ ouvrez les yeux / ah touty tu as ouvert les yeux trop tôt ah / eh oui tu parles pas / sami	il ferme le volet, prend un dessin et rouvre le volet	Sami lève son doigt	eh voilà bah oui + effectivement quelque part je ne respecte pas la règle que j'ai fixée moi-même / j'ai dit qu'il fallait regarder avant /donc du coup j'enfreins la propre règle que j'ai fixée moi-même / donc quelque part c'est pour ça que sami il souligne ça il a raison <il remet la vidéo> voilà elle trichait comme je disais tout à l'heure / j'avais repéré après c'est pareil j'ai XXX < il remet la vidéo > mais oui il faut souligner ce / mains avançons bah voilà +++ après qu'est-ce que je veux dire / les:: qu'est-ce que je veux dire ++ j'ai tendance à dire les règles elles sont faites pour être enfreintes quelque part / c'est un peu ça /quand on commence à tricher un peu avec la règle c'est qu'on est vraiment dans le jeu /quand on commence vraiment à jou = à tricher un peu avec les règles /ça veut dire qu'on a compris aussi comment + comment ça fonctionne + donc ça veut dire qu'il y a quand même une certaine intelligence quoi + donc après il ne faut pas non plus le tolérer trop longtemps/ mais une petite tolérance c'est pas: pas très grave
Sami	165	c'est c'est			
Ens	166	XXXX			
Sami	167	le le je sais		il lève son doigt de nouveau	
Ens	168	vas-y sami			
Sami	169	le le blevet non le t-shirt			

Ens	170	le t-shirt/ bravo sami/ là t'as levé le doigt et je t'ai interrogé/ t-shi non tu arrêtes fais pas on fait pas ça on fait pas ça/ le t-shirt/ trè::s bien/ on va redire les mots/ daniela écoute bien regarde je redis/ qu'est-ce qu'on a ça s'appelle comment ↗	il montre les dessins qui sont affichés sur le tableau		
élèves	171	un talon			
Ens	172	non ce n'est pas un talon			
Agna	173	un talon chaussure			
Ens	174	c'est pas un talon			
élève	175	un chaussure			
Ens	176	une chaussure à talon/ c'est pas un talon/ le talon c'est juste ça/ on marche sur un talon/ d'accord ↗ / une chaussure à talon	il montre le talon de la chaussure		alors ce qui intéressant c'est qu'effectivement là j'ai+ en verbalisant et en redonnant les mots/ en fait c'est un peu cette idée de les remettre un peu à un pied d'égalité + donc se dire bah je redonner un peu votre chance à même ceux qui ont moins de vocabulaire / bah regarde on redit le vocabulaire ++ et ils écoutent/ on remarque qu'ils sont vraiment très concentrés /là ils écoutent vraiment parce qu'ils savent qu'il y a un enjeu au niveau du jeu après + donc /et comme y'en a moins c'est plus facile + il y aurait trop d'objets à dire au départ /là on arrive à sept objets /ça commence à être plus / plus mémorisable pour les élèves
élèves	177	une chaussure à talon			
Ens	178	une chaussure à talon			
élèves	179	une chaussure à talon	il montre le dessin à côté		
élèves	180	un manteau			
Ens	181	un manteau			
élèves	182	un manteau			
Ens	183	une chaussure	il montre le dessin au-dessous		
élèves	184	une chaussure			

Ens	185	une mitaine	il montre le dessin à côté		
élèves	186	une mitaine			
élèves	187	une pantalon	il montre le dessin au-dessous		
Ens	188	un pantalon			
élèves	189	un pantalon			
Touty	190	un collant			
Ens	191	un pantalon			
élèves	192	un pantalon			
Ens	193	<u>un collant</u>			
Touty	194	<u>un collant</u>			
élèves	195	un collant			
Ens	196	une cravate			
élèves	197	une cravate			
Ens	198	allez on ferme les yeux/ on va finir le jeu ++ ouvrez les yeux/ daniela	il ferme le volet du tableau, il prend un dessin et ouvre le volet		
Daouda	199	un chaussure			
Ens	200	sh: daouda j'en ai par-dessus la tête de ses enfants qui parlent à la place + tu me fatigues/ donc XX c'est une chaussure / c'est une chaussure/ on avance/ c'est fatiguant vraiment fatiguant++ il n'y a pas une minute où tu fais pas de bêtises + alors on ouvre les yeux/ on arrête de dire les réponses/ on lève le doigt et on attend + sh: daniela/ oh::/ pas t'es pas dedans ++ diahara ↗	il montre le dessin caché, il ferme le volet du tableau/ il prend un dessin et il ouvre le volet		
Diahara	201	un pantalon ↗			

