



HAL
open science

Inegalitats escolaras, escajuda escolara : los enjòcs deu bilingüisme doriu

Sylvain Tajan

► **To cite this version:**

Sylvain Tajan. Inegalitats escolaras, escajuda escolara : los enjòcs deu bilingüisme doriu. Education. 2019. dumas-02572065

HAL Id: dumas-02572065

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02572065>

Submitted on 13 May 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION		
Mention	Parcours	
OCCITAN	M2A	
Site de formation :	TARBES	

MEMOIRE

Inegalitats escolaras, escajuda escolara : los enjòcs deu bilingüisme doriu

Sylvain TAJAN

Directeur de mémoire :
Pierre ESCUDE, professeur des universités
Membres du jury de soutenance :
- Pierre ESCUDE, professeur des universités - Nathalie LANNE, conseillère pédagogique
Soutenu le 27/06/2019

Remerciements

Je tenais à remercier mon directeur de mémoire Pierre Escudé qui a d'emblée compris et apprécié la nature de mon mémoire qui interrogeait directement la relation entre les inégalités scolaires et le bilinguisme. En dépit du fait que cette relation soit peu travaillée, il a accepté avec un réel intérêt de s'emparer de cette problématique et m'a aidé à trouver les liens possibles. Ses conseils pour orienter mon mémoire, trouver une problématique pertinente et mener le dispositif en classe ont été précieux quand je changeais régulièrement d'idées.

Je tenais à remercier ma conseillère pédagogique Nathalie Lanne qui m'a beaucoup aidé depuis mon entrée « au pied levé » dans le métier avec tact et patience puis dans le cadre de mon année de stagiaire avec beaucoup de pédagogie. Elle m'a montré et démontré les bonnes pratiques de la maternelle et les subtiles articulations entre les enjeux cognitifs et langagiers dans un cadre bilingue, souvent difficiles à appréhender quand on débute et très utiles pour mener à bien le dispositif que je testais.

Mon mémoire a aussi été rendu possible par le travail très consciencieux et astucieux de mon ATSEM Sandrine qui a conçu la construction des maquettes et réalisé les enregistrements des élèves ainsi que par la participation d'Anne Lucie qui a très gentiment accepté de prendre le temps d'enregistrer ses élèves unilingues de Marignac pour que je puisse les comparer aux miens.

Je tenais aussi à remercier particulièrement celles qui m'ont porté dans l'entrée dans le métier et qui ont facilité mon travail.

Les enseignantes fixes et itinérante de Duparc pour m'avoir rapidement et gentiment intégré quand je faisais mes premiers pas et plus spécialement Edith, ma tutrice, dont je suis ravi qu'elle ait petit à petit façonné mon regard sur la classe et l'école grâce à de nombreux conseils toujours à propos et empreints d'une grande intelligence. Sa vision de l'école que je partage totalement et sa pratique de classe qui a inspiré la mienne m'ont vraiment conforté dans l'idée que le métier de professeur des écoles était un métier formidable.

Mes collègues de la maternelle d'Ibos qui m'ont très bien intégré à l'équipe et spécialement Jasmine, ma binôme, qui n'a eu de cesse de faciliter mon travail par son aide permanente, ses attentions et ses conseils toujours très pertinents. Son engagement enthousiaste pour favoriser la structuration bilingue de notre classe a été un atout considérable. Surtout, en façonnant l'école avec ses qualités humaines, sa moralité sans faille et son altruisme, elle a permis à tous ses collègues de prendre un grand plaisir à mener leur mission.

Ma fidèle complice Pauline qui a toujours été d'une immense générosité pour me permettre de me débrouiller quand je débutais en façonnant ma classe, de réussir mon concours en m'apprenant au plus vite la grammaire et la conjugaison gasconnes et de faire classe avec le plus grand intérêt en concevant de nombreux supports pédagogiques pour nos maternelles bilingues. Sa vision du bilinguisme et sa conception de l'école sont d'une très grande utilité pour pousser toujours plus loin notre réflexion pédagogique.

SOMARI

La causida deu tèma.....	1
Problematica :.....	2
Analisi teòrica :.....	7
1. Lo bilingüisme que pòt melhorar las competéncias cognitivas de l'autoregulacion.....	7
1.1 Melhorar l'abstraccion.....	7
1.2 Melhorar las fonccions executivas de qui sostienen l'autoregulacion...8	
2. Lo bilingüisme que pòt melhorar las competéncias lengatgèras.....	10
2.1 Melhorar las competéncias metalengatgèras tà facilitar la lectura.....	11
2.2 De quina faïçon lo bilingüisme pòt melhorar la compreson ?.....	13
Analisi practica : quina practica de classa esficaça tà melhorar la compreson en ensenhament bilingüe e cau conduir ?.....	13
1. Dens la practica, la sola practica deu bilingüisme ne sufeish pas a melhorar las capacitats de compreson :.....	13
1.1 La practica deu bilingüisme que melhora sonque las competéncias d'autoregulacion.....	13
1.2 Mès la practica deu bilingüisme ne melhora pas las capacitats de compreson : que cau trobar un mejan tà ensenhar aquera competéncia en L1 bis.....	14
2. Lo dispositiu Narramus, dispositiu de referéncia tà apréner a compréner, ei aplicable en classa bilingua ?.....	14
2.1 un dispositiu referéncia.....	14
2.2 un dipositiu asajat dab alofònes e adobat taus bilingües.....	14
2.3 Competéncias lengatgèras necessarias aus bilingües.....	15
2.4 Modalitats d'aplicacion en MS GS.....	16
2.5 Competéncias lengatgèras a evaluar : condar l'istoèra.....	16
3. Çò qu'ei Narramus ?.....	16
3.1 Un principi.....	16
3.2 Un scenari pedagogic.....	16
3.3 Inegalitats escolaras en compreson.....	17
3.4 quaus aprentissatges desvelopar ?.....	18
3.5 Prioritats d'aprentissatge atenudas peus programas de 2015.....	26
4. Aplicabilitat de Narramus en L1 bis.....	27
4.1 Objectius.....	27
4.2 quaus interes alavetz a saber se narramus foncciona en bilingüe?...28	
4.3 Modalitats de recèrca : Quin mesurar se foncciona en bilingüe ?.....	28
4.4 Narramus en la classa MS/GS bilingüa d'Ibos.....	29
5. Resultats deus tèsts en bilingüe.....	30
5.1 Tèst de narracion en produccion.....	30
5.2 Tèst de vocabulari.....	32
5.3 Ua progression hòrta entre los dus albums estudiats : lo metòde Narramus adaptat.....	32
5.4 Un dispositiu adaptable taus albums en occitan.....	33
5.5 Apressar alofònes e bilingües.....	34
Conclusion :.....	40
Bibliografia.....	43
Annèxes :.....	45

La causida deu tèma

Qu'ei a partir de l'analisi de la situacion actuau de l'educacion qu'èi volut préner aqueth subjècte. Tà jo com tà l'educacion nacionau, l'escòla que deu favorizar l'escajuda de tots. La lei d'arrefondacion deu 8 de julhet de 2013 qu'ei plan clara, la tòca qu'ei d'«arredusir las inegalitats e favorizar l'escajuda de tots». Aquera lei que va ceiar un cicle unic tà l'escòla mairala e que solinha la soa plaça fundamentau com prumèra estapa tà garantir l'escajuda de tots los eslhèves dens ua escòla justa tà tots e exigenta tà cadun. Sovent las inegalitats sociaus que's transforman en inegalitats escolaras. Lo sistema educatiu ne s'i escage pas tà balhar a cadun las medishas possibilitats. La meritocracia qu'ei encòra un simple objectiu mentre que deberé èster ua prioritat.

Los eslhèves gessits deus ambients sociaus desfavorits ne s'i escagen pas tant a l'escòla com los deus autes ambients sociaus. L'idea d'aqueth memòri qu'ei donc d'analizar de quina faïçon lo bilingüisme e pòt contribuir a melhorar las competéncias fundamentaus de qui hèn l'escajuda escolara com las competéncias especificas.

Problematica :

Que i a dejà desigualtats escolaras en mairala :

Las desigualtats escolaras qu'existeishen dejà a l'escòla en mairala. A la fin de l'escòla elementària, la meitat de las desigualtats d'escajuda qu'ei gessida de las diferéncias de competéncias de qui presentavan los eslhèves a la fin de la grana seccion en entrar au CP (Caille e Rosenwald 2006).

Quin explicar aqueras desigualtats escolaras, d'on vienen ?

Que i a ua correlacion entre ambient social e escajuda escolara, mès tà quina rason? Dens las annadas 60, los trabalhs sociologics deu Pèir Bourdieu qu'amuishan clarament lo determinisme escolar de l'ambient social. Las desigualtats escolaras que's pòden definir com ua inegau arreparticion deus bens distribuïts per l'escòla – percors d'aprentissatge, diplòmas, competéncias – en fonccion de grups socialment definits mes que tot per l'ambient socioeconomic, lo capitau culturau deus pairs o lo percors migratòri.

En fèit, l'escòla que transforma las desigualtats socials en desigualtats escolaras. L'escòla francesa qu'ei ua escòla esficaça tà ua magèr partida deus eslhèves (per exemple tau descodatge). Mès que i a plan lèu dens l'escolaritat hòrtas desigualtats escolaras en fonccion deu nivèu d'estudis deus pairs.

L'estudi Pisa 2012 : Aqueth estudi qu'amuisha França com lo país mes desigualtar de l'OCDE e aquera tendéncia que s'inscriu dens la durada d'ara enlà. La hòrta augmentacion de las desigualtats que s'explica per ua baisha deu nivèu deus eslhèves desfavorits en matematicas com en compreneson de l'escriut. Atau, dab l'augmentacion de las desigualtats escolaras França que hè partida deus país de l'OCDE on lo nivèu deus eslhèves desfavorits baisha lo mes entre 2012 e 2013.

Lo rapport deu CNESECO : Lo rapòrt « Comment l'école amplifie les inégalités scolaires et migratoires ? Inégalités scolaires et politiques d'éducation » deus Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot e Luana Imperiale-Arefaine qu'afirma : « La part deus eslhèves de qui ne mestresan pas las competéncias basicas qu'aumenta au mei deus eslhèves socialment desfavorits mentre que regressa au mei deus eslhèves deus

ambients favorits. Aquò significa que l'escòla en França ei pòc esficaç e de mensh en mensh equitable.

Per definicion ua inegalitat qu'ei un escart (de performança, d'aquesits, d'escajuda, etc.) de qui depen mecanicament de dus fenomèns : l'evolucion deus aquesits deus groups los mes favorizats e la deus groups los mensh favorizats. En França, au contrari de la mejana deus país de l'OCDE, qu'observan un efèit de cisèus : las performanças deus mes favorizats que's melhoran mentre que las deus mensh favorizats que s'amendreishen. Dit autament, l'escòla francesa qu'ei hèra esficaça taus mes favorizats e pòc esficaça taus eslhèves gessits deus groups minoritaris definits per l'origina socio-economica, culturau, migratòria. »

çò qui contribueish dens l'ambient sociu a las competéncias escolaras ?

Que n'i a de qui pensan que las capacitats intelectuaus deus eslhèves desfavorizats son limitadas. Qu'ei ua « naturalizacion » deus deficits intelectuaus. Qu'ei la tèsi deu handicap socioculturau. Mès la recèrca qu'infirmas aqueras teòrias. Qu'ei lo cas de l'estudi de Duyme de qui amuisha que dròlles de 4 ans educats dens ambients hèra desfavorits presentavan QI plan febles mentre que, après la soa adopcion dens ambients intelectuaus favorizats, qu'an un QI normau a l'adolescència. La produccion de las inegalitats escolaras que's contruseish donc culturaument. Segon Bautier e Goigoux la produccion de las inegalitats escolaras en matèria d'aprentissatges e d'aquesits deus sabers que pòt èster considerada com lo resultat de la confrontacion entre las disposicions sociocognitivas e sociolengatgèras deus eslhèves, ligadas a la socializacion e l'opacitat e lo caractèri implicite deus requisits deu sistèma educatiu.

Las competéncias deficientas en mairala, construidas sociaument, qu'empachan l'escajuda escolara

Dens *Sept Malentendus capitaux* lo Roland Goigoux qu'analisa que « l'escòla mairala que dispausa d'ua marja dens la luta contra las inegalitats pas encòra expleitada, sustot permor ne hè pas deu desvelopament de las competéncias cognitivas e lengatgèras ua prioritat, en preferar lo mes sovent portar l'atencion sus la socialisacion o l'espelida deus eslhèves, a còps presentats com requisits taus aprentissatges ». Çò que vòu diser que cau

facilitar las competéncias cognitivas de qui favorizan l'autoregulacion e las competéncias lengatgèras hèra implicadas dens l'escajuda escolara globaument.

En efèit, que pòden constatar dab lo trabalh de Sylvie Cèbe en prumèr un retard de desvelopament de compteténcias cognitivas (fèblas capacitats d'autoregulacion). Mès que constatan tanben un retard de competéncias lengatgèras plan analizadas peu Bautier, en competéncias metalinguisticas, en fonccions cognitivas, metacognitivas e comunicacionau deu lengatge (Bautier, 1 995).

La construccion sociou de l'autoregulacion : La magèr partida deus aprentissatges escolars qu'exigeish plan lèu deus eslhèves hòrtas capacitats de contraròtle : lo contraròtle deu còs mès tanben e sustot de l'activitat qu'ei decisiva. Los eslhèves n'arriban pas egaus en mairala en matèria d'autoregulacion. Lo contraròtle cognitiu e l'autoregulacion que son competéncias deficientas taus eslhèves sociaument desfavorits. Dus estudis qu'at pòden amuishar :

- la prumèra qu'ei la deu Thin dens « Quartiers populaires : l'école et les familles » en la quau va amuishar que los pairs d'ambients sociaus desfavorizats n'encoratjan que pòc lo dròlle a l'exploracion autonoma permor que consideran que cau tostemps que sian darrèr tà aidar-los puisque son petits e ne creishen pas tot sols. Que son los pairs de qui contraròtlan e regulan los comportaments. Quan lo nivèu sociou puja, los pairs qu'an au contrari tendéncia a privilegiar lo curiosèr, l'esperit critic e l'autonomia en deishar lo suenh au dròlle de regular si medishs los sués comportaments e las suas activitats, mes que tot d'aprentissatge.