Ens	202	un pantalon/c'est très bien /un pantalon/ un pantalon tu pouvais le dire pantalon tu connais pantalon/ eh tu aurais pu le dire	il montre le dessin caché/ il s'adresse à Daniela		<p>elle aurait pu + en fait ça se voit à l'attitude des enfants même s'ils ne parlent pas français même s'ils n'ont pas le vocabulaire + elle l'aurait pu se le dire dans la tête en espagnol + et ça se serait vu elle aurait même pu le crier en espagnol quelque part ++ voilà + même si c'était pas forcément le bon mot+ mais au moins rentrer dans le jeu de kim quoi/ et effectivement là elle avait beaucoup de mal à se reconcentrer quoi + bon elle a quand même participé un peu =enfin elle a participé+ elle était dans le jeu +après elle a pas beaucoup participé/ non ça c'est sûr mais c'est vrai qu'elle a ++</p> <p><i>et c'est pour ça que tu essayes de lui donner la parole</i></p> <p>c'est pour ça que j'essaie de lui donner la parole + effectivement/ oui + c'est pour ça que j'essaie de la solliciter + oui il n'y a pas un + le but ce n'est pas d'avoir un équilibre tota= le but ça serait pardon / c'est d'avoir un équilibre de prise de parole pour l'ensemble des élèves + c'est ça l'objectif+ donc du coup moi mon intervention est inégale parce que je vais favoriser certains par rapport à d'autres / voilà ++ et ça je leur dit de toute façon de manière gêne/ très souvent dans plein de séances que + ben là je ne te demande parce que je sais que tu connais la réponse +donc ce n'est pas intéressant tu ne travailles pas + donc tu te tais bien parce qu'il faut absolument / l'autre enfant il a besoin/ cela fait moins longtemps qu'il est arrivé en France il a plus besoin de parler donc+ tu le laisses parler et essayer en tout cas</p>
-----	-----	--	---	--	--

Le jeu continue de la même manière jusqu'à la fin des cartes affichées.

4^e extrait - Séance de mathématiques – opérations en langue première

Loc	N' TP	Verbal	NV Ens	NV Enfts	Autoconfrontation
Ens	1	<sur le tableau l'enseignant a dessiné cinq cercles et écrit 3+ 2 à côté> XXX			
Agna	2	une addition			
Ens	3	diahara soit tu viens t'asseoir soit tu vas dans ta classe / tu restes pas entre les deux + a-ddi-tion / on appelle ça une addition/ on ajoute deux choses/ daniela tu es avec nous/ trois et deux / on appelle ça une addition/ on ajoute deux termes/ on ajoute deux termes une addition/ d'accord ↗ en espagnol comment on appelle ça ↗ <en s'adressant à une stagiaire d'origine espagnole>	il souligne le mot addition		c'est la gestion des va et viens en UPE2A + là je suis en train de faire l'intervention et je suis obligé d'être coupé à chaque fois parce que y a un élève qui arrive qui arrive pas etc ++ fin voilà c'est ++ c'est assez particulier pour ça en tout cas + il faut vraiment / être assez souple
Stag	4	*una addicion*			
Ens	5	addition			
Stag	6	ou *souma*			
Ens	7	ou *souma*/ la la *souma* c'est le résultat/ c'est la somme ah ↗			
Stag	8	oui			
Ens	9	le résultat de l'addition c'est la somme / très bien/ ici ça c'est l'addition /et ici ici on a la somme/ effectivement et c'est / comment tu écris *souma* ↗	il souligne l'opération « 3+2 » quand il dit « l'addition », il ajoute un symbole « = » et dans la partie droite du tableau il écrit « somme »		alors y a un parti pris au niveau de la présentation + mon idée c'était vraiment de partir des élèves de les /fin bien sûr je leur indique comment faire mais + l'idée c'est aussi de faire verbaliser sur les différentes opérations + alors c'est vrai que c'est compliqué parce que certains ne connaissent pas dans leur langue / donc du coup c'est un petit peu plus frontal + ben en tout cas Neha en tout cas savait connaissait

				<p>en bengali /je l'ai fait après en arabe/ en arabe d'autres élèves l'ont fait après XX aussi + et en fait + donc le parti pris c'est de partir vraiment des élèves+ donc du coup on est dans une sorte de brouillon + l'idée bien sûr c'est de le formaliser après de façon plus plus nette /essayer de faire un tableau quelque chose de plus correct + à partir d'une version brouillonne quoi / voilà + de la même façon pour les langues pour ++ tu étais là pour la séance pour les langues pour compter dans leurs langues d'origine ↗ sur le tableau je l'avait noté ici + voilà + je l'ai réécrit / je l'ai réécrit après ici + là je reviens un peu ce matin + donc on voit un tableau qui ferra plus / plus formel/ plus clair / où je vais essayer de faire attention qu'il y a pas d'erreurs etc ++alors que là bon bah +on reste sur une forme de brouillon + mais moi ça partait des élèves et c'est ça qui est intéressant dans un premier temps + voilà + mais après il faudrait / il faut une trace écrite+ le problème c'est qu'on est toujours avec ce souci avec les UPE2A+ deux séances souvent qui sont très morcelées avec un problème de suivi entre les différentes séances parce que l'emploi du temps est très très compliqué à mettre en place/ voilà +effectivement j'aurai le même groupe tout le temps /eh bien la question ne se poserait pas ++ le bilan de cette séance là ils l'auraient le lendemain ou le surlendemain + alors que là ben de fait ça se reporte+ alors + le seul intérêt à ça c'est que du coup ça me permet de revenir sur des notions ++ c'est aussi comme ça que les enfants vont apprendre ++ on sait que c'est justement en revenant sur les notions petit à petit même plusieurs semaines après que c'est là où ça se construit + plutôt que de vouloir faire d'un coup très très vite ++ mais je suis obligé de leur construire à plus long terme en fait + voilà + donc c'est:: / du coup des difficultés que j'ai pour mener des séances successives</p>
--	--	--	--	--

					/j'essaye de faire un atout en me disant ben moi je vais ré rappeler les choses avec des enfants différents + un peu comme ça que j'arrive à / à négocier les choses voilà ++ mais pour moi c'est une sacré gymnastique
Stag	10	es u em a			
Ens	11	es u em a/ ça s'est en espagnol/ ça s'écrit pareil ↗	il écrit « suma » au-dessous de « somme » / en montrant le mot « addition »		
Stag	12	une seule de et la te c'est ce			<p>après tu peux me renseigner sur la vidéo / tu as l'autre vidéo avec les enfants qui parlent arabe aussi la-dessus ou pas du tout/ oui+ en présence des petits ou sans présence des petits ↗ est-ce qu'il y avait les petits CP ou pas ↗</p> <p><i>je pense pas mais on peut regarder si tu veux</i></p> <p>à priori j'avais plutôt essayé d'éviter les CP / parce que je savais que leur connaissance des nombres était très limitée /et qu'ils avaient pas du tout conscience des opérations /c'est quelque chose de très très flou</p> <p><i>je pense que ce jour-là ils avaient une sortie</i></p> <p>oui c'est possible + mais je pense que j'avais ciblé aussi cette activité plutôt indépendamment des CP</p> <p><i>parce que c'était difficile pour eux</i></p> <p>exactement + voilà /de toute façon ça leur passerait au-dessus de la tête/ voilà/ donc ++ par contre je leur ai rem =là ce matin je leur ai remontré++ mais on allait vite /beaucoup plus vite + parce qu'on avait déjà décrit les choses + donc c'était vraiment un petit résumé 5 minutes / pour comprendre qu'il y avait ce vocabulaire là etc / mais + je sais très bien que:: / la compréhension est très limitée</p>

					pour ces élèves-là ++ et faut repasser par la manipulation / une schématisation de cette manipulation etc / avant de pouvoir vraiment comprendre+ alors que là je suis tout de suite dans une schématisation et le nombre d'opérations donc + c'était pas perceptible pour des CP ++ bah pour ces CP en tout cas + certains CP si ce serait perceptible + mais pour ces CP-là / ces élèves de CP avec un niveau très très faible en numération / on a un niveau de moyenne section ah / pour touty daouda + donc du coup et corina / du coup je préférerais éviter leur présence++ alors c'est pas toujours évident + mais en tout cas je pensais que c'était pas nécessaire
Ens	13	c'est ça ↗	il écrit « adición » au-dessous d' « addition »		
Stag	14	oui			
Ens	15	très bien/ donc en espagnol addition et s:: tu le produis comment le u ↗			
Stag	16	souma			
Ens	17	souma/ j'allais le dire mais si tu me corriges c'est XXX/ souma/ donc quelle est la somme de trois et deux on l'a dit ↗			
Neha	18	cinq			
Ens	19	c'est cinq/ ça c'est la somme et ça c'est l'addition/ c'est une opération/ d'accord ↗ / est-ce que vous connaissez/ en bengali tu connais ↗	il écrit « 5 » après le « = » / il montre le côté du tableau où il a écrit « 3+2 » et après là où il a écrit « 5 »		
Neha	20	ah:: + kombala			
Ens	21	kombala ↗ kombala c'est quand tu ajoutes deux choses ↗ kombala ↗là kombala c'est ça↗ oui↗ kombala ↗	il éloigne ses mains pour montrer « deux choses » et les rapproche quand il dit		oui avec toute la gestuelle en UPE2A+ faut trouver les bonnes gestuelles + moi y a un élément qui me manque énormément c'est le/ alors je fais quelques schémas mais je

		kom-bala /d'accord ↗ là j'ai marqué la langue ah espagnol <u>et là je fais ça</u>	« kombala » / il écrit « kombala » au-dessous d' « adición » et il écrit les langues entre parenthèses à côté		suis pas très fort en dessin c'est un outil que j'aimerais bien avoir un peu plus développé + mais la gestuelle je le fais tout le temps ça c'est sûr + tout le temps on est en train de montrer des dessins /et ce qui est intéressant c'est de voir que les enfants étaient à l'écoute de Neha réellement là + alors ils sont pas nombreux ils sont que cinq tranquille bon + mais malgré tout je trouvais qu'ils étaient vraiment à l'écoute ils attendaient la réponse de Neha + et ils l'écoutaient plus que quand je peux parler moi-même + donc c'est intéressant + c'est pour ça que c'est intéressant la participation des élèves + parce que ça permet de relancer la concentration des enfants
Neha	22	* <u>edjog edjog edjog</u> *			
Agna	23	<u>edjog</u>			
Ens	24	edjog c'est quoi edjog↗			
Neha	25	c'est ça		elle rapproche ces deux mains	
Ens	26	c'est ça edjog↗ ou <u>c'est kombala</u> ou edjog ↗	il montre « 3+2 » avec sa main		
Neha	27	<u>c'est plus/</u> c'est plus edjog		elle fait un mouvement avec sa main	
Ens	28	ah:: c'est le signe/ c'est le nom du signe/ le nom du signe/ alors ça on appelle ça comment en français	il écrit «+»		
élèves	29	plus			
Ens	30	plus/ en français c'est plus/ en espagnol c'est comment ↗ + en espagnol c'est comment ceci ↗	il écrit «plus»		
Daniela	31	plus			
Ens	32	ah ↗	il montre Daniela		