- la dusau qu'ei la deu Cuisinier dens « Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? » que permet de véger en qué l'estile educatiu de las mairs e pòt influir sus la faïçon de qui contròtlan l'activitat deu dròlle. Que constata a través tres tacas de tipe puzzle que las mairs deus ambients populars qu'an tendéncia a èster mes directives, a pòc estimular la recèrca deu dròlle, a balhar si medishas la desmarcha a seguir, a hèr a la soa plaça, a contraròtlar de l'exterior autoritariament l'activitat d'aprentissatge. L'objectiu qu'ei l'escajuda rapida mentre que dab los pairs

favorizats qu'ei la compreneson de qui ei valorizada. Las mairs que s'aucupan sustot de l'amelhorança deu fonccionament cognitiu, qu'incitan lo dròlle a èster actiu e demandan sistematicament d'anticipar lo resultat deus sués accions, en deishar lo temps d'enganar-se, e que'u hèn explicar las escajudas e las mauescajudas. Aqueths dròlles que pòden contraròtlar si medishs la loa activitat e donc que s'i escagen tot sols tà las demandas escolaras.

Totas las praticas educativas n'an pas la medisha valor tà apréner l'eslhève a èster autonome, l'autocontraròtle de la loa activitat qu'ei desparièra de fèit.

La construccion sociau de las competéncias lengatgèras : Lo Lahire que parla de l'inscripcion sociau de las disposicions metalengatgèras. Los estudis de Lahire sus l'oposicion entre rason escripturau-escolara e rason orau-pratica que van amuishar que lo rapòrt au lengatge, sociaument constituit, èra au centre de la mauescajuda escolara.

En compreneson, Sylvie Cèbe qu'explica que las recèrcas amuishan que las activitats de lectura partatjada dens las familhas favorizadas van melhorar lo desvelopament de competéncias dorivas en lectura, en compreneson e en vocabulari (Sénéchal 2006). Los ambients favorizats que van portar l'atencion suu sens de l'istoèra, lo vocabulari, las ilustracions, çò que balha coneishenças deu monde fisic e sociau (Blewit 2009). Quan ua familha poupulara lege ua hèita, los escambis que son plan diferents : las conversacions a l'entorn de l'album que son meslèu descriptivas, concrètas, contextualizadas, la magèr partida deus escambis que pòrtan sus la descripcion de las ilustracions, deus personatges e de las accions (Bonnéry 2013). Los pairs favorizats qu'an tendéncia a emplegar un discors mes descontextualisat e abstrèit de qui incluseish definicions de mots, explics d'ideas, produccion d'ipotèsis e d'inferéncias, mesas en ligam dab las experiéncias deu dròlle, incitacions a resumir o tornar apèrar las ideas importantas (Deleau 2007, Hindman 2014).

Que comprenen mes perquè los eslhèves deus ambients favorizats qu'an ua avança importanta avant l'entrada en mairala tan en coneishénças lexicaus (Le Normand 2008) com en compreneson de tèxtes escriuts (Reese e Cox 1999). Aqueras diferéncias que son encòra hòrtas en sortida de mairala (Goigoux 2016).

Melhorar las competéncias d'autoregulacion e metalinguisticas dens l'encastre de l'ensenhament bilingüe

L'objectiu de l'escòla qu'ei donc de desvelopar aqueras competéncias deficientas en començar per l'autoregulacion. Segon Cebe, dens « Apprends-moi à comprendre tout seul », tà melhorar la qualitat deu fonccionament cognitiu deus eslhèves en dififcultat que cau perméter l'aquisicion de competéncias de qui sostienen l'autoregulacion. Aqueras capacitats que son fonccions executivas, fonccions cognitivas primordiaus aus aprentissatges. Mantuas capacitats que son mobilizadas :

- **Las capacitats d'abstraccion**, mes que tot construsidas a través los concèptes fundamentaus : comparason, categorizacion, desnombrament
- **Las capacitats estrategicas** : la flexibilitat cognitiva o mentau, l'inibicion, la planificacion, la memòria

Que cau tanben desvelopar las **competéncias lengatgèras** mes que tot en metalengatge e en compreneson. Dens l'enquista internacionau PIRLS 2016, França que pareish com un deus pais europencs hèra en dififcultat en compreneson de l'escrit. Lo metalengatge de qui permet de pensar la lenga e manipular d'aubuns trèits de la lenga gracias a un rapòrt distanciat au lengatge qu'ei ua prioritat.

Analisi teòrica :

Lo bilingüisme que pòt melhorar las competéncias visadas tà lutar contra las desigualtats en matèria d'autoregulacion e de lengatge

1. Lo bilingüisme que pòt melhorar las competéncias cognitivas de l'autoregulacion

L'autoregulacion que compren la competéncia d'abstraccion e fonccions executivas associadas.

1.1 Melhorar l'abstraccion

E pòt melhorar l'abstraccion lo bilingüisme ? Los estudis qu'amuishan efèits deus hòrts.

En 1962, **los canadians Peal et Lambert** que van amuishar qu'eslhèves bilingües de 10 ans deu medish ambient sociu qu'an ua flexibilitat mentau e ua capacitat d'abstraccion superioras aus eslhèves monolingües.

Vygotsky que pensa que lo bilingüisme balha ua distanciacion acreishuda a la lenga, lo dròlle qu'ei conscient de la relativitat de la grasilha conceptuau a través la quau ua lenga particulara verbaliza lo monde permor que n'utiliza duas. Aquò que'u balha ua capacitat d'abstraccion mes grana e ua capacitat a manipular las categorias mes grana.

Suzanne FLYNN, professora a l'Institut de Tecnologia Massachusetts que sostien que las personas bilinguas pòden compréner l'informacion abstrèita mes aisidament, deu prumèr atge enlà, e aprenen lèu que los noms deus objèctes son arbitraris. Atau, l'estimulacion intellectuau generada per l'usatge regular de duas lengas que favoriza l'abstraccion.

1.2 Melhorar las fonccions executivas de qui sostienen l'autoregulacion

L'estudi miat en 2015 **per cercaires de l'universitat de Georgetown** de qui trabalhavan suu còrtex prefrontau, que va amuishar que joga un ròtle magèr

dens la gestion de las fonccions executivas deu cervèth. Gracias a l'imatge mèdicau, que constatèn que lo volume de matèria grisa deu còrtex prefrontau d'un cervèth bilingüe ei mes important qu'un cervèth unilingüe. La pròba per la sciéncia que las personas bilinguas qu'an fonccions executivas mes importantas que la mejana.

Lo bilingüisme que pòt melhorar las fonccions de qui sostienen l'autoregulacion :

- la flexibilitat cognitiva
- la creativitat
- l'atencion selectiva, l'inibicion e la seleccion de l'informacion
- la planificacion
- la memòria de trabalh

Flexibilitat cognitiva

L'universitat York (Toronto) que miè un estudi sus mantuas poblacions en testar las capacitats cognitives de 104 dròlles atjats de 6 ans, los eslhèves bilingües qu'amuishavan ua rapiditat d'execucion mes hòrta.

Diane Poulin-Dubois e Cristina Crivello deu Departament de psicologia de l'Universitat Concordia que mièn aquèth estudi dab 39 dròlles bilingües e 43 dròlles monolingües entre 2 e 3 ans. Los eslhèves bilingües qu'obtienevan melhors resultats a las tacas de consignas conflictuaus. Los cercaires qu'explicavan aquera mes grana flexibilitat cognitiva deu hèit que l'alternança entre las lengas que's hè mes frequenta a mesura que lo vocabulari deus eslhèves s'alarga.

Ua melhora adaptacion tan lèu la mairala

Un prumèr estudi realizat en 1999 per **Ellen Bialystok (Universitat York a Toronto)** que permetó de desmontrar que lo bilingüisme permet de desvelopar facilitats d'adaptacion doriva au cambiament de consigna (classament per fòrma puish per color).

Un estudi dusau miat en 2009 per **Agnès Kovács (Universitat de Budapest)** e **Jacques Mehler (Laboratòri de ciéncias Cognitives e Psycholinguistica,**

Paris) que confirmè aquera facilitat d'adaptacion aus cambiaments de règlas taus dròlles bilingües d'orior de 7 mes.

La creativitat

En 2010, **Esther Adi-Japha** (Universitat Bar-Ilan, Israèl) e los sués collègas qu'amuishè que los dròlles bilingües èran mes imaginatius, mes creatius e que mestresavan mèu los concèptes abstrèits.

L'atencion selectiva, l'inibicion e la seleccion de l'informacion

Los dròlles bilingües d'orior que son capables de fixar l'atencion sus un objectiu precis e inibir los elements perturbadors. Qu'ei un **estudi canadian de Crisitina Crivello** de qui solinha aqueth avantatge deu bilingüisme.

Un aute estudi publicat per la revista ***Developmental Science***, que concernava 1146 dròlles, de qui lo contraròtle inibitur estó evaluat en prumèr a l'atge de 4 ans puish observat pendent detz e ueit mes qu'amuisha que lo contraròtle inibitur deus bilingües ei netament mes rapide que lo deus monolingües.

Segon **Albert Costa**, autor e cercaire a l'Universitat de Pompeu Fabra, los bilingües qu'an ua mes grana capacitat a gardar un uelh suu loé enviroament, a'u susvelhar. En efèit que passan frequentament d'ua lenga a ua auta, çò que'us obliga a seguir dab atencion çò qui'us entorneja e a adaptar-se rapidament aus cambiaments de qui intervienen dens lo loé enviroament.

La planificacion

Un estudi deu **Cesar Avila Rivera (Universitat Jaume, Catalonha)** e los sués collègas que permetó de hicar en lutz lo hèit de que las personas de qui mestresan duas lengas estón mes rapidas e esficaces sus tacas cognitivas complexas de qui hèn apèret aus fonccions de contraròtle executiu com la planificacion e lo rasoament.

Segon experiéncias miadas per **Kovacs**, dròlles de 7 mes vajuts dens un enviroament bilingüe, a la diferéncia de dròlles vajuts dens un enviroament monolingüe, au moment de planificar o de cambiar un plan d'accion tà aténher

un objectiu, que son mes preparats a suprimir las responsas impertinentas tà demorar focalisat sus l'escajuda deu loé objectiu.

La memòria de trabalh

Un estudi miat a l'Universitat de Granada e a l'Universitat de York a Toronto (**Julia Castillo**) qu'amuishè que los eslhèves bilingües de 5 a 7 ans qu'an ua melhora memòria de trabalh que los eslhèves monolingües.

2. Lo bilingüisme que pòt melhorar las competéncias lengatgèras

Lo problèma de mauescajuda escolara amuishat peus estudis PIRLS :

En 2015, 40 % deus eslhèves que son en dificultat a la sortida de l'escòla primària (CEDRE 2015). Dens l'enquista internacionau **PIRLS 2016**, França que pareish com l'un deus país europencs los mes en dificultat en compreson de l'escrit. Sustot n'ei pas lo descodatge mès la **compreson**. Los joens francés que saben prelhevar informacions dens un tèxte mès ne saben pas en tirar inferéncias tà comprèner los tèxtes. Qu'an dificultats a exprimir-se e a argumentar.

Lo rapòrt Pirls qu'amuisha regents dab un fèble nivèu de formacion en lectura, pòc numerós a demandar de hèr de la compreson de tèxtes mès sustot que lo fèble nivèu de lectura ei correlat a la situacion sociau.

2.1 Melhorar las competéncias metalengatgèras tà facilitar la lectura

Perregaux (1994, 1995) que desmontra que los bilingües de grana seccion de mairala s'i escagen mes tà las tacas metafonologicas de segmentacion fonemica mes que tot taus pseudomots.

Eviatar e Ibrahim (2001) qu'observan que los bilingües de grana seccion obtienen melhoras performanças a las tacas metafonemicas (qu'ei a díser tornar díser lo prumèr o darrèr fonème d'un mot).

Campbell e Sais (1995) qu'an las medishas conclusions sus l'avantatge bilingüe dens lo domèni metafonologic tà detectar los intrús fonologics (qu'ei a

díser lo mot, au mei de tres, de qui ne comença pas peu medish son) e a suprimir la prumèra sillaba de pseudomots.

Laurent e Martinot (2009) dens ua recèrca mes recenta e auprès de dròlles bilingües francés-occitan de qui constatan que los dròlles bilingües son mes hòrts que los monolingües tà las tacas de permutacion de sillabas e de permutacion de fonèmes de pseudomots e la supression de fonème median (de mots e de pseudomots).

Metasintaxi e metamorfologia

Pertocant la consciéncia sintaxica, **Bialystok** (1986) qu'amuishè qu'a 5, 7 e 9 ans, los bilingües que s'i escagen mes que los monolingües a jutjar de la gramaticalitat de frases correctas mès semanticament anormaus (frases asemanticas), items de qui evaluan las abiletats a portar atencion a la fòrma sintaxica meslèu qu'a la significacion.

Segon **Cromdal** (1999), los bilingües qu'obtienon resultats superiors aus monolingües quan s'ageish de jutjar la gramaticalitat de frases asemanticas. Mès tà las frases semanticas, lo jutjament e la correccion que son sonque superioras taus dròlles hèra bilingües. Lo bilingüisme que pòt atau, en quaques cas, favorizar tanben lo desenvolopament de las competéncias d'analisi metasintaxica.