Daniela	33	plus			
Ens	34	plous ↗ non	il montre la stagiaire		
Stag	35	*mas*			
Ens	36	mas/ em a es ↗ mas en espagnol et en bengali XX			
Neha	37	*tsoug*			
Ens	38	tsoug/ tsoug	il écrit «tsoug»		
Neha	39	pas ti			
Ens	40	ah excuse-moi / tu peux m'épeler le mot ↗ épèle-le-moi/ vas-y les lettres			
Neha	41	un ji			
Ens	42	ge			
Neha	43	ou			<p>alors évidemment dans cette séance ce qui est intéressant c'est+ l'inversement c'est+ les:: enfants qui quelque part m'enseignent /ce qu'ils ont à apprendre ++et c'est ça qui est intéressant au niveau du statut +et du rapport au savoir qu'on peut instaurer chez les élèves pour faire comprendre qu'ils ont / ils ont des connaissances et que c'est ce rapport à ces connaissances qui doit être valorisé et qui: + et dont ils peuvent être fiers eux bien sûr / et qu'ils doivent construire pour les autres matières aussi ++ donc / l'écoute qu'ils peuvent avoir d'un professeur ou des autres élèves participant c'est pas écouter pour écouter c'est écouter pour comprendre pour apprendre et pour soi-même avoir + euh soi-même apprendre des choses et du coup voilà + du coup je pense que c'est intéressant de favoriser ça/ parce que du coup les enfants sont + ça crée une attitude plus respectueuse vis-à-vis des apprentissages et du rapport au savoir / voilà</p> <p><i>et après tu dois vérifier les mots ?</i></p>

				<p>et là il faut que / j'ai pas fait encore + il va falloir que je refasse / que je reprenne cette leçon + je vais essayer de traduire dans les livres que je peux avoir eh / sous la main/ pour essayer de traduire et voir c'qu'il est / c'qu'il est pas justement + il faut que je vérifie tout ça ++ voilà ++ après/ comment dirais-je +++ quelque part si + si les termes sont/ c'qui peut intéressant là fin + si le X sur les termes est faux / c'est intéressant effectivement pour le corriger pour qu'elle-même elle puisse se corriger dans sa langue + mais il faut être très modeste avec ça parce que des fois j'aurai pas forcément la réponse + donc c'est sûr qu'on est / c'est pour ça qu'on est moins sur le fait de / d'acquérir une connaissance par rapport à la langue / que de construire ce rapport aux connaissances dont j'ai parlé ++ c'est plus ça qui est intéressant + quand je leur demande de compter de toute façon moi je saurai pas compter en bambara ou dans d'autres langues / finalement c'est pas très très grave + mais de comprendre que / il y a différentes façons de compter quelle que soit la langue + et que ce système pour compter c'est différent selon les langues + moi c'est ça qui m'intéresse / et pour les opérations c'est pareil / comprendre qu'il y a des mots pour décrire les opérations + donc ces mots-là il faut les apprendre en français + mais qu'on peut trouver un équivalent dans la langue voilà + donc c'est un petit eu cette idée-là +++ eh en mathématiques + moi je suis plein dedans actuellement parce que il y a pas mal de formations la-dessus ++ y a un gros pôle d'enseignants qui dit /qui insiste beaucoup sur la nécessité de faire un lien entre l'écriture chiffrée et une compréhension + une représentation de c'que / des nombres sous forme / alors + de schématisation / beaucoup de matériel + par exemple / des dessins des cubes / de différentes façons de montrer les nombres / de les</p>
--	--	--	--	---

					<p>représenter et de faire ce lien-là avec l'écriture chiffrée + écriture chiffrée qui est très stable parce que on est XX sur la base dix / la base de X en dix / fin chaque regroupement en dix ça correspond à un nombre etc + d'insister là-dessus indépendamment de la langue + et de bien séparer de la langue + en particulier en français où il y a quand même un système d'énumération à l'oral qui est quand même très différent + et donc bien séparer les deux systèmes d'énumération + et le fait pour moi d'insister sur le système d'énumération à l'oral ou de faire la différence entre les langues + c'est justement pour aussi faire cette différence-là + et mon idée ceci alors+ pour l'instant je suis un peu flou sur la méthodologie / comment on va mettre ça en place / mais l'idée est vraiment pour que les élèves sont bien au clair sur + je peux apprendre et être bon en maths même si je ne connais pas comment on va dire en français / et c'est ça qui m'intéresse/ c'est vraiment de se dire voilà + il y a la façon dont on va le dire / c'est intéressant de le connaître/ c'est bien de faire le lien avec le français + mais même sans forcément le dire on peut déjà comprendre des choses et comprendre comment ça fonctionne indépendamment même du système d'énumération tel qu'on le dit / voilà + donc c'est cette idée-là + que j'aimerais développer et travailler + c'est pour ça que j'insiste beaucoup sur le / sur le côté langagi = comparaison des langues + pour bien comprendre que la façon dont on dit en français c'est pas / c'est quelque chose de quelque part d'arbitraire selon la langue / justement ++ et au niveau de méthodologie très souvent en France + à mon avis c'est le cas aussi dans d'autres pays ah + mais on mélange souvent l'écriture chiffrée avec la façon de le dire + on travaille disons de façon concomitante + or ça empêche les élèves de bien voir les choses + par exemple si je devais</p>
--	--	--	--	--	---

					dire des dictées des mots des dictées des nombres / par exemple écrire 78 etc + on peut pas travailler ça et parallèlement de comprendre le système décimal + il faut le travailler indépendamment / séparément les deux + mais j'ai pas / on n'a pas toujours le matériel pour le faire + on n'a pas toujours la bonne méthodologie / les bons outils + c'est plus là-dessus où je suis en train de chercher justement
Ens	44	u			
Neha	45	am juk			
Ens	46	ah c'est juk/ plutôt mettre un ji ah/ plutôt mettre un ji/ juk/ juk ↗			
Neha	47	oui juk			
Ens	48	juk/ on peut le mettre comme ça juk/ d'accord ↗ juk/ ok / ensuite/ donc/ en bambara alors ↗			il y a toute la problématique de la transcription en phonétique française où on n'a pas forcément =on n'a pas / pas forcément on les a pas/ on n'a pas toujours les sons / là ce matin on avait + alors je ne sais plus sur quel terme c'était sur la soustraction et ils me disaient mais / fathi me dit c'est pas un r + et en fait il utilisait un son qui est très proche du r pour moi/ ben j'ai dit oui mais en français on va l'écrire quand même en r parce que ça ressemble à du r mais effectivement ce son-là il n'existe pas une sorte de/ de *jota* espagnole quoi voilà + en arabe donc il y a différentes façons de le dire donc je lui ai expliqué + je lui ai dit bien on sera obligé d'utiliser un r pour le transcrire mais même si je suis d'accord c'est pas exactement le même son
Annita	49	c'est ceci			
Ens	50	ah ↗			
Annita	51	plus			

Ens	52	plus ceci/ et l'addition comment on dit	il montre le + sur le tableau		
Annita	53	XX pas			
Ens	54	tu sais pas fathi / fathi/ c'est là ton maître ou pas ↗			
Fathi	55	il est là			
Ens	56	il est là ton maître ↗			
Fathi	57	oui			
Ens	58	très bien/ alors/ reste avec ton maître alors/ à tout à l'heure fathi +			
Diahara	59	moi attends			
Ens	60	est-ce que tu sais addition en bambara ↗ non ↗ la somme ↗ en bambara ↗ kombala c'est l'addition et le résultat est-ce que tu connais en: en bengali ↗			<p><i>Cela a un lien avec la scolarisation</i></p> <p>totallement + effectivement / oui + elle a été scolarisée avant + alors ceux qui n'ont pas été scolarisés/ alors on a cette problématique + donc je pense que c'est plus + ces séances-là / moi je les ai initiées en discutant beaucoup avec Maité sur cette question des mathématiques + je sais pas si elle t'en avait parlé justement + voilà les disciplines dites non littéraires + et elle voulait travailler beaucoup en mathématiques + donc elle les a suivi beaucoup dans les différentes classes d'inclusion + en s'apercevant que souvent + en fait c'était pour alors ça dépend de la définition qu'on leur donne + c'était pas de la différenciation mais une individualisation du travail + et du coup ça l'a gêné de pas avoir de groupe fin voilà + et finalement c'était pas forcément très utile + donc du coup je me suis dit bon+ on va essayer je vais planifier plein de séances de travail /avec ce problème effectivement j'ai pas forcément de suivi pour chaque élève/ enfin c'est assez compliqué d'avoir sur ses différentes leçons parce que du coup les groupes sont variables /certains vont profiter de la leçon certains ne vont pas profiter de la leçon + mais tant</p>

				<p>pis on va lancer des choses + donc c'est pour ça que j'ai lancé+ l'ensemble de ces activités à ce moment-là ++ mais à la base je pensais pas travailler autant les mathématiques /c'est juste que/ effectivement les dernières semaines j'ai travaillé beaucoup les mathématiques en me disant bon on va essayer on va tester en fait / voilà / donc je suis sur une comparaison + mais c'est pas forcément approprié à la majorité des élèves et aux groupes que je peux avoir sachant qu'il y a beaucoup d'élèves qui n'ont jamais été scolarisé+ donc du coup ce travail de comparaison des langues même s'il faut le faire un petit peu de tout façon notamment sur la numération= peut être moins sur les opérations/ cette séance-là était moins valable/ parce qu'ils ont moins le niveau + sur la numération pure si car souvent ils savent compter dans les langues donc là c'était plus pertinent + mais en tout cas pour les opérations c'est moins pertinent je suis d'accord / mais après voilà je voulais avancer pour essayer tester voir un petit peu les choses+ en fait c'est moins pertinent pour ces élèves-là effectivement/ qui ont moins été scolarisés + qu'ont été / globalement ils ont tous été scolarisés un peu mais peu scolarisés en fait + ces élèves là+ les quatre élèves-là que ça soit ++ daniela on sent que la scolarité elle a été un peu hachée quand même + même si elle a été scolarisée un peu / elle sait lire / elle sait les chiffres en espagnol + agna c'est pareil elle connaissait des petites choses + diahara c'est pareil annita aussi / mais on sentait que c'était un peu haché comme scolarité++ mais par contre c'était intéressant après avec les plus grands notamment + donc du coup c'était pas mal ++ pour fathi notamment / fathi en arabe a quand même dit des choses/ ouarda aussi + donc c'est pas perdu pour tout le monde disons + mais c'est vrai que c'est moins la priorité pour ces élèves-là quoi + là la priorité justement c'est+ je pense ce</p>
--	--	--	--	---