Galambos e Goldin-Meadow (1990) qu'avèvan tanben analisat ua superioritat bilingüa a las tacas de jutjament de gramaticalitat (de frases semanticament correctas) . Los bilingües mes joens qu'an melhoras performanças en correccion. Que produseishen tanben mes de correccions basadas sus la fòrma gramaticau que los monolingües de qui las correccions aboteishen a ua modificacion semantica (ex. the doctor is it selling, corregit en the doctor is checking). Enfin, quan s'ageish d'explicitar las errors gramaticaus, los bilingües qu'obtienon los medishs resultats que los monolingües dab totun mensh d'explicitacions axadas suu contengut semantic. Atau, los autors que concluden que los bilingües son mes precoçament prèsts a centrar-se sus la fòrma tà detectar e corregir las errors gramaticaus. Aqueth avantatge n'ei pas vegeder

quan s'ageish d'explicitar la règla afectada per l'error permor aquera taca qu'ei encòra trop complèxa taus dròlles tan joens.

Demont (2001) qu'observa, dens un estudi miat en Alsaça suu bilingüisme francés-aleman, que los dròlles de prumèra annada escolarizats suu site bilingüe, an, en francés, ua consciéncia sintaxica mes hòrta (evaluada per espròvas de jutjament e de correccion de frases semanticas o asemanticas de qui las anomalias que pertòcan l'òrdi deus mots e los afixes flexionaus) e d'ua eficiéncia superiora dens l'arreconeishença deus mots comparativament aus de qui son escolarizats dens ua classa tradicionau monolingüe. Que'n conclude que lo bilingüisme francés-aleman a ua incidéncia suu nivèu de lectura en francés en facilitar, a la debuta d'aprentissatge, la presa de consciéncia de la structura sintaxica deu lengatge.

Competéncia metamorfologica

Campbell e Sais (1995) qu'observèn que los bilingües italians-anglés escolarizats en escòla mairala qu'èran mes performants a suprimir un morfèma dens mots morfologicament compausats (ex. tornar díser rain dens rainbow) comparats aus monolingües. Los resultats d'aqueth estudi qu'amuishan que l'avantatge deus bilingües pertòca la consciéncia fonologica mès tanben la consciéncia morfologica.

Aqueras diferentas recèrcas qu'an atau permetut d'observar ua superioritat deus bilingües sus d'aubuas dimensions metalinguisticas, mes que tot, fonologic, sintaxic e morfologic. Los resultats deu Perregaux (1994, 1995) e deu Demont (2001) qu'amuishan que d'aubuas d'aqueras competéncias (competéncias metafonologicas) e metasintaxicas jogan un ròtle sus l'arreconeshença deus mots escriuts).

2.2 De quina faïçon lo bilingüisme pòt melhorar la compreson ?

N'i a pas de ligam direct entre los dus, los estudis ne son pas convergents tà concluder que lo biligüisme melhora la compreson. Que cau donc que l'ensenhament bilingüe prenia los utís classicis tà facilitar la compreson.

En mairala, Narramus qu'ei l'utís de referéncia tà preparar los dròlles a la compreson de las istoèras en permetir de desvelopar competéncias narratives determinantas tà la seguida de l'escolaritat (en recepcion e en produccion).

Analisi practica : quina practica de classa esficaça tà melhorar la compreson en ensenhament bilingüe e cau conduir ?

1. Dens la practica, la sola practica deu bilingüisme ne sufeish pas a melhorar las capacitats de compreson :

1.1 La practica deu bilingüisme que melhora sonque las competéncias d'autoregulacion

L'aprentissatge d'ua lenga navèra que desvelopa los avantatges deu bilingüisme de qui avem descriuts. Que desvelopa competéncias que pòden èster deficientas taus eslhèves en dificultat. Lo bilingüisme que pòt jogar un ròtle interessant tà lutar contra las inegalitas escolaras. Qu'ei un mejan tà desvelopar la competéncia d'autoregulacion.

1.2 Mès la practica deu bilingüisme ne melhora pas las capacitats de compreson : que cau trobar un mejan tà ensenhar aquera competéncia en L1 bis

Que i a dificultats escolaras de qui tròban la loa origina dens problèmas lengatgèrs. Lo simple hèit d'èster bilingüe ne sufeish pas aquiù tà melhorar aqueras competéncias de qui son fundamentaus tà l'escajuda escolara. Que's pausa donc un problèma important : quin cau hèr tà melhorar aqueras competéncias en ensenhament bilingüe ? Que i ua solucion de qui pareish pro logica : tornar préner en bilingüe utís de qui desvelopan las competéncias de compreson de qui son visadas per las enquistas internacionaus com default principau deus eslhèves francés.

2. Lo dispositiu Narramus, dispositiu de referéncia tà apréner a compréner, ei aplicable en classa bilingua ?

2.1 un dispositiu referéncia

Uei que i a un mejan de desvelopar las competéncias de compreson en mairala de qui hè referéncia : qu'ei lo dispositiu Narramus de Sylvie Cebe e Roland Goigoux. La tòca d'aqueth dispositiu qu'ei de trabalhar la compreson d'istoèras de qui va perméter de desvelopar competéncias narratives determinantas tà la seguida de l'escolaritat. Qu'estó evaluat dab 6000 dròlles de la petita a la grana seccion : qu'amuisha scientificament hòrts progrès en compreson. Qu'existeish sonque en francés.

2.2 un dispositiu asajat dab alofònes e adobat taus bilingües

Se volem utilizar aqueth utís en seccion bilingua que cau hèr ua traduccion de tot lo dispositiu. Que cau tanben préner en compta lo hèit de qui foncciona en lenga prumèra mès ne vòu pas díser que pòt fonccionar en lenga dusau. Los autors que'ns balhan totun ua indicacion : Narramus que foncciona plan dab los eslhèves alofònes que son drin dens la situacion d'eslhèves bilingües de las nostas classas.

Mès la situacion n'ei pas la medisha. Los eslhèves alofònes qu'an un ensehament sancèr en francés (24h) contra 12h en seccion bilingua, mès sustot totas las interaccions que's hèn en francés dab los camaradas, las ATSEM, lo personau periscolar, la cantina e tanben dens la vita sociala (servicis, comèrces, vesins). Lo bilingüisme ne pòt pas profiter d'ua tau situacion benefica. Lo francés que representa mes que la lenga apresada en seccion bilingua e donc ne podem concluder que va fonccionar narramus en seccion bilingua se foncciona taus alofònes.

Qu'ei donc interessant de véger se foncciona aqueth utís de referéncia tanben en seccion bilingüa, qu'ei un vertadèr tèst. Uei, quaquas cinc escòlas trabalhan sus ua adaptacion de Narramus au Bascoat mès qu'an drin cambiat lo dispositiu. Ne pòden pas afirmar se foncciona Narramus o pas. L'idea qu'ei donc d'analizar se Narramus pòt fonccionar sense cambiar lo dispositiu.

2.3 Competéncias lengatgèras necessarias aus bilingües

Qu'ei tota la probematica d'aquera partida practica : saber se los eslhèves de mejana e grana seccion an las competéncias lengatgèras. Que i a competéncias de qui son visadas tau dispositiu Narramus :

- las competéncias narratives en recepcion : compreson d'un conde lejut per un adulte.
- las competéncias narratives en produccion : après ua bona compreson, que cau èster capables de hèr ua narracion. Qu'ei ua probematica magèr de Narramus en occitan. Que cau passar au lengatge d'evocacion de qui necessita **d'organizar las informacions, planificar lo discors, hicar en mots (lexic e sintaxi)**. Qu'ei aqui que pareish lo mes complicat taus eslhèves bilingües. La produccion n'ei pas evident a la debuta de l'aprentissatge de la lenga, tau com lo hèit d'asegurar la coeréncia textuala.
- las competéncias lexicas e sintaxicas, la conéishença deu vocabulari qu'ei importanta tà plan compréner l'istoèra e hèr inferéncias.

2.4 Modalitats d'aplicacion en MS GS

Qu'ei a partir de la traduccion de l'utís que's va hèr l'aplicacion. L'originalitat d'aqueth trabalh qu'ei de préner lo dispositiu sense cambiar arren.

2.5 Competéncias lengatgèras a evaluar : condar l'istoèra

Se son capables de condar l'istoèra a casa, l'utís que foncciona plan en bilingüe, mès que vegeram dens la partida de qui segueish precisament los critèris tà mesurar l'aplicabilitat deu dispositiu.

3. Çò qu'ei Narramus ?

3.1 Un principi

« Lo melhor mejan de compréner las istoèras qu'ei d'aprèner à condar-las ». Autament dit compréner los condes escriuts e saber condar qu'ei lo melhor

viatic tà l'escolariat futura. Lo dispositiu Narramus qu'ei estructurat tà que la tòca **de l'estudi d'un album taus eslhèves qu'ei d'aprèner a condar**. Tots los aprentissatges que son organisats a l'entorn d'aqueth projècte : qu'ei tà plan condar que los eslhèves deveràn memorisar lo vocabulari, aquesir navèras fòrmas sintaxicas, arretièner las ideas principaus, interrogar-se sus las pensadas deus personatges e comprèner l'implicite deu conde. **La tòca qu'ei que tots sian capables de condar** aus autes eslhèves o a la maison las istoèras estudiadas en classa.

Tà resumir l'ambicion de Narramus qu'ei dobla : aprèner a comprèner e aprèner a condar.

3.2 Un scenari pedagogic

Lo scenari pedagogic qu'ei organisat en mantus modules tà permèter :

- de descobrir, comprèner e apropiar-se l'istoèra ;
- de hicar progresivament en memòri los eveniments de l'istoèra ;
- d'interrogar-se suus estats mentaus deus personatges (çò que saben, pensan, crégen, senteishen, esperan) ;
- d'aprèner lo lexic ;
- de memorisar la sintaxi ;
- de produsir inferéncias, d'explicitar l'implicite en interrogar-se sus çò que l'autor ne ditz pas, mès que deisha enténer ;
- d'aprèner a jogar l'istoèra ;

3.3 Inegalitats escolaras en compreson

Las competéncias deus eslhèves en compreson de tèxtes entenuts en fin de mairala que condiciona l'escajuda en lectura compreson au CE1 (Lire Ecrire au cours préparatoire 2014). Or, las performanças d'aqueths eslhèves a la fin de la mairala que son hèra **correladas a las caracteristicas socialas** e l'efèit regent au cicle 2 qu'ei minime en compreson (Goigoux, Jarlégan, Piquée 2017), que'n podem concluder de l'importancia d'aqueth aprentissatge en mairala.

Los dròlles d'ambients sociaux favorizats que benefician de « lecturas partatjadas » de qui desvelopan competéncias dorivas en lectura, en compreneson e en vocaulari (Sénéchal, 2006). Los pairs favorizats qu'an tendéncia a emplegar un discors mes descontextualizat e abstrèit de qui incluseish las definicions deus mots, de las explicacions d'ideas, de las produccions d'ipotèsis e d'inferéncias, de mesas en ligams dab las experiéncias deu dròlle, de las invitacions a resumir o a tornar apèrar las ideas importantas (Hindman, 2014). Que constatam donc ua avança deus dròlles d'ambients favorizats avant l'entrada en mairala tau desvelopament de las coneishenças lexicaus (Le Normand, 2008) e lo de la compreneson deus tèxtes escriuts (Reese, Cox). Or, aqueras diferéncias que demoran hèra importantas a la fin de l'escòla mairala en França (Goigoux).

3.4 Quaus aprentissatges desvelopar ?

Totun, recèrcas navèras miadas aus Estats Units qu'amuishan que l'escòla pòt arredusir los escarts d'eficiéncia inicials a condicion de cambiar las praticas. Tad aquò, ne sufeish pas de desvelopar las lecturas a votz hauta, que son las competéncias ensenhadas e la faïçon d'ensenhar-las de qui hèn la diferéncia (Gonzalez, 2014 ; Zucker, 2013). Qu'amuishèn (Blewitt, 2009 ; Elleman, 2009 ; Reese, 2003 ; Foorman, 2016) que los dispositius pedagogics mes esficaços :

- que prevegen discussions sistematicas, guidadas per l'ensenhant, tà favorizar un estudi en pregondor deu tèxte estudiat ;
- que hèn realizar aus eslhèves tacas cognitivas de haut nivèu (inferir, condar) ;
- qu'acordan ua atencion permanenta au desvelopament deu vocabulari.

Aqueths resultats que conduseishen donc a demandar-se quin ensenhament va melhorar las competéncias de compreneson ?

Tà aténher la soa tòca Narramus que privilegia quate ciblas :

- **las competéncias narratives en recepcion**
- **las competéncias narratives en produccion**
- **las competéncias lexicaus e sintaxicas**
- **las competéncias inferencialas**

Las competéncias narrativas en recepcion

L'eslhève que's construseish ua representacion mentau en integrar las informacions navèras a las informacions ancianas qu'ei permor d'aquò que tà plan compréner Narramus que perpausa ua construccion drin a drin d'aquera representacion en explicitar las intencions deus personnatges de qui estructuran la coeréncia deu conde. Los eslhèves que's hèn un « dessenh animat » dens lo cap, plan aidats per l'arreformulacion demandada e las tacas de mesa en scèna.

Narramus qu'incita los eslhèves a facilitar la memorizacion en elaborar las soas proprias representacions visuaus de las situacions evocadas peu tèxte : tad aquò, lo conde lejut e condat qu'ei introdusit avant de presentar l'illustracion. En efèit, se lo tèxte qu'ei presentat en medish temps que l'imatge, l'atencion deus eslhèves qu'ei mes de cap a l'informacion visuaument atractiva que de cap a l'informacion linguistica importanta suu plan semantic (Van Den Broeck 1996). Or, tà Brigaudiot, se volem que los dròlles s'interessan a l'escriut, ne'us cau pas amuishar los imatges de l'album, ne podem pas demandar en medish temps au dròlle d'interessar-se au tèxte lejut e a la lectura de las illustracions, alavetz se volem apréner aus tot joens a interessar-se a l'escriut e a hèr un usatge analog deus mots e deus imatges, que cau dens un prumèr temps empachar-los d'utilizar lo mejan mes aisit de qui ei l'imatge. Tots los joens dròlles que son incapables d'atencion partatjada. L'analisi de l'imatge e l'analisi deu discors ne son pas automatizadas donc 93% d'atencion de las GS que pòrta sus las illustracions. Que van de cap tà çò qu'ei mes aisit a hèr.

Aquò que necessita praticas de dissociacion tèxte imatge puishque ne pas véger l'imatge immediatament qu'obliga lo dròlle a analizar l'escriut (n'i a pas arren d'aute a hèr) e donc a fabricar un imatge dens lo cap mès tà poder fabricar un imatge mentau deus mots que cau que los dròlles ajan las coneishenças tà la construsir plan.

Los imatges que vienen après lo tèxte e que serveishen de supòrt a la memòria tà facilitar lo conde de l'istoèra.

Ordi deu dispositiu :

- dissociar la presentacion deu tèxte e la de l'illustracion
- léger puish condar l'episòdi estudiat

- apréner aus eslhèves a ligar los eveniments, a compréner la transicion tà las plan memorizar

Un principi : ua progression lenta

Lo tèxte qu'ei descobèrt per desvelament successiu tà quate rasons dejà avançadas per Brigaudiot :

- perméter un estudi apregondit de cada episòdi
- centrar l'atencion sus las relacions causalas
- manténer los eslhèves en situacion d'atenta dinc au moment clau de l'istoèra
- hèr construsir la continuitat deu narratiu

Las competéncias narratives en produccion

Las competéncias narratives en produccion que supausan ua bona representacion mentau e ua bona memòria deus eveniments, de la loa transicion logica, que cau tanben la mestresa de la competéncia lengatgèra especifica que l'escòla deu apréner-los : lo lengatge d'evocacion.

Condar l'istoèra qu'obliga los dròlles a préner amassa totas las ideas deu tèxte tà poder condar, sense aida, l'istoèra estudiada en classa.

Objectius :

organisar las informacions e a planificar lo discors, a concentrar-se sus la mesa en mots (lexic e syntaxi) e assegurar la coeréncia textuau (designacion deus personnatges, tornar díser los principaus personnatges, los eveniments, represas anaforicas)

Avantatges :

- centrar l'atencion suu ligam de qui uneish compreneson e memorizacion, e sus l'esforç de qui convien de hèr tà non pas desbrembar de condar informacions essenciaus, la memorizacion en exigir un esforç conscient facilitat per la realizacion de sintesis provisòrias.
- l'aprentissatge de la narracion que facilita los aprentissatges lexicus via lastacas d'arreformulacion de qui permeten d'explicar en contèxte las

expressions e los mots de qui ne coneishen pas o via las tacas de conde de qui hèn tornar utilizar los tèrmes estudiats e a fixar-los en memòria.

- tà estèr plan comprés de lo loé auditòri, los dròlles que deven balhar explicitas informacions implicitas

- ta l'ensenhant qu'ei un mejan d'evaluar çò que los eslhèves qu'an o n'an pas comprés e de tornar ajustar l'ensenhament.

- jogar l'istoèra qu'ei un complement deu tornar díser, en implicar-se corporaument, l'aprentissatge qu'ei favorizat puishque lo sistemi cognitiu e sensorimotor que son estretament ligats.

Apréner a condar : competéncias a compréner e a utilizar los mots e las estructuras gramaticaus deu lengatge escrit. Qu'ei tà plan compréner e plan condar que los eslhèves deveràn :

- memorizar lo vocabulari

- aquesir navèras estructuras sintaxicas

- descríver e comentar ilustracions

- arretièner las ideas principaus

- interrogar-se sus çò que pensan, senteishen, saben, cregen los personnatges

La tòca d'apréner a condar qu'ei de desvelopar l'autoregulacion en planificar la faïçon de hèr : que preni la maqueta tà condar, los eslhèves que saben quin foncciona narramus, que i a donc ua ritualizacion deus aprentissatges.

Que i a tanben ua importancia deus tornar díser deus condes, un sol eslhève que conda l'istoèra puish los autes qu'auràn la paraula, que cau donc gardar la ritualizacion, ne cau pas cambiar tà que los eslhèves contraròtlan çò que hèn.

Resumit deus avantatges de la narracion en produccion

- lo hèit de saber que van dever condar que cambia la faïçon d'escotar, que son mes actius en escota

- lo hèit d'aver a condar que melhora lo lexic, que'us mia a estèr mensh dens la perifrased e l'arreformulacion mès que volen préner lo medish mot com l'autor

- qu'obliga a explicitar l'implicite donc produsir expansions

- que favoriza la produccion escriuta

- que permet de plan evaluar los eslhèves sus la compreneson

Tacas ritualizadas tà desvelopar las competéncias de narracion

- los eslhèves qu'escotan l'ensenhant léger lo tèxte a mantuns còps
- los eslhèves qu'escotan l'ensenhant condar
- que condan l'episòdi d'avant e que hèn la descripcion de las ilustracions
- qu'escotan lo cd
- qu'escotan l'istoèra dab expansion
- qu'espian lo dessenh animat
- un eslhève que conda los episòdis dab l'aida de l'ensenhant, deus autes, de las figuras
- que condan en petits grops dab l'atsem o figurinas
- que condan dab l'album
- los eslhèves que condan l'istoèra a mantuns
- que s'entrenan a condar

Las competéncias lexicaus e sintaxicas

Apréner lo vocabulari aus dròlles qu'ei aidat los dròlles a compréner, a memorizar, a tornar utilizar e a evaluar.

Perqué trabalhar lo lexic ?

Qu'existeish ua hòrta relacion entre la quantitat de lexic deu dròlle e la qualitat de la compreneson entenuda (Florit, 2009 ; Kendeou, 2008). Los de qui an lecturas a casa (lectura partatjada) que son favorizats tà las competéncias de compreneson e de vocabulari. Que sabem que se i a mes de 10% de mots navèths dens un album, lo tèxte que's hè incomprender çò qui amuisha l'importancia deu vocabulari (Kendeou, Senechal) tà la compreneson. Or, tà compréner un tèxte sense auta aida que lo lengatge entenut la compreneson deu vocabulari qu'ei fundamentau. L'aprentissatge deu vocabulari qu'ei donc indispensable avant la lectura tà compréner. Macarena e Cain (2015) qu'amishan qu'entre 4 e 6 ans lo vocabulari que joga un ròtle decisiu dens la

capacitat a produir inferéncias. Qu'ei permor d'aquò, dens Narramus lo vocabulari qu'ei definit explicitament avant la lectura de l'episòdi.

4 objectius :

- explicacion
- memorizacion
- arrevision
- utilizacion deu vocabulari

Inegalitats e vocabulari

Los de qui aprenen lo mes de vocabulari dab un album que son los de qui an dejà la magèr quantitat (Blewitt, 2009), mès los de qui son mes fèbles qu'an besonh de mes d'ensenhament e d'interaccions tà integrar lo vocabulari navèth. çò que cau solinha en aqueth procèssus d'aprentissatge com torna apèra Terrail, qu'ei « tots los dròlles qu'an ua capacitat a enregistrar e utilizar mots navèths, a construsir frases, a compréner, a hèr-se compréner donc tots los eslhèves que vienen a l'escòla dab la capacitat d'aprèner ». Mès ne sufeish pas de léger l'istoèra hèra tà compréner e enregistrar.

Narramus que's perpausa d'anar cèrcar las praticas eficaças d'aprentissatge deu vocabulari.

- analizar los tèxtes a priori tà determinar los mots navèths tà'us alogar un temps d'ensehament consequent
- prepausar relecturas deus albums
- tornar apèrar los condes tà favorizar lo reemplec deus mots e expressions.

Resumit deu metòde Narramus :

Narramus que prepausa d'aprèner lo vocabulari avant la lectura (Beck 2013) puish aprèner-lo en contèxte tà facilitar e prepausar un ensenhament après la descobèrta deu texte. Lo vocabulari estocat en memòria que depen de la qualitat de l'encodatge. Ne pòdem pas aver accés a ua informacion en memòria qu'a partir deus indicis o deus ligams semantics utilizats a l'encodatge. Que cau

donc desvelopar los ligams semantics de qui arreligan un medish mot a mantuas categorias diferentas, « qu'ei com » o « n'ei pas com ». L'aprentissatge qu'ei mes eficaç dab ua tòca après, com dens Narramus de qui la tòca ei de condar l'istoèra tot sol. Dens narramus, que i a un retorn esistematic sus los mots vists avant tà desvelopar lo sentiment de competéncia.

Dens l'aprentissatge :

- definir explicitament lo vocabulari avant la lectura de l'episòdi

Quan la lenga n'ei pas mairala, que cau presentar los mots navèths dab fotos, animacion o video.

Los Inspectors Generaus que solinhan que los alofònes deven obligatoriament trabalhar lo vocabulari tà accedir a l'aprentissatge de la compreneson. Que notan que los verbes o los adjectius qu'èran mensh sovent ensenhats tau com lo vocabulari de las emocions. Qu'insisteishen en aqueste punt permor que permet de hèr trabalhar los eslhèves sus l'estat mentau deus personatges.

L'aprentissatge que depen de la capacitat a hicar en memòria. Mès acréisher la quantitat de lectura n'acreish pas automaticament la quantitat de vocabulari. Que cau hèr l'esfòrt de'u hicar en contèxte. Qu'aprenen los mots tostemp en hicar-los en contèxte. La recèrca qu'amuisha que cau proceduras especificas tà apréner lo vocabulari :

- associar la traça verbau deus mots de vocabulari a un gèste de qui representa lo mot : tà l'aprentissatge especific deu vocabulari que cau passar per l'accion tà'u apréner qu'ei a díser associar còs, cap e lengatge. Tà mestresar lo lexic, que l'utilizan dens situacions diferentas com la dictada mimada. La practica de la dictada de mots qu'ei tanben conselhada.

- acordar temps explicites centrats sus la mesa en memòria deus mots e de la loa explicacion : associar los mots navèths dab autes dejà coneguts, e balhar-los los mejans de hèr ligams qu'ei hèra important.

- integrar activitats de prononciacion deus mots navèths

D'autas practicas tà introdusir lo sens deus mots navèths que son possibles com balhar l'explicacion associada a un supòrt imatjat, amuishar un imatge e demandar aus eslhèves de prononciar lo mot (qu'ei la bocla semantico fonologica de qui aumenta los efèits d'aprentissatge taus eslhèves). Tad eths, que convien d'auherir supòrts visuaus diferents, pas los medishs imatges mès pictogramas, ilustracions o gif.

- hèr revisar lo vocabulari e verificar que los mots que son plan en memòria : apréner qu'ei tanben tornar apèrar lo vocabulari, en contar e donc en escotar, condar sol, evaluar la memorizacion
- gardar traça deus aprentissatges lexicaus
- integrar expressions e mots navèths dens d'outes activitats de la classa : jogar dab eths imatges de vocabulari a l'arcuelh, en motricitat dictada de mots, hèr tornar utilizar lo lexic dens lo dessenh dirigit, tornar utilizar dab un jòc de devinalhas : « qui soi jo ? », loto aparellament entre lo mot dit sense amuishar l'illustracion e l'eslhève que'u deu arreconéisher, jòc de cartas « qui a ? », arreconeishença d'un mot e « que l'èi ». Auta arreconéishença, jòc de categorizacion en virar las cartas lexic de l'album, « e va amassa ? », l'idea qu'ei d'associar un mot.
- Qu'ei important d'apréner en memorizar e en memoriar : hèr díser lo mot aus eslhèves e dissociar-lo de l'imatge qu'ei eficaç e supausa donc de non pas amuishar-la. Hèr préner consciéncia aus eslhèves que cau memorizar, la necessitat d'aver estrategias, la boeta dens lo cap (que vatz obrir ua boeita e que vam estruçar un hèish de mots)

Las competéncias inferenciaus

Tà compréner un tèxte, ne sufeish pas que lo lector coneishia lo sens deus mots e de las expressions, que cau que produsca inferéncias de qui aseguran la construccion d'ua representacion mentau coerenta de totas las informacions. Tà compréner, los eslhèves que consideran la loa pròpia pensada e la de l'aute tà hèr inferéncias sus los motius de qui explican las accions deus personnatges. La teòria de l'esperit, la capacitat deus dròlles a atribuir estats mentaus a l'aute, e mes que tot la capacitat a inferir relacions entre las pensadas d'un personnatge e los comportaments, qu'influeish sus la qualitat de

compreneson deus tèxtes narratius. Tà compréner un conde, los dròlles que deven construsir l'identitat psicologica e sociau deus personnatges, las intencions, los afèctes, los sistèmis de valors e las conéishenças. La compreneson de l'implicite qu'exigeish que los eslhèves comprenian los buts deus personnatges. La motivacion deus personnatges que permet aus eslhèves de tornar apèrar l'istoèra e interpretar-la de com cau.

Totun, tots los eslhèves ne son pas prèsts tà produsir aqueth tipe de rasonament, que cau donc apréner a produsir inferéncias e mes especificament a interrogar-se suus estats mentaus successius deus personnatges dab lo vocabulari asociat. Los eslhèves de qui comprenen ne s'aucupan pas pro de las motivacions internes deus personnatges, que's concentran sus çò que hèn mès ne'n deduseishen pas las rasons, que cau donc apréner las rasons de çò que hèn los personnatges, las emocions de qui l'autor ne ditz pas dens lo conde.