					serait de/ c'est::: + c'est de repartir plus sur les questions de représentation des nombres et d'essayer de dégager du langage dans un premier temps + pour pas que ça les gêne justement + ça serait plutôt cette idée-là en fait /si on veut vraiment travailler + après bah là où il faudrait aller / il faut vraiment que j'arrive à mettre les choses en place c'est que / l'idée c'est que c'est de donner des outils aux collègues pour réussir à faire ça justement + dans leurs classes + en mathématiques parce que je suis pas sensé travailler les mathématiques avec ces élèves en particulier + parce que simplement parce que j'ai pas le temps+ ils sont déjà entre l'apprentissage langagier plus les lectures c'est déjà / ça prend déjà la majorité du temps que j'ai avec eux
Neha	61	pats			
Ens	62	pats ↗ c'est ça ↗ ah pats c'est somme ça / oui mais moi X le nom somme			
Neha	63	XX dots			
Ens	64	dots c'est ça ↗ dotse ↗			
Neha	65	dote			
Ens	66	dote/ dote↗ comme ça ↗	il écrit « dote »		
Neha	67	XX or de			
Ens	68	allez je mets quelles lettres ↗ de o			
Neha	69	de			
Ens	70	de encore un de	il écrit « dodi »		
Neha	71	de i			
Ens	72	i/ dodi c'est ça ↗ dodi/ dodi c'est pareil que la somme / c'est ce qu'on rassemble/ d'accord ↗ là la somme elle cinq mais si je fais	il montre les bouchons par terre, il utilise plus de bouchons pour montrer une autre opération		oui je remontre les objets <il remet la vidéo> ce qui aurait été intéressant effectivement là pour le coup/ ça aurait été d'aller / pour aller un tout petit peu plus loin / c'est vraiment de verbaliser en entier les opérations + avec le nom des nombres dans la langue d'origine ++ et donc là

					ça pourrait être intéressant effectivement d'aller jusque-là ++ ça serait rigolo de + comment on dit donc trois plus cinq égale huit dans les différentes langues et comparer justement la façon dont on va énoncer ce type d'opération cette opération et le résultat + parce que + parce que beaucoup d'enfants + pour beaucoup d'enfants c'est très confus effectivement + et la langue a une importance ++ euh:: cruciale + euh: pour beaucoup d'enfants justement ils sont là moi je commence à dire trois plus cinq qu'est-ce que c'est + ils me disent huit / et je leur dis non c'est une addition+ c'est le résultat c'est huit donc voilà ++ donc insister sur le vocabulaire c'est aussi insister sur le sens qu'on peut en donner / bon c'était aussi l'intérêt de la séance / pour moi + c'était vraiment de aussi cibler ce genre de notions
Annita	73	six			
Ens	74	sh tu te tais/ là je fais / quatre plus trois/ la somme c'est		Nusrat lève la main	
Neha	75	c'est sept			
Ens	76	d'accord / c'est/ dadi c'est un sept c'est say	il regarde le tableau en face pour voir le nom du sept en bengali		
Neha	77	tsat			

Annexe 5 – Extraits d’entretiens relatifs aux outils pédagogiques

Réponse de Cécile

alors on n’a pas effectivement en UPE2A/ une des problématique c’est que y’a pas de manuel + d’une part euh + parce que c’est pas rentable + il pourrait y avoir des manuels mais les éditeurs se disent que / ce serait pas très rentable pour eux ++ et que en plus quand on va sur internet quand on tape séance machin séance de maths en CE1 /on trouve 15 000 blogs qui t’expliquent ce qu’il faut faire et en UPE2A on a pas ça/ donc effectivement y’a beaucoup de créations euh / personnelles + alors pour mes séquences ou mes séances + euh déjà je + je commence par + définir mes objectifs + par rapport au CECRL et par rapport au bulletin officiel des programmes de l’éducation nationale / et à partir de là je me pose la question de par quoi il faut que je passe pour atteindre cet objectif-là /et du coup ça va se construire à peu près comme ça / alors après je tâtonne encore ah / puisque je considère que je suis toute nouvelle ah / donc y a des choses sur lesquelles je me dis ben oui non c’est complètement raté/ puis voilà il faut que je m’améliore + et puis à partir de là ben j’essaie de trouver des éléments / de trouver du matériel qui va correspondre à mon objectif

Réponse d’Adrien

en fonction de quels critères choisis-tu le matériel pédagogique ?

de l’efficacité + si ça doit être un carton j’utilise un carton+ si j’ai besoin d’un film eh bien j’essaie de trouver /après c’est en fonction de ton expérience /tu vas te dire ça cela ne va pas marcher / ou bien il me faudrait ça /comment je peux faire pour faire comprendre ça /et en fonction de ton expérience tu choisis et ça marche plus ou moins bien parfois tu te trompes / mais: voilà / c’est tout c’est juste l’efficacité c’est ce qui me guide / le reste après j’ai aucune idée enfin préconçue / y a plein de gens qui te diront ce manuel n’est pas bon lui c’est le meilleur il faut travailler sur les images pas sur les images / en projet pas en projet/ je m’en fous un peu + je vois que ça fonctionne j’y vais

donc tu essayes plusieurs méthodes

oui je mélange même je mixe/ parce que toujours en france on est très ce qu’on appelle guerre de chapelles + c’est-à-dire / y’en a qui sont pour la pédagogie du projet / d’autres pour la pédagogie différenciée la pédagogie du machin et chacun/ comme si y’avait une voie unique + c’est lassant et puis je trouve que c’est pas très efficace + là on fait pas mal de projets comme ça mais je ne suis pas non plus dans la pédagogie du projet parce que/ je trouve que cela ne mène à rien si ça en reste là + tu vois √ donc on mixe /un jour on va faire que de la grammaire pure mais /quand y’a ce background de toutes les choses que tu as faites ça se réinstalle ça se réinvestit je trouve + même si une des difficultés c’est le transfert des compétences ++ par exemple là je t’ai parlé d’avant après au-dessus au-dessous et tout ça / après tu te dis que quand on fait de la lecture ils vont aborder l’idée que on commence à écrire à gauche et que on lit dans ce sens-là + ce qui ne sera pas toujours le cas + c’est pas parce que tu le fais avec ton corps ou avec des objets / que quand c’est plus abstrait comme de l’écrit ou des lectures ça va marcher + et y’a un petit mystère là / c’est une dernière grosse difficulté je trouve/ parce que là tu vis encore un obstacle en fait / c’est pas automatique / tu vois ce que je veux dire

tu parles de l'apprentissage de la lecture ?