Quaquas praticas qu'at favorizan :

- associar lectura de l'album, ensehament deu vocabulari mauaisit, narracion a mantuns de l'istoèra guidada per l'ensenhant.
- crear discussions escolaras centradas suus estats mentaus deus personnatges (cresenças, hamis, sabers, percepcions, fausas cresensas deus diferents personatges).
- jogar l'istoèra de qui avem lejuda en hicar-se a la plaça deus personatges
- construsir la carta d'identitat mentau deus personatges pendent lo conde

Que i a donc dus axes de trabalh :

- apréner a interrogar-se suus estats mentaus deus personnatges
- compréner las relacions causalas

-

3.5 Prioritats d'aprentissatge atenudas peus programas de 2015

Los programas de 2015 que precisan çò qu'ei atenuat deus dròlles en fin d'escòla mairala :

- **exprimir-se dens un lengatge sintaxicament correct e precis e tornar formular tà's hèr plan compréner**

- **practicar mantuns usatges deu lengatge orau : condar, descríver, evocar**
- **compréner tèxtes escrivts sense auta aida que lo lengatge entenut**

Autament dit que cau desvelopar lo lengatge d'evocacion de qui ei un lengatge descontextualisat de qui Narramus que prepausa d'apréner de faïçon explicita. Narramus que va prepausar activitats lengatgèras de mes en mes conscientas çò qui permet l'elaboracion d'un discors estructurat tà que lo dròlle e's posca hèr compréner d'un auditor de qui descobra l'istoèra condada. Apréner a compréner ne sufeish pas, que'us cau apréner a condar, qu'ei un mejan taus elhèves d'exprimir-se de faïçon de mes en mes explicita : qu'ei ua abiletat lengatgèra en desvelopament, constituïda a 8 ans. Necesitat d'anar de cap a un orau autogerit de qui horga las competéncias de produccion escrivta, los dròlles que desvelopan competéncias de qui permeten de passar d'ideas de qui volen exprimir a la mesa en mots e desvelopan abiletats de planificacion (causir las ideas e organizar lo tèxte) e d'enonciacion (causir e fixar los mots e la sintaxi).

4. Aplicabilitat de Narramus en L1 bis

4.1 Objectius

Objectiu : saber se Narramus ei aplicable en seccion bilingua, qu'ei a díser saber se los eslhèves son capables de condar en occitan (en produccion) après l'estudi de l'album.

Perqué interessar-se a Narramus ? Qu'ei un utís de qui estó creat tà melhorar los problèmas de compreson deus eslhèves culturaument esluenhats de l'escòla. Las desigualtats escolaras que's concentran mes que tot sus aquera competéncia.

Narramus en seccion bilingua ? Los eslhèves gessits de las classas bilinguas ne son pas gessits deus ambients sociaus esluenhats de l'escòla. N'an pas un besonh important d'apréner las competéncias inferenciaus.

4.2 Quaus interes alavetz a saber se narramus foncciona en bilingüe?

Doble interes :

- **interes lengatgèr en produccion** : èster capable de condar en occitan en MS/GS n'ei pas aisit. Sense lo dispositiu Narramus, ne'n son pas a priori capables.
- **interes tà las classas bilinguas mes desfavorizadas** : se Narramus e's pòt hèr au nivèu lengatgèr los eslhèves de classas bilinguas sociaument mes desfavorizadas que'n pòden profitar tà melhorar la compreneson.

Quau interes de recèrca ?

Amassar elements de responsa de qui permeten de validar o d'invalidar l'aplicabilitat de narramus en seccion bilingua que permet de saber se aqueth dispositiu pòt èster utilizat dens seccions bilinguas. Aqueths elements de responsa que son gessits de la collècta deus resultats d'evaluacion deus eslhèves.

L'autre interes qu'ei d'evaluar la coeréncia de l'utís Narramus, se bilingües debutants s'i escagen qu'ei ua pròba de qui foncciona. Que vòu diser tanben que çò qu'ei important dens cada aprentissatge qu'ei la faïçon de hèr l'aprentissatge, quau que sia la lenga emplegada, qu'amuisha que l'aprentissatge ei eficaç se foncciona en ua auta lenga. Tà tornar préner ua idea de l'article de Pierre Escudé, « Les langues sont le lieu des apprentissages » de qui analisa que se los dròlles alofònes encontran dificultats qu'ei çam par que l'escòla n'ei pas adaptada tà tots, e donc se aqueth dispositiu ei adaptat aus bilingues debutants qu'ei plan adaptat tà tots.

4.3 Modalitats de recèrca : Quin mesurar se foncciona en bilingüe ?

Préner lo tèst Narramus de narracion produccion

Tà responer a aquera question, la mia causida qu'ei de tornar préner los tèsts de Narramus de qui mesuran la qualitat de condar a la fin deu dispositiu tà poder comparar.

La transcripcion de « La sieste de Moussa » qu'ei en annèxe 1 dab los quate eslhèves e la des « deniers de Compère Lapin » en annèxe 3.

Narramus que prepausa en primèr de comptar lo nombre d'unitas semanticas ditas peus dròlles. Aqueths resultats que son disponibles e que

podem donc comparar lo nombre de microproposicions ditas dens las duas lengas utilizadas.

Aquera competéncia narrativa en produccion via lo hèit de condar tota l'istoèra que permet :

- l'amassada de totas las ideas deu tèxte (arretièner las ideas principaus) tà poder condar, sense aida, l'istoèra (capacitat a organizar las informacions e a planificar lo discors)
- la mesa en mots correcta (lexic e sintaxi)
- la coeréncia textuala (designacion deus personnatges, conde deus principaus personnatges, deus eveniments, represas anaforicas)
- de tornar informacions implicitas en informacions explicitas (en utilizar expansions), mes que tot en interrogar-se sus çò que pensan, sentan, saben, crégen los personnatges

L'esficacitat d'aquera competéncia que's mesura dab lo nombre d'unitats semanticas ditas dens lo bon òrdi. Qu'ei çò que mesura lo tèst Narramus a la fin deus dispositius. En préner lo medish element de comparason que podem véger se foncciona autant plan en occitan com en francés.

Préner lo tèst Narramus de vocabulari

Los conceptors de Narramus que mesuran tanben la memorizacion deu vocabulari. Aqueth tèst que's basa sus la reutilizacion deu vocabulari après dens la narracion. Qu'ei un indicator de la bona memorizacion, d'un bon encodatge deus eslhèves de GS. Aqueths resultats ne son pas balhats per Narramus, qu'èi donc comparat dab la mia collèga que hè Narramus en francés tà véger se los bilingües utilizan autant de vocabulari après com en francés.

Narramus que mesura tanben lo vocabulari de qui ei après pendent lo dispositiu e encòra evaluat en fin d'annada tà véger s'ei plan memorizat.

4.4 Narramus en la classa MS/GS bilingüa d'Ibos

Qu'èi trabalhat 3 albums dab Narramus en periodes 3, 4 e 5 : « La sieste de Moussa » dab los MS e GS puish « Les deniers de Compère Lapin » dab los GS puish « La Chasse au caribou » dab los MS e GS. Tà poder comparar los resultats qu'avem a diposicion quaques resultats de narracion de « La sieste de Moussa » e « Les deniers de compère lapin ».

Que dura quasi 4 setmanas dab sedéncias lo diluns e lo dimars puishque soi en classa sonque aqueths dias. Aqueth emplec deu temps n'ei pas favorable, çò que solinha encora mes lo hèit de que se arriban plan los eslhèves dab aquera configuracion, Narramus que pòt plan fonccionar en bilingüe. Las sedéncias que duravan entre 30 e 45 minutas en grans grops, çò qu'èi hèra important.

Los eslhèves qu'estón evaluats après cada album e qu'èi prés un grop temuenh de 4 medishs eslhèves de GS de nivèus diferents tà mesurar la capacitat de narracion e de vocabulari. Los eslhèves que començavan a condar a la maison au dusau album. Los pairs qu'èran avertits de la narracion e qu'èi hèit passar ua maquèta dab los personnatges tà condar mes aisidament com ei conselhat dens Narramus tà favorizar la narracion. N'i a que pòc de pairs de la classa de qui comprenen l'occitan, çò qui horneish ua dificultat de las bonas. Mès lo principi de qui èi arretiènut qu'èi de comptar sus la possibilitat de passar au francés se demandan çò que significa.

5. Resultats deus tèsts en bilingüe

5.1 Tèst de narracion en produccion

La sieste de Moussa – Era clucada de Mossa, Annèxe 1

Nombre d'unitats semanticas ditas peus GS unilingües e bilingües : annèxe 4

Grops testats	% Unitats semanticas ditas
G1 Narramus e aida Conselhèrs Pedagogics	46
G2 Narramus sense aida	40
G3 (sense metode Narramus)	29
G Bilingües dab Narramus	34

La mejana deus bilingües qu'ei dejà superiora a la deus unilingües de qui aprenen l'album sense Narramus çò qu'ei un resultat hèra positiu. Que significa que i a un interes a hèr Narramus en bilingüe sus l'aspècte compreson : dab mensh de capacitats lengatgèras que pòden condar mes de causas que los unilingües sense Narramus, la compreson qu'ei donc melhora. Mès que visan tanben en bilingües las capaciats lengatgèras. Los bilingües qu'an percentatges plan diferents : 0,23, 0,30, 0,31 e 0,52. Que n'i a un de qui sap condar mes d'informacions en occitan que la mejana deu Narramus dab conselhèrs pedagogics. Totun, que cau notar que los grops Narramus que son en REP, la classa bilingua ne l'ei pas.

Les deniers de Compère Lapin – Eths sous de Compaire Lapin, Annèxe 3

Grops testats	% Unitats semanticas ditas
G1 Narramus e aida Conselhèrs Pedagogics	59
G2 Narramus sense aida	53
G3 (sense metòde Narramus)	31
G Bilingües dab Narramus	47

La mejana deus bilingües que s'apressa de la mejana deus grops Narramus e qu'ei tostemp superiora a los de qui n'an pas lo dispositiu. Que i a donc ua neta progression entre los dus. Los bilingües qu'an percentatges encòra plan diferents : 0,30, 0,34, 0,55 e 0,69. Que n'i a un en bilingüe de qui conda mes d'informacions que la mejana deu grop unilingüe mes hòrt.

Ua neta progression de narracion

Que son mes ad aise en la narracion dusau qu'en la primèra com amuishan los resultats corregits (que cau préner en compta la longor deus tèxtes tà conéisher lo percentatge de mots dits per rapòrt a l'album). La progression en dus mes d'intervalle que's situa entre x 1,1, 1,3, 1,31 e 1,83. Qu'at podem interpretar com lo hèit de començar a entrenar-se a condar, lo hèit de tornar començar l'exercici mantuns còps e tanben l'apropriacion de la memorizacion deus albums dab lo metòde Narramus de qui ei conseishut.

Ua analisi mes fina qu'ei possible dab las ciblas Narramus com presentat dens lo tablèu de l'annèxe 5.

	proporcion mots dits/mots album Moussa	proporcion mots dits/mots album Lapin	Progression narracion entre Clucada de Mossa e Lapin
Camille	80/263 = 0,30	450/825 = 0,55	x 1,83
Ignace	59/263 = 0,23	246/825 = 0,30	x 1,3
Clothilde	83/263 = 0,31	276/825 = 0,34	x 1,1
Robin	138/263 = 0,52	578/825 = 0,69	x 1,31

D'alhors lo nombre de mots de las narracions que creish hòrt :

	Mots dits clucada de Mossa	Mots dits Compaire Lapin	Progression deus mots dits en coeficient multiplicator
Camille	80	450	x 5,62
Ignace	59	246	x 4,17
Clothilde	83	276	x 3,31
Robin	138	578	x 4,17

5.2 Tèst de vocabulari

Los conceptors de Narramus que mesurèn dens la narracion lo vocabulari reutilizat peus eslhèves, çò qu'amuisha la bona apropiacion e puish que i a tanben un tèst a la fin de l'annada tà véger se lo vocabulari ei plan memorizat. N'avem pas los cifras deus tèsts Narramus donc l'idea qu'ei de comparar lo vocabulari emplegat en narracion dab ua auta classa en francés. La classa d'anne Lucie qu'empleguè en mejana 18 mots de vocabulari après sus 27 après sia 66,66% tà la « sieste de Moussa » mentre que la mejana deus bilingües èra de 30%. Totun, lo taus que passa a 63% tà « Les deniers de Compère Lapin » sia autant que taus unilingües. Que i a tanben un eslhève de qui ei a 86,95%
(Annèxe 2)

5.3 Ua progression hòrta entre los dus albums estudiats : lo metòde Narramus adaptat

Qu'ei un principi hòrt de Narramus, la progression en compreson e en narracion que's hè pòc a pòc. Que l'avem constatat en bilingüe tanben dab ua progression hòrta entre los dus primèrs Narramus.

En bilingüe Narramus que permet de començar a condar en lenga navèra, çò que ne pòden pas hèr sense aqueth dispositiu. En fèit, Narramus que construseish ua bona representacion mentau tau com ua memorizacion deus eveniments, los eslhèves que l'an plan en cap. Mès n'asegura pas que van èster capables de plan condar. La narracion que supausa le mestresa d'ua competéncia lengatgèra especifica que l'escòla mairala a com objectiu de desvelopar : lo lengatge d'evocacion. Lo processus d'aprentissatge qu'ei deus longs. Taus eslhèves qu'ei ua prumèra experiéncia. En condar l'istoèra que van apréner a organizar las informacions e a planificar lo discors mès tanben a trabalhar la mesa en mots (lexic e sintaxi) e a assegurar la coeréncia textuala (designacion deus personatges, tornar díser los principaus eveniments, represas anaforicas).

Que permet tanben d'apréner a centrar l'atencion suu ligam de qui uneish compreson e memorizacion e sus l'esfòrç de qui convien de hèr tà pas desbrembar de balhar informacions essenciaas. Mès aquò tanben que pren drin de temps.

Qualitat de la narracion e memorizacion deu vocabulari que's melhora amassa : un ligam hòrt entre los dus

Qu'at végem plan, la narracion mesurada dab las unitats semanticas ditas que's melhora entre los dus albums tau com la memorizacion deu vocabulari. Qu'ei plan normau permor l'aprentissatge de la narracion que facilita tanben los aprentissatges lexicus via las tacas d'arreformulacion de qui permeten d'explicar, en contèxte, las expressions e los mots navèths o via las tacas de tornar díser de qui mian a tornar utilizar los mots estudiats e a hicar en memòria.

5.4 Un dispositiu adaptable taus albums en occitan

Se foncciona plan lo dispositiu Narramus en bilingüe, lo metòde Narramus que pòt fonccionar dab d'autes albums en gardar los principis d'ensenhament. Que pòt perméter en bilingüe de trabalhar totas las competéncias dab un album de literatura occitana sense passar per la traduccion.

Lo metòde Narramus que cèrca a l'hevar las dificultats de compreneson, lexic e sintaxi. Que visa a hèr comprèner e a apropiari-se lo vocabulari de l'album, a memorisar-lo. Que podem donc explicar aus dròlles que tà plan comprèner l'istoèra que cau plan conéisher tots los mots navèths de l'istoèra. Que cau donc aprèner lo vocabulari avant de léger l'istoèra. Aquera opcion qu'a dus avantatges considerables :

- que permet de previèner l'incompreneson quan lo regent lege.
- que permet de léger l'album sense amuishar los imatges çò qui permet aus eslhèves de memorizar, de hèr lo film de l'istoèra dens lo cap e atau desvelopar las competéncias « que'm hèi un film de l'istoèra dens lo cap », un imatge mentau.

Puish, un trabalh d'arreformulacion en tornar apèrar esistematicament paginas lejudas avant que consistueishen la trama deu metòde. Lo ritme qu'ei lent tà que los eslhèves poscan apropiari-se plan l'istoèra. Puish, quan l'istoèra ei lejuda mantuns còps e plan arreformulada, que podem trabalhar le mesa en òrdi e exprimir las relacions causalas.

Las inferéncias que pòden èster trabalhadas a cada còp en hicar-se a la plaça deus personatges, en comprèner la tòca de las loas accions.

5.5 Apressar alofònes e bilingües

Alofònes e bilingües en aprentissatge : punts comuns

- çò qu'ei un eslhève alofòne ?

Qu'ei un eslhève arribat en França dempuish mensh d'ua annada de qui la lenga mairala n'ei pas lo francés e qui ei debutant complet en lenga francesa o qui ne'n mestresa que quauques elements escriuts e parlats.

- ei parelh un eslhève bilingüe en aprentissatge ?

Un bilingüe en aprentissatge en mairala qu'ei com un alofòne un debutant en lenga regionau ensenhada.

- los objectius de l'escòla dab aqueths eslhèves

Los objectius prioritaris deus eslhèves alofònes que son de favorizar l'adaptacion escolara, de desvelopar la lenga de comunicacion (la de la 33

comunicacion correnta) e la lenga d'escolarizacion (la lenga necessaria a l'eslhève de qui permet d'adaptar-se au monde de l'escòla). Que i a donc punts comuns e diferencias dab los bilingües : eths n'an pas tostemp besonh de la lenga regionau tà la comunicacion correnta mès qu'an besonh en classa de la lenga tà hèr los aprentissatges.

Punts comuns :

En aqueths dus cas, la lenga mairala qu'ei lo socle sus lo quau lo dròlle s'empara tà apréner ua lenga navèra. Tà un aprenent d'ua lenga navèra, la capacitat de compreson que davanteja la capacitat de produccion.

De cap a la dificultat lengatgèra, quin aprentissatge desvelopar ?

Los alofònes com los bilingües qu'an dificultats lengatgèras tà exprimir-se en lenga d'escolarizacion. Dab quin metòde Narramus e pòt perméter aus eslhèves alofònes a las caracteristicas lengatgèras proprias de s'i escager a comprene e a condar ua istoèra ? Ei reproductible aus bilingües?

Se los eslhèves alofònes s'i escagen tà hèr Narramus, qu'ei permor qu'aguesèn rapidament abiletats lengatgèras dens la lenga aprésa. Taus especialistas deus eslhèves alofònes, que i a 3 mejans tà aquesir plan la lenga d'escolarizacion :

- Voler parlar
- Poder parlar
- e Saber parlar

L'idea qu'ei aqui de saber se aqueths mejans de progression son plan trabalhats dens lo dispositiu Narramus tà melhorar la loa competéncia e se son compatibles dab los progrès deus bilingües.

Voler parlar : la question de la motivacion deus eslhèves alofònes

Las situacions de motivacion que van provocar lo besonh de parlar. Narramus que pòt èster ua motivacion importanta en demandar aus eslhèves de condar aus pairs, lo dròlle qu'ei content de mestresar ua lenga que los pairs ne coneishen pas o que valorizan. Plan segur qu'ei compatible dab los bilingües.

Poder parlar : la sollicitacion

Permor que cau parlar tà apréner ua lenga, sola la sollicitacion verbau e lengatgèra qu'aidarà lo dròlle a préner la paraula e a trobar l'espaci tà parlar : lo dròlle que pren la paraula se quauquon que'u balha ua posicion d'interlocutor.

Los pairs que hican lo dròlle dens ua posicion d'interlocutor privilegiat, que'u apren ua lenga que ne coneishen pas e qui ei indispensable. Narramus que hica en permanença en posicion de condar : tornar d'iser l'istoèra a cada sedéncia per un eslhève, completat peus autes, questionament sus çò que pensan los personatges, imaginacion de la seguida de l'istoèra, produccion d'inferéncias. Condar a casa que suscita ua plaça d'interlocutor au dròlle.

Qu'ei plan segur compatible dab los bilingües quan l'interes deus pairs ne seré pas de medisha natura (descoberta linguistica).

Saber parlar : las bonas estrategias linguisticas

- aver objectius lengatgèrs a cada sedéncia
- gardar arrepères fixes dens los aprentissatges
- tà apréner lo lexic, explorar lo plaser de la repeticion
- facilitar l'aprentissatge deu vocabulari dab un principi : mes un mot ei vist meslo mot serà memorizat e mes los ligams dab los autes mots seràn solides. - tà èster arretiènut e memorizat un mot que deu poder èster arrepetat e encòra investit.

Narramus que procedeish a un aprentissatge esistematic deu vocabulari a cada sedéncia dab ua repeticion de qui desvelopa lo sentiment de competéncia, a jòcs a l'entorn deu vocabulari, a la reutilizacion deus mots dens la narracion, los arrepères que son fixes. Aqueth metòde qu'ei donc tanben plan hèit taus eslhèves bilingües.

Tà resumir las rasons per las quaus Narramus foncciona en bilingüe e taus eslhèves alofònes a partir de la loa logica pedagogica

Narramus que foncciona taus eslhèves alofònes e taus eslhèves bilingües çò que vòu d'iser que las loas particularitats son presas en compte dens lo dispositiu.

Totun que cau solinhar ua diferéncia : la dificultat qu'ei mes hòrta en bilingüe que taus alofònes. Los bilingües qu'entenen hèra mensh la loa lenga regionau que los alofònes entenen lo francés donc qu'ei mes complicat.

Mès que partatjan un medish rapòrt a ua lenga de qui ne conéishen pas e de qui ei ua lenga d'ensenhament. Qu'ei aisit de compréner que tà trabalhar la compreson ua maishanta coneishença de la lenga pausa problemas. Çò que complica encòra mes las causas qu'ei lo hèit de que los objectius principaus lengatgèrs en mairala visan a :

- compréner un tèxte escrit sense nada auta aida que lo lengatge entenut
- exprimir-se en un lengatge orau sintaxicament correct e precis e tornar formular tà's hèr plan compréner (condar, descríver, evocar)

Qu'at végem tà poder aténher aqueras competéncias que cau aver ua mestresa de la lenga en recepcion e en produccion de qui pòt pausar problemas.

Narramus e la facilitacion deus problemas de narracion en recepcion

Quin hè Narramus tà facilitar la compreson d'un tèxte entenut taus eslhèves de qui an problemas lengatgèrs que sian alofònes o bilingües en aprentissatge?

Tà Brigaudiot, se volem que los dròlles s'interessan a l'escrit, ne'us cau pas amuishar eths imatges de l'album, empachar-los d'utilizar lo mejan mes aisit qu'ei a díser l'imatge. Aquò que necessita praticas de dissociacion tèxte imatge çò qui complica la compreson deus alofònes e deus bilingües. L'estrategia de Narramus qu'ei en efèit basada sus lo hèit de que los imatges que vienon après lo tèxte e que serveishen de supòrt a la memòria tà facilitar lo conde de l'istoèra.

Aquera estrategia que balha encòra mes d'importància a la compreson lengatgèra de qui ei justament mau mestresada per alofònes e bilingües. Los conceptors qu'at saben plan e qu'an imaginat un dispositiu tà perméter de compréner los mots de l'album avant d'escotar l'istoèra.

Las competéncias lexicaus a aquiesir que son donc hèra trabalhadas dab l'aida de la recèrca de qui amuisha quaus son las faïçons de hèr mes esficas. Concretament, se i a mes de 10% de mots navèths dens un album, lo tèxte que's hè incomprender çò qui amuisha l'importància deu vocabulari (Kendeou, Senechal) tà la compreson. Los de qui an dificultats de vocabulari com bilingües e alofònes ne pòden pas compréner un tèxte lejut, ne son pas dens la capacitat a produsir inferéncias (Macarena e Cain, 2015).

L'aprentissatge deu vocabulari qu'ei donc indispensable avant la lectura tà compréner. Qu'ei permor d'aquò, dens Narramus lo vocabulari qu'ei definit explicitament avant la lectura de l'episòdi.

Especificitat deus alofònes e bilingües e vocabulari

Los de qui son mes fèbles qu'an besonh de mes d'ensenhament e d'interaccions tà integrar lo vocabulari navèth e qu'an besonh de practicas d'aprentissatge deu vocabulari mes esficas :

- definir explicitament lo vocabulari avant la lectura de l'episòdi

Quan la lenga n'ei pas mairala, que cau presentar los mots navèths dab fotos, animacion o video. Los Inspectors Generaus que solinhan que los alofònes deven obligatoriamente trabalhar lo vocabulari tà accedir a l'aprentissatge de la compreneson. L'aprentissatge que depen de la capacitat a hicar en memòria. Mès acréisher la quantitat de lectura n'acreish pas automaticament la quantitat de vocabulari. Que cau hèr l'esfòrt de'u hicar en contèxte. Qu'aprenen los mots tostemp en hicar-los en contèxte. La recèrca qu'amuisha que cau proceduras especificas tà apréner lo vocabulari.

- associar la traça verbau deus mots de vocabulari a un gèste de qui representa lo mot : practica de l' « embodied cognition ».

- Acordar temps explicites centrats sus la mesa en memòria deus mots e de la loa explicacion : associar los mots navèths dab autes dejà coneguts, e hèr ligams entre eths qu'ei hèra important.

- integrar activitats de prononciacion deus mots navèths

- la bocla semantico fonologica de qui aumenta los efèits d'aprentissatge taus eslhèves : tà introduir lo sens deus mots navèths balhar l'explicacion asociada a un supòrt imatjat, amuishar un imatge e demandar aus eslhèves de prononciar lo mot.

- hèr revisar lo vocabulari e verificar que los mots que son plan en memòria

- gardar traça deus aprentissatges lexicaus

- integrar expressions e mots navèths dens d'autes activitats de la classa : Jòc a l'arcuelh, dictada de mots en motricitat, lo lexic dens lo dessenh dirigit, jòc de devinalhas, jòc d'apariament, jòc de cartas « qui a ? », arreconeishença d'un mot, jòc de categorizacion.

- qu'ei important d'apréner en memorizar e en memòria : hèr díser lo mot aus eslhèves e dissociar-lo de l'imatge qu'ei esficaç e supausa donc de non pas amuishar-la.

- hèr préner consciéncia aus eslhèves que cau memorizar, la necessitat d'aver estrategias, la boèita dens lo cap (que vatz obrir ua boèita e que vam estruçar un hèish de mots)

Un principi de Narramus plan adaptat aus alofònes e bilingües : ua progression lenta.

Conclusion :

A la debuta lo mié subjècte de memòri « Inegalitats escolaras, escajuda escolara : los enjòcs deu bilingüisme doriu » que pausava ua question centrau : de quina faïçon las seccions bilingüas e pòden contribuir a la reduccion de las inegalitats escolaras ?

Lo hèit de practicar ua lenga dusau qu'a efèits cognitius sus las competéncias d'autoregulacion, las quaus son deficientas taus eslhèves en dificultat. Las seccions bilingüas que son donc favorables a lutar contra las inegalitats escolaras en mairala, a la debuta de l'aprentissatge. Qu'ei l'aspècte prevencion de las dificultats escolaras.

Los eslhèves en dificultats qu'an ua competéncia deficiente en particular qu'ei hèra importanta, qu'ei la compreneson. Los estudis internacionaus qu'at amuishan recentament. La question qu'ei donc de saber quin efèit e pòt aver lo bilingüisme sus aquera competéncia hèra deficitària taus eslhèves en dificultat ?

Los estudis n'amuishan pas que lo hèit de parlar duas lengas favoriza la compreneson. Las seccions bilinguas que deven préner utís de qui fonccionan tà melhorar la compreneson. Narramus que consistueish uei ua referencia de qui los resultats scientificos confirman l'eficacitat sus aquera competéncia. Dispositiu adaptat taus alofònes, que calèva saber si èra adaptat tanben aus bilingües. Que calèva donc mesurar los resultats de Narramus en bilingüe e comparar tà véger se'u podem utilizar en las nostas classas. Los resultats que son positius dab ua progression hòrta entre los dus albums estudiats.

Que podem donc concluder que's pòt utilizar en bilingüe mès çò qu'ei interessant a través l'escajuda Narramus qu'ei de véger que las competéncias lengatgèras principaus deus programmas que's pòden hèr en lenga aprésa :

Compréner un tèxte lejut sense nada auta aida que lo lengatge entenut qu'ei la prumèra grana competéncia permor se volem que los eslhèves s'interessan a l'escriut e hacian un usatge medish deu tèxte e deus imatges, que cau empachar d'utilizar lo mejan mes aisit, l'imatge. En efèit un eslhève ne's pòt pas ocupar de l'imatge e deu discors e sabem que 93% de l'atencion deus GS que's pòrta sus las ilustracions. La necessitat de dissociar tèxte e imatge que supausa taus bilingües d'aver comprés tot lo vocabulari lejut puishque se 10% deus mots ne son pas coneishuts ne pòt pas accedir a la compreneson. Lo metòde Narramus que permet aus bilingües en apréner lo

vocabulari avant d'accedir a la compreneson dab la sola lectura o narracion entenudas.

Poder condar tà's hèr compréner qu'ei la dusau competéncia que pòt perméter Narramus en bilingüe. Dab Narramus aquera competéncia n'ei pas reservada au francés. Los eslhèves s'i escagen a condar ua istoèra mès sense lo metòde Narramus ne végem pas de classas on utilizan lo lengatge d'evocacion en occitan.