on transfère des compétences + tu sais c'est en Israël à l'université de Tel Aviv tu as un mec qui s'appelait je crois Schteiner +qui avait fait tout un programme cognitif /il disait si les élèves intègrent ça / ça correspondait à l'apprentissage d'une lecture à tous les mécanismes attendus dans la lecture normalement + ben non + il subsistait encore du psychoaffectif / et il y a d'autres constructions cognitives en jeu qui sont sous-jacentes mais qu'on ne maîtrise pas + on sait pas très bien comment ça marche finalement ++ parce que tu te rends compte que tu proposes à une classe une activité de lecture pour certains ça ne fonctionnera pas trop / d'autres moyennement / d'autres beaucoup /alors après on parle maintenant de différentes intelligences

Réponse de Paul

extrait de sa réponse concernant sa formation

les visites de classe aussi / juste visiter connaître le matériel + il n'y a aucune formation et j'ai découvert du matériel là récemment /alors que certains collègues le connaissaient depuis longtemps tout simplement parce que on ne nous apprend pas à utiliser correctement le matériel / c'est absolument pas présent + or on ne peut pas faire la même chose si on n'a pas le même matériel / si on ne sait pas que en utilisant tel ou tel matériel tu peux travailler telle ou telle notion /ben on peut pas tout découvrir / on ne peut pas tout redécouvrir+ puis c'est dommage de perdre l'expérience / d'années et d'années d'expérience de collègues qui du coup sont partis + donc y'a vraiment une déconnexion très forte / l'autre problème c'est que effectivement alors l'institution ne les aide pas beaucoup pour ça / mais beaucoup de collègues sont du coup dans un rapport où on ferme la porte / on est chacun chez soi on est chacun dans sa classe et on ne travaille pas avec les autres / parce que évidemment c'est en faisant des projets qu'on arrive un peu à voir comment l'autre travaille et du coup on s'inspire des différentes méthodes / et c'est comme ça effectivement si on est chacun chez soi dans sa classe + et en France majoritairement les collègues travaillent pas/ travaillent peu en équipe travaillent très peu en équipe voilà / ou ont peu d'échange / et moi je pense qu'effectivement que d'avoir les stagiaires ça devrait presque être une obligation d'avoir des gens qui viennent des stagiaires + ça devrait être normal d'avoir un moment dans l'année des stagiaires qui passent / alors après ils sont pas obligés de passer des semaines et des semaines ça peut être juste quelque jours voir quel est le matériel comment on l'utilise on fait quelque séances et puis c'est déjà pas mal / et puis on jongle entre les différentes classes + et ça cela serait fondamental / et ça cela n'est pas du tout présent/ c'est à une semaine d'observation chez un maître formateur seulement en général et puis c'est tout / ça s'arrête là / et après les gens sont envoyés sur le terrain sans formation réelle

comment choisis-tu le matériel ?

c'est très vaste enfin c'est très difficile ça dépend énormément du matériel

tu choisis en commençant par la thématique ? Par les besoins des élèves ?

alors moi j'ai une progression thématique + l'idée c'est de couvrir les différents champs de vocabulaire / et à partir de là / de travailler à la fois une compréhension orale / et une compréhension écrite / et éventuellement une production écrite + en tout cas déjà des exercices

écrits voire une production écrite pour certains élèves + et du coup à partir de là ben c'est vrai que je grappille en fonction de ce que je trouve / donc / on est sur + c'est vraiment du bricolage y a des méthodes dont j'utilise/ des méthodes de français langue étrangère / y a tip top / y a des morceaux d'alex et zoé aussi j'utilise + en fonction des: enfin voilà / j'ai essayé d'attraper le plus de méthodes différentes / et puis faut les adapter ces méthodes parce qu'en fait / comme j'utilise beaucoup de numérique avec à la fois les tablettes et le tableau numérique / du coup ben il faut / j'ai scanné dans énormément de manuels pour montrer des images pour faire mieux comprendre les exercices par exemple à certains élèves / et du coup je jongle c'est un jonglage perpétuel

donc tu commences avec la thématique et après tu prends de partout

voilà c'est le thème et après j'avance comme cela + et en fait du coup au niveau des compétences qui sont travaillées c'est vrai qu'elles sont/ quelque part je les ai un peu implicitement / je les connais en fait / parce que c'est vrai que dans la mesure où je dois jongler énormément à la fois sur les emplois du temps et à la fois sur l'hétérogénéité des élèves + je pense que ça demande de l'expérience / ça demande de connaître de savoir un peu comment faire avec des élèves type maternel / comment faire avec des élèves type CP / comment faire voilà / il faut savoir comment jongler avec ça parce que pour une même séance je vais avoir sept ou huit niveaux différents / et pas forcément prévisibles parce que je n'aurai pas forcément les élèves prévus pour telle ou telle séance à tel moment parce que des fois y a toujours des changements qui s'opèrent donc c'est ça qui est quand même très très compliqué + le gros gros du travail / c'est aussi l'idée d'individualiser le travail pour les élèves /et de favoriser un certain nombre de critères + le critère de l'apprentissage du vocabulaire je le fait de façon cyclique en me disant que les enfants ils le voient / si ils voient pas tout maintenant c'est pas grave ils le reverront plus tard / et ils le reverront différemment + on revoit du vocabulaire pour certains élèves qui étaient là l'année dernière sur la même thématique + mais évidemment ils ne font pas du tout les mêmes choses qu'ils ont fait l'année dernière + l'année dernière ils découvraient juste un petit peu les mots / ils savaient pas forcément grand-chose / alors que là maintenant on commence à faire des exercices + les exigences et du coup les compétences travaillées ne sont pas du tout les mêmes / pourtant c'est la même thématique travaillée / mais je me suis adaptée en fonction du niveau des élèves ++ du coup voilà on est sur du cas par cas / on n'est pas sur une programmation hyper rigide / ça serait totalement impossible / la seule c'est plus sur l'apprentissage de la lecture où là je me suis vraiment fixé sur une méthode / et c'est ce que je favorise parce que je sais que dans les classes notamment à partir du CE1 cet apprentissage systématique de la lecture ne sera pas fait + donc si je ne le fais pas personne ne le fera donc il faut absolument que je le fasse de façon rigide + le vocabulaire ils pourront le retrouver autrement c'est pas très grave à la rigueur / parce que s'ils sont lecteurs ils peuvent aller à la bibliothèque ils peuvent découvrir des mots enfin voilà / l'apprentissage du vocabulaire cela va aussi venir par là

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	4
1. L'enseignement du FLS en UPE2A	7
1.1. Le dispositif UPE2A	7
1.1.1. Les objectifs des UPE2A.....	8
1.1.2. La didactique du FLS et du FLSco.....	9
1.1.3. L'inclusion scolaire	11
1.2. Recherches sur le FLS en contexte scolaire	13
2. Agir professoral et supports pédagogiques dans la classe des langues	18
2.1. L'agir professoral et le répertoire didactique	18
2.2. Les gestes pédagogiques	19
2.3. Les supports pédagogiques.....	20
2.4. Les recommandations ministérielles pour les UPE2A	24
2.4.1. Supports pédagogiques proposés par l'Éducation nationale pour les UPE2A	24
2.4.2. Propositions d'approches didactiques par le ministère de l'Éducation	25
2.5. Reformulation des questions de recherche	27
3. Terrain et méthodologie de la recherche	28
3.1. Présentation du terrain de recherche.....	28
3.1.1. L'UPE2A de Paul.....	28
3.1.2. L'UPE2A d'Adrien et de Cécile.....	30
3.1.3. Présentation des enseignants observés	31
3.2. Recueil, sélection et préparation des données	32
3.3. Méthode d'analyse des données	38
4. La place des outils pédagogiques dans l'action enseignante	40
4.1. Les outils pédagogiques en UPE2A primaire.....	40
4.1.1. Classification des outils employés dans la classe.....	41
4.1.2. Les fonctions et l'utilisation des outils collectifs	46
4.2. Le répertoire didactique des enseignants en UPE2A.....	55
4.2.1. Planification et déplanification des séances	56
4.2.2. Objectifs des actions enseignantes	60
4.2.3. Expériences professionnelles.....	62
4.2.4. Théories personnelles	64
4.2.5. Typifications.....	67
4.3. Les outils pédagogiques dans les paroles des enseignants	71
4.3.1. La place du matériel pédagogique dans les entretiens d'autoconfrontation	71

4.3.2. Les critères de choix du matériel pédagogique	75
Conclusion	80
Bibliographie	82
Bibliographie de documentation institutionnelle	85
Documents annexes	87
Annexe 1 - Déclaration anti-plagiat	88
Annexe 2 – Données de la classe de Cécile	89
1^{er} extrait - Séance de lexique – affiches des souris	89
2^e extrait - Séance de lexique - noms des aliments.....	91
3^e extrait - Séance de lexique – consigne pour construire les familles des aliments	97
4^e extrait - Séance de lexique - constitution des familles des aliments	97
5^e extrait - Séance de lexique - ajout de 3 aliments.....	101
6^e extrait - Séance de mathématiques – tracer des figures géométriques	105
7^e extrait - Séance de mathématiques – rectangle et différenciation de l’activité	109
Annexe 3 - Données de la classe d’Adrien	112
1^{er} extrait - Séance de lexique – cartes avec les adverbes de localisation écrits	112
2^e extrait - Séance de lexique – continuation de l’activité précédente avec les cartes	113
3^e extrait - Séance de lexique – reconnaissance des adverbes représentés par les images	117
4^e extrait - Séance de lexique – jeu de loto.....	119
5^e extrait - Séance de mathématiques – géométrie	123
Annexe 4 - Données de la classe de Paul.....	129
1^{er} extrait - Séance de lexique – reconnaissance des vêtements.....	129
2^e extrait - Séance de lexique – jeu de Kim 1	135
3^e extrait - Séance de lexique – jeu de Kim 2.....	140
4^e extrait - Séance de mathématiques – opérations en langue première.....	144
Annexe 5 – Extraits d’entretiens relatifs aux outils pédagogiques	157
Table des matières	160

Résumé :

Cette étude analyse les outils pédagogiques employés dans deux UPE2A de l'école élémentaire en tant que partie de l'agir professoral des enseignants. Elle donne aussi des éléments sur la manière dont ces outils sont sélectionnés et sur leur place dans le répertoire didactique.

Mots-clés : UPE2A premier degré, agir professoral, outils pédagogiques, répertoire didactique

Abstract :

This study analyses the types of teaching tools that were used in two primary school classrooms for allophone children in France, and discusses their practical implementation due to particular actions taken by teachers. The analysis of the data of this study aims to provide an understanding of the thinking behind choosing these teaching tools, and of the position of such tools within the teaching repertoire.

Keywords: allophone children, primary school, teaching tools, teacher's actions, teaching repertoire