Narramus en bilingüe qu'auhereish d'autas oportunitats :

- **un interes de recèrca** qu'ei possible tà mesurar los efèits de las diferencias en competéncias ditas d'autoregulacion puishque n'i a pas d'efèits diferenciatòrs de las praticas familialas tau vocabulari en occitan, n'ei pas praticat a casa e donc lo nombre de mots de vocabulari qu'ei medish entre los eslhèves quan arriban a l'escòla donc la diferéncia quan los eslhèves condan l'istoèra qu'amuisha sonque l'escart de competéncias non lengatgèras. Taus cercaires que pòt èster interessant de mesurar aqueras diferéncias en tirar las diferéncias culturaument construidas de vocabulari.

Que i a donc mensh d'inegalitats per rapòrt au francés puisque tots an lo medish vocabulari. Atau, que son las capacitats de memorizacion o de planificacion que son diferenciatrìças tà condar e culturaument determinadas. Mès per rapòrt a la lenga francesa los determinismes que son mensh hòrts (medish vocabulari).

- Oportunitats tà las competéncias lengatgèras en occitan :

Dab lo metòde Narramus lo vocabulari qu'ei estabilisat, las competéncias sintaxicas en occitan que's pòden construsir mes viste, l'esforç de construccion sintaxica que pòrta sonque sus la construccion de la frase e pas mes suu vocabulari. Lo vocabulari automatizat que permet de trabalhar ua auta competéncia, la sintaxi de qui n'ei pas pro aprésa en classa bilingüa. Lo metòde Narramus qu'ei donc favorable a las competéncias lengatgèras en occitan.

En cercar un aprentissatge a compréner e a condar Narramus que prepausa per lo sué metòde ua oportunitat tà desvelopar las competéncias lengatgèras deus bilingües : lexic, sintaxi, narracion en produccion, recepcion, inferéncias.

Apressar bilingües et alofònes

Los resultats de narracion en seccion bilingüe dab Narramus qu'amuishan qu'un dispositiu hèit taus alofònes que foncciona taus bilingües. Que pòden pensar que pòt crear pistas pedagogicas interessantas tà noste ensenhament.

Ua faïçon d'ensenhar lo lengatge en mairala

Aqueth dispositiu que m'amuisha tanben que la mia practica e, çam par, la practica deus autes regents bilingües de mairala ne son pas pro orientadas tà hèr parlar los eslhèves, ne prenem pas temps especifics tà desvelopar lo lengatge d'evocacion e quan végem la progression deus eslhèves dab Narramus, qu'incita a crear temps de narracion a d'autes moments.

Inegalitats e bilingüisme

Se lo hèit de parlar duas lengas desvelopa las capacitats d'autoregulacion de qui son hèra importantas tà l'escajuda escolara, que i a tanben la necessitat de melhorar las capacitats de compreneson, hèra deficientas taus eslhèves en dificultat. Aqueth dispositiu que permet d'arredusir las inegalitats escolaras e qu'ei possible de'u hèr en bilingüe. Que'n podem concluder que la question de las inegalitats escolaras ei l'ahar de las seccions bilingüas de qui pòden jogar un rotle magèr, çò que demostra la loa modernitat dens l'escòla de uei.

Bibliografia

Elisabeth BAUTIER : Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris, L'Harmattan, Sémantiques. 1995.

Ellen BIALYSTOK, Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind,

Pamela BLEWITT, Keiran M. RUMP, Stephany SHEALY et Samantha COOK. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. 2009.

Stéphane BONNERY, « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles. » Réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle », in *Le français aujourd'hui*, n° 185 (2), p. 47-57. 2013.

Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, « Les héritiers », 1964.

Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, « La reproduction », 1970.

Jean-Paul CAILLE e Fabienne ROSENWALD, «Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », 2006.

Sylvie CEBE, Jean-Louis PAOUR, « Éducation cognitive à l'école maternelle et apprentissage de la lecture en primaire ». *Psychologie de l'Éducation*, 3, 86111. 2001.

Sylvie CEBE, Jean-Louis PAOUR, Engager tous les élèves, sans exception, dans la première étape des apprentissages fondamentaux : un défi pour l'école maternelle. *Nouvelle revue de l'ASH*, 25, 23-33. 2004.

Samuel CHAMILLOT, Luana IMPERIALE-AREFAINE, Georges FELOUZIS, Barbara FOUQUET-CHAUPRADE. Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*. Paris. Cnesco. 2016.

Frédérique CUISINIER « Pratiques éducatives, comportements éducatifs : quelles différences, quelles similitudes ? », *Enfance*, n°3, 1996.

Michel DUYME, Annick-Camille DUMARET, Stanislaw TOMKIEWICZ, « How can we booster IQ of “dust children”? A late adoption study », *Proceedings of National Academy of Sciences*, 1999.

Pierre ESCUDE, « Les langues sont le lieu des apprentissages », *Les cahiers pédagogiques*, n°534, Enseigner les langues aujourd'hui, 2017

Bernard LAHIRE, « Formes sociales scripturales et formes sociales orales : une analyse sociologique de l'échec scolaire à l'école primaire ». Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2. 1990a.

Bernard LAHIRE, « Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire ». Lyon, PUL. 1993 a.

Bernard LAHIRE, « Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. De l'école élémentaire aux pratiques en milieux populaires ». Texte d'habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2. 1993 b.

Andreas SCHLEICHER, Eric CHARBONNIER, Sophie VAYSSETTES, Enquête PISA 2012, OECD

Monique SENECHAL, Stéphanie PAGAN, Rosemary LEVER, Gene P OUELLETTE « Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills » – *Early Education and Development* 19, 1 (27-44). 2008.

Daniel THIN, « Quartiers populaires : l'école et les familles », Presse Universitaire de Lyon, 1998

Annèxes :

Annèxe 1 : Transcripcion deus enregistraments de la narracion de « la sieste de Moussa » realizadas a la fin de l'estudi de l'album dab lo dispositiu Narramus en occitan

Robin :

Moussa que vòu dromir, era murga que hè trop de brut, e Moussa qu'apèra eth gat, eth gat qu'arriba e era murga que desapareish, e Moussa que demanda ath gat « e podes partir, que voleri dromir » e Moussa qu'apèra eth can, eth can qu'arriba, e eth gat que desapareish, e Moussa que demanda a eth can : « e podes partir que voleri dromir » e eth can qu'arrefusa e Moussa qu'apèra eth lion, eth lion qu'arriba en tres sauts, e Moussa que demanda « e podes partir que voleri dromir » e Moussa qu'apèra eth elefant, eth elefant qu'arriba e eth lion que desapareish e Moussa que demanda a eth elefant « e podes partir que voleri dromir » e Moussa qu'apèra era murga e eth elefant que desapareish, e Moussa que pòt dromir

Camille :

Moussa que vòu dromir, era murga qu'arriba, era murga que nhacoteja, que crida, Moussa que podes pas dromir, donc Moussa qu'apèra eth gat, qu'esgarrapia, Moussa que pode pas dromir donc Moussa apèra eth can, « can, can » que shiula, can que nhacoteja eths joguets, donc Moussa qu'apèra eth lion, lion qu'arriba en tres sauts, que vira en rond, Moussa ne podes pas dromir e donc Moussa qu'apèra eth elefant e donc Moussa apèra era murga, Moussa que pòt dromir

Sharline :

Moussa que pòt pas dromir, era murga que crida, que nhacoteja, Moussa qu'apèra eth gat, era murga que desapareish, eth gat qu'esgarrapia, Moussa qu'apèra eth can, can que nhacoteja eths joguets, Moussa qu'apèra eth lion, tres sauts, Moussa qu'apèra eth elefant, elefant qu'arriba, e Moussa qu'apèra era murga, elefant que desapareish, e Moussa que voleri dromir.

Gaëtan :

Moussa que vòu dromir, la murga que va arribar, la murga que nhacoteja, e que crida, « e podes partir que voleri dromir », « non, non, non qu'arrefusi »,
43

qu'apèra eth gat, qu'arriba, qu'esgarrapia eth lhièit de Moussa, Moussa qu'apèra eth can que nhacoteja eths juguets, Moussa qu'apèra eth lion, qu'arriba en tres sauts, eth lion que vira en rond autorn de Moussa, qu'apèra eth elefant, que hè trop de brut, qu'apèra era murga, era murga qu'arriba e Moussa que drom.

MS

Nathan :

Moussa que drom e la murga que la desvelha e Moussa e era murga que nhacoteja eth lhièit e Moussa qu'apèra eth gat e Moussa qu'apèra eth can, eth can que nhacoteja eths juguets, e Moussa qu'apèra eth lion en trois sauts, eth lion que vira autour de Moussa e donc Moussa il apèra eth elefant, eth elefant qui prend toute la place, e après il apèra la murga e la murga fait plus beaucoup de bruit.

Eloïse :

La murga que nhacoteja e Moussa ne pòt pas dromir, la murga qu'arrefusa, Moussa qu'apèra eth gat, eth gat qu'arriba e la murga que desapareish, eth gat qu'esgarrapia eth lhièit de Moussa, Moussa qu'apèra eth can, eth can qu'arriba, eth gat que desapareish, qu'apèra eth lion, eth lion qu'arriba en tres sauts, eth lion que vira en rond, Moussa qu'apèra eth elefant, elefant que hè trop de brut, qu'apèra la murga, la murga ne hè pas de brut, Moussa que pòt dromir

Annèxe 2 :

Transcripcion deus enregistraments de la « la sieste de Moussa » realizats a la fin de l'estudi de l'album dab lo dispositiu Narramus en francés dens la Classa unilingua d'Anne Lucie a Marignac (31)

Ana (GS)

Moussa est couché dans un lit, il entend du bruit, ça grignote et ça crie, c'est une souris, Moussa se lève et lui demande gentiment : « est ce que tu peux partir pour que je puisse dormir ? », mais la souris refuse, et continue de grignoter, avec un bruit comme ça Moussa ne s'endort pas, il demande alors l'aide du chat qui arrive à petits pas, et la souris disparaît aussitôt qu'elle le voit, Moussa retourne dans son lit mais il entend toujours du bruit, ça griffe et ça tire dessus, c'est le chat qui griffe sur son matelas, Moussa se lève et lui demande gentiment : « est ce que tu peux partir, pour que je puisse dormir ? » mais le chat refuse et continue de griffer et s'étirer, avec un bruit comme ça Moussa ne s'endort pas, il appelle alors l'aide du chien qui se poste à l'entrée, le chat disparaît, Moussa retourne dans son lit, mais il entend toujours du bruit, ça aboie et ça mordille, c'est le chien qui mordille ses jouets, Moussa se lève et lui demande gentiment : « est ce que tu peux partir pour que je puisse dormir » mais le chien refuse et continue de mordiller et d'aboyer, avec un bruit comme ça Moussa ne s'endort pas, il appelle alors l'aide du lion, qui arrive en trois bonds, le chien décampe aussitôt qu'il le voit, Moussa retourne dans son lit mais il entend toujours du bruit, ça remue et ça rugit, c'est le lion qui tourne en rond, Moussa se lève et lui demande gentiment : « est ce que tu peux aller chasser pour que je puisse me reposer? » mais le lion refuse et continue de rugir et de tourner en rond, avec un bruit comme ça Moussa ne s'endort pas, il appelle l'aide de l'éléphant qui arrive à pas lents, le lion disparaît aussitôt qu'il le voit, Moussa retourne dans son lit mais il entend toujours du bruit, ça écrase tout sur son passage, Moussa lui demande gentiment : « est ce que tu peux partir pour que je puisse dormir ? » mais l'éléphant refuse et continue d'écraser tout sur son passage alors il décide de rappeler la petite souris, l'éléphant disparaît, Moussa retourne dans son lit, il entend toujours du bruit, des bruits de souris c'est moins gênant que des bruits d'éléphants.

Lucas (GS)

Moussa s'endort, il entend quelques bruits de souris, est ce que tu partir pour que je dorme mais la souris continue de grignoter et de crier, avec un bruit comme ça Moussa ne s'endort et alors il décide de siffler son chat qui arrive à petits pas et la souris disparaît aussitôt qu'elle le voit

Mais il retourne dans son lit il entend toujours du bruit c'est le chat qui griffe son matelas, et qui s'étire, est ce que tu peux partir pour que je puisse me reposer mais le chat refuse, alors il continue de s'étirer, alors il siffle son chien qui arrive à l'entrée et le chat s'enfuit et il entend toujours du bruit, ça jappe et ça aboie, c'est le chien qui mordille ses jouets en bois, tu veux bien aller te promener que je puisse me reposer et le chien refuse et continue, alors il appelle son lion qui arrive en 3 bonds et le chien s'enfuit, Moussa retourne dans son lit, il entend toujours du bruit, c'est le lion qui rugit en tournant en rond, est ce que tu peux aller chasser pour que je puisse me reposer, et le lion refuse et continue de tourner en rond alors il appelle l'éléphant et le lion s'en va, même un éléphant très sage beaucoup de bazar alors il appelle la petite souris, c'est moins pire

Annexe 3 : Transcription de « deniers de Compère Lapin », GS d'Ibos

Camille

Mossur Lapin que's desvelha awé ua grana hami e après que cerca en la tirelire e n'a pas un sòu. Que va véger eth taloç e que ditz : « taloç, taloç e pòdi aver un sòu a un praube lapin com jo », e eth taloç que donna un sou, après eth lapin que va véger era garia e que ditz : « garia, garia, e pòdi aver dus sòus a un praube lapin com jo », era garia que lui prèsta dus sòus a eth lapin e que ditz : « merci plan era garia je te les rendrai après era segarra » e eth lapin que va véger era vop e que ditz : « vop vop e pòdi aver cinc sòus a un praube lapin com jo » e era garia que lui prèsta cinc sòus a un praube lapin com jo e après que va véger eth lop : « lop lop e pòdi aver detz sous a un praube lapin com jo » e eth lapin que lui prèsta detz sòus e eth lapin que ditz « je te les rendrai après era segarra e après que va véger eth caçador e que ditz : « e pòdi aver cent sòus a un praube lapin com jo », que s'arrosega, e eth caçador que balha cent sòus, a un praube lapin com jo, e après que se'n va a la vila e que balha tots eth sòus, que revien devant la maison e eth taloç que ditz : « Mossur Lapin era segarra qu'ei fenida, rend moi viste eths sòus » entra en la maison, pour

l'instant je vais chercher eth sòus, la garia qu'arriba e que ditz « Mossur Lapin era segarra qu'ei fenida rend moi viste eths sòus, rentra ena cosina, que i a un taloç arregala te e pour l'instant que vau anar cercar eths dus sòus», la vop que vien e que ditz : « lapin, era segarra qu'ei fenida, rend moi viste eths cinc sòus, rentra ena cosina que i a eth garia, arregala te pour l'instant que vau anar cercar eths cinc sòus, e après au torn deth lop, eth lop que ditz : « Mossur Lapin, era segarra qu'ei fenida, rends moi viste eths detz sòus, rentra ena cosina que i a era vop, arregala te e après que vau cercar eths sòus », eth caçador que ditz : « Mossur Lapin era segarra qu'ei fenida, rend moi viste mes cent sòus rentra ena cosina e que dona eth còp de fusilh pour l'instant que vau cercar eths cent sòus », que barra era porta e que s'escapa, eth caçador qu'aten tostemps.

Ignace

Mossur Lapin que's desvelha e n'a pas un sòu, qu'a ua granda hami e eth taloç que demanda : e pòdi aver un sòu a un praube lapin com jo e il donne un sòu e demandi a la garia e après « pietat per pietat e il donne un sòu e après era garia pietat per pietat qui vòu prestar dus sòus a un praube lapin com jo, te, que't tornarèi balhar après era segarra, e era vop pietat per pietat qui vous prestar dus sòus a un praube lapin com jo, merci plan garia, que't tornarèi balhar après era segarra, que't prometi e après eth lop e après qui vòu prestar un sòu a un praube lapin detz sòus, te adiu tu, caçador, caçador, e pòdi aver cent sòus a un praube lapin com jo, te te que tornarèi après, eth lapin que se'n va a la vila e que fait la bèra vita, que n'a pas un sòu e après que's met davant la finèstra e taloç entra ena maison assis toi e aten e era garia, que i a un taloç, arregala'te, era garias que minja eth taloç e era vop que minja la poule, era garia, e après era vop que minja era garia, lapin lapin balha'm eths sòus e après caçador que minja eth lop e après caçador que pela eth lop e eth lapin qu'aten tostemps davant era porta, e après que s'escapa eth caçador que revoit plus eth lapin.

Clothilde

Mossur Lapin que's desvelha mès n'avèva pas sòus, eth lapin va chez le taloç, pietat per pietat qui vòu prestar un sòu a un praube lapin com jo, taloç lui donna

un sòu, je te rendrai après era segarra, il va chez era garia e que demanda « pietat per pietat quin vòu prestar dus sòus a un praube lapin jo, era garia lui donna dus donna, que't rendrai après era segarra, après il va chez era vop, e demanda « pietat per pietat, est ce que je pourrai avoir cinc sòus » e era vop qui a bon còr, lui donne cinc sòus, que't rendrai après era segarra lui ditz Mossur Lapin, e après il va chez eth lop e lui ditz « lop, lop » que te les rendrai après era segarra e puish il va chez eth caçador, pietat per pietat e pòdi aver cent sòus a un praube lapin com, que te les rendrai après era segarra, après eth taloç que ditz qu'ei fenit era segarra, que rendatz eths miés sòus, davant era maison e après era garia que revien « qu'ei fenit era segarra » va voir ena maison eth taloç, regale toi, e après era vop que ditz : « qu'ei fenit era segarra », rendatz miés sòus e après i a ua garia « arregala te » e puish era vop que ditz « qu'ei fenit era segarra, rendatz miés sòus, ena maison que i a era garia, arregala te », après eth lop, après eth caçador qu'arriba, que ditz, « qu'ei fenit era segarra, que rendatz miés sous » e après eth lapin que se'n va

Robin

Un còp èra un lapin malin, eth lapin malin qu'ei hèra malin, après Mossur lapin que's desvelha e que ditz, qu'a ua grana hami mès n'a pas un sòu, Mossur Lapin que va véger eth taloç e que'u demanda : « taloç taloç e podi aver un sòu a un praube lapin com jo, eth taloç qui ei ua charmanta persona que'u presta un sòu, Mossur Lapin que ditz « merci plan taloç » e Mossur Lapin que hè un arrirolet en cuenh, après que se'n va véger era garia e que'u demanda : « garia, garia, e pòdi aver dus sòus a un praube lapin com jo » e era garia que'u presta dus sòus « Merci plan garia, que't tornarèi balhar eths sòus après era segarra » que ditz Mossur Lapin e Mossur Lapin que hè un arrirolet en cuenh, après que va véger era vop : « vop vop e pòdi aver cinc pour un praube lapin com jo » eth vop que'u presta cinc sòus e que ditz « ten mès tornarem pas » e Mossur Lapin dit « Merci plan vop que't tornarem balhar eths sòus après era segarra, que ditz Mossur Lapin en s'en allant vers la maison deth lop e après Mossur Lapin que'u demanda ath lop, e après Mossur Lapin que demanda ath lop : « lop e pòdi aver detz sòus a un praube lapin com jo ? » e eth lop que ditz « ten me tornares balhar eths sòus viste » Mossur Lapin que ditz tio que't tornarem balhar eths sòus après era segarra, ditz Mossur Lapin dab un arrirolet en cuenh e après que va véger eth caçador e Mossur Lapin que hè l'aire tan maluros qu'eth caçador que'u presta cinc sòus e Mossur Lapin que

ditz « merci plan caçador, que't tornarèi balhar eths sòus après era segarra » e Mossur Lapin que se'n va tà la vila e Mossur Lapin que hè era bèra vita e après Mossur Lapin n'a pas un sòu, que torna a la casa, eth taloç qu'arriba e que ditz : « Mossur Lapin Mossur Lapin e pòdi aver mes un sòu era segarra qu'ei fenida, rends moi eths sòus, Mossur Lapin que ditz « aten dens la maison et pendant ce temps là que vau cercar eths sòus » e Moussa Lapin que s'installa davant era maison, e après que la pora qu'arriba e que ditz : « Mossur Lapin era segarra qu'ei fenida, torna'm balhar eths sòus » Mossur Lapin que ditz : « ve ena cocina, que i a un taloç, arregala te, Mossur Lapin que vege era vop qui arriba e que'u demanda : « Mossur Lapin era segarra qu'ei fenida, rends moi eths sòus e Mossur Lapin que ditz : « rentra dens era maison que i a ua pora, arregala te » e après eth lop qu'arriba, eth lop que ditz : « Mossur Lapin, Mossur Lapin tornarem balhar eths sòus era segarra qu'ei fenida, Mossur Lapin que ditz : « rentra dens era maison que i a un vop, arregala te » e après eth caçador que vien e que ditz : « Mossur Lapin rends moi eths cent sòus », mais Mossur Lapin répond : « rentra dens era maison que i a un lop, tira un còp de fusilh », eth caçador que rentra dens era maison e que tira un còp de fusilh e après Mossur Lapin que s'escapa.

Annexe 4 : Relater les unités sémantiques

Compère Lapin : 109 micropropositions

Micropropositions au total = 109

Camille : 2 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 2 + 1 + 5 + 7 + 7 + 7 + 7 + 1 = 63 soit 59 %

Ignace : 2 + 4 + 5 + 7 + 3 + 4 + 2 + 1 + 3 + 4 + 3 + 1 + 3 + 1 = 43 soit 40%

Clothilde : 2 + 5 + 5 + 5 + 3 + 5 + 4 + 4 + 5 + 1 + 3 + 1 = 43 soit 40%

Robin : 3 + 7 + 7 + 7 + 7 + 5 + 2 + 2 + 7 + 5 + 5 + 5 + 7 + 1 = 69 soit 64%

Début de l'histoire : 3 2 2 2 3 un lapin malin, se réveille avec une grande faim, n'a pas de sous

Premier personnage : 11 4 4 5 7

il va voir le ver de terre, demande pitié, demande un sou, il est pauvre, il a faim, le ver a bon cœur, il prête un sou, il remercie le ver de terre, promet de rendre après la moisson, il a un sourire en coin, un sou n'est pas assez

Deuxième personnage : 10 5 5 5 7

il va voir la poule, demande pitié, demande deux deniers, il est pauvre, il a faim, il semble malheureux, la poule prête 2 sous, il remercie la poule, promet de rendre après la moisson, il a un sourire en coin

Troisième personnage : 12 5 7 5 7

il va voir son voisin le renard, demande pitié, demande 5 sous, il est pauvre, il a faim, la voix est triste, le renard se sent obligé de lui prêter 5 sous, l'avertit de pas revenir, il remercie, promet de rendre après la moisson, il a un sourire en coin, les affaires vont bien

Quatrième personnage : 11 5 3 3 7

il va chez le loup, demande pitié, demande 10 sous, il est pauvre, il a faim, il se fait petit, le loup lui donne, demande de rendre vite, promet de rendre après la moisson, il a un sourire en coin, ça marche bien

Cinquième personnage : 11 5 4 5 5

il va chez le chasseur, demande pitié, demande 100 sous, il est pauvre, il a faim, il se traîne par terre en se tenant le ventre, le chasseur se fait prier mais le lapin a l'air mal, il prête les sous, il remercie, il promet de rendre après la moisson, il a un sourire en coin

La ville : 3 2 2 0 2 a bien travaillé, va à la ville, s'amuse en faisant la belle vie avec les sous

Retour chez les personnages : 2 1 1 0 2

n'a plus de sous, il rentre au village

Premier personnage : 7 5 3 4 7

le ver de terre vient, la moisson est finie, rends moi mes sous, attend dans la cuisine, je vais chercher mes sous, le ver de terre rentre et attend, monsieur lapin s'installe devant la maison

Deuxième personnage : 10 7 4 4 5

la poule vient, la moisson est finie, rends moi mes sous, il y a un ver de terre dans la cuisine, régale toi, je vais chercher les sous, elle rentre vite, elle mange le ver de terre, elle attend, le lapin ne bouge pas

Troisième personnage : 10 7 3 5 5

le renard vient, la moisson est finie, rends moi mes sous, va dans la cuisine, il y a une poule, régale toi, je vais chercher les sous, il rentre tout de suite, il mange la poule, le lapin ne bouge pas

Quatrième personnage : 9 7 1 1 5

le loup vient, la moisson est finie, rend moi mes sous, va dans la cuisine, il y a un renard, régale toi, je vais chercher les sous, le loup entre dans la cuisine, mange le renard, il attend

Cinquième personnage : 9 7 3 3 7

le chasseur vient, la moisson est finie, rend moi mes sous, il y a un loup dans la cuisine, prend le, je vais chercher les sous, il entre, il prend le loup, il attend

Fin de l'album : 1 1 1 1 1 il attend encore sans doute

Annexe 5

Analyse de la narration à travers les 4 cibles de Narramus

		Camille
Compétences narratives en réception	Être capable de « comprendre un texte sans autre aide que le langage entendu » : rappel d'un récit intermédiaire sans illustrations	NO
	être capable dans un rappel de récit de percevoir les relations causales	NO
Compétences narratives en production	Mise en mots compréhensible (lexique et syntaxe) Situations d'interlangue	Tout à fait compréhensible 2 occurrences
	Cohérence textuelle (désignation des personnages, rappel des principaux événements, reprises anaphoriques) sans	

	<p>aide</p> <p>Structure de l'album :</p> <p>Réveil</p> <p>Il a faim</p> <p>Pas de sous</p> <p>Demande aux personnages</p> <p>Va à la ville</p> <p>Les personnages redemandent leur argent</p> <p>Le lapin s'échappe</p> <p>Informations à chaque demande</p> <p>Il va voir un animal</p> <p>Il cherche à faire pitié</p> <p>Il demande une somme précise de sous</p> <p>L'animal accepte</p> <p>Il remercie l'animal</p> <p>Il promet de rendre après la moisson</p> <p>Personnages</p> <p>Lapin, ver, poule, renard, loup, chasseur</p> <p>Informations remboursement</p> <p>l'animal vient chercher l'argent la moisson est finie demande de rendre l'argent rentre dans la maison et régale toi dit qu'il va chercher l'argent</p> <p>Reprises anaphoriques</p>	<p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>Tous les animaux</p> <p>utilisation « praube » et « que s'arrosega »</p> <p>Systematique</p> <p>Systematique</p> <p>1 seule occurrence avec la Poule</p> <p>Poule, Loup</p> <p>itération correcte dans les deux sens, ordre respecté</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>O</p> <p>le « que » équivalent de « il » est systématique pour remplacer eth lapin</p>
Compétences lexicales et syntaxiques	Nbre de mots utilisés dans la narration/Nbre de mots appris relatés en narration	mots appris : 23 mots utilisés dans la narration : 15 ua grana hami, cercar, n'aver pas sous, sou, véger, taloç, prestar, segarra, caçador, arrosegar-se, cosina, arregalar-se, cop de fusilh, escapar-se, atèner
	Prononciation correcte des mots nouveaux	Très bonne prononciation
	Vocabulaire des émotions dans narration	Pas présent, à l'exception de praube et s'arrosega

Compétences inférentielles	Production d'inférences sur les états mentaux des personnages : motifs d'actions- des personnages (pensées, buts, comportements) et traits psychologiques et sociaux des personnages, Informations implicites rendues explicites (grâce à des expansions), notamment en s'interrogeant sur ce que pensent, ressentent, savent, croient les personnages	Pas d'inférences sauf : il se lève avec une grande faim (but) il se traîne (il veut faire pitié) un pauvre lapin (il se plaint)
	Inférer les relations causales (enchaînement logique des épisodes)	Pas d'explicitations de l'enchaînement des différents épisodes