



HAL
open science

La stratégie du détour par les langues : favoriser la compréhension du sens implicite en français. Une expérimentation menée dans une classe de CM1-CM2

Pascale Hillenweck

► To cite this version:

Pascale Hillenweck. La stratégie du détour par les langues : favoriser la compréhension du sens implicite en français. Une expérimentation menée dans une classe de CM1-CM2. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03545606

HAL Id: dumas-03545606

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03545606v1>

Submitted on 27 Jan 2022

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.

**La stratégie du détour par
les langues : favoriser la
compréhension du sens
implicite en français**
**Une expérimentation menée dans une
classe de CM1-CM2**

**Pascale
HILLENWECK**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et didactique des langues
Section Français Langue Étrangère et Seconde

Mémoire de master 2 Didactique des Langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – Formation Continue

Année universitaire 2020-2021

La stratégie du détour par les langues : favoriser la compréhension du sens implicite en français

Une expérimentation menée dans une classe de CM1-CM2

**Pascale
HILLENWECK**

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC

Département Sciences du Langage et didactique des langues
Section Français Langue Étrangère et Seconde

Mémoire de master 2 Didactique des Langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde – Formation Continue

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je remercie chaleureusement ma directrice de mémoire Diana-Lee Simon qui m'a soutenue, encouragée, écoutée, conseillée tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Merci ma chère amie Valérie de ton accueil grenoblois et de ton soutien indéfectible au fil des ans.

Mes amies les floufous, Karine, Pascale, Isabelle, Céline et Anne-Sylvie, quelle année nous avons vécue ensemble ! Que d'heures de rires, de délires et parfois de questionnements. Merci à vous cinq les hydrocarburées !

Merci Anaëlle et Guillaume d'être présent.e.s dans ma vie. Ouvrez-vous à la vie, suivez vos rêves !

Merci Julie pour tes conseils et ton écoute.

Merci à mes parents, ma sister Anne et mon Eléa d'être présent.e.s et encourageant.e.s.

Isabelle, tu m'as accueillie dans ta classe, on a expérimenté ensemble, on s'est questionnées, merci à toi et à tous tes élèves !

Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire.....	6
Introduction.....	8
Partie 1 - Le contexte de l'expérimentation.....	11
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF DE L'EXPÉRIMENTATION.....	12
1.1 LE LIEU D'EXPÉRIMENTATION.....	12
1.2 UN CONTEXTE DE CLASSE MULTILINGUE.....	13
1.3 LES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE.....	14
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	15
2.1 LES SPÉCIFICITÉS DU CYCLE DE CONSOLIDATION	15
2.2 LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE.....	16
2.3 LES ENSEIGNEMENTS DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS.....	17
Partie 2 - Des concepts théoriques.....	19
CHAPITRE 3. PLURILINGUISME EN FRANCE.....	20
3.1 POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA FRANCE.....	20
3.2 POLITIQUE LINGUISTIQUE DU CONSEIL DE L'EUROPE.....	21
3.3 LE PLURILINGUISME EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	21
CHAPITRE 4. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	27
4.1 LES FINALITÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	27
4.2 DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.....	28
4.3 DES DIFFICULTÉS DANS LES APPRENTISSAGES DU FRANÇAIS.....	30
4.4 LA COMPRÉHENSION DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES.....	30
4.5 LA COMPRÉHENSION : ÉLÉMENTS THÉORIQUES.....	32
4.6 DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES DE TYPE SPIRALAIRE.....	40
CHAPITRE 5. DÉMARCHES DIDACTIQUES POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE... 	42
5.1 UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE.....	42
5.2 DES APPROCHES PLURIELLES.....	44
5.3 LES APPORTS DE LA PÉDAGOGIE DU DÉTOUR.....	49
Partie 3 - Le dispositif de l'expérimentation et l'analyse.....	52
CHAPITRE 6. LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUES DU DISPOSITIF.....	53
6.1 LA DÉMARCHE DE RECHERCHE.....	53
6.2 LES ACTEURS IMPLIQUÉS.....	53
6.3 POURQUOI ET COMMENT CE DISPOSITIF A-T-IL ÉTÉ ÉLABORÉ ?.....	54
6.4 ÉLABORATION DIDACTIQUE DU DISPOSITIF EN FONCTION DES PRINCIPES THÉORIQUES CONVOQUÉS	55
6.5 LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF.....	56

CHAPITRE 7. L'ANALYSE DU DISPOSITIF EN LIEN AVEC LA PROBLÉMATIQUE.....	59
7.1 LES SÉANCES 1 ET 2 : DE LA DÉCOUVERTE DES PROVERBES EN LANGUES DIVERSES À LA CONSTRUCTION DU SENS IMPLICITE ET DE LA NOTION DE PROVERBES.....	59
7.2 LES SÉANCES 3 ET 4 : CONSOLIDER LES NOTIONS DE PROVERBE ET DE SENS IMPLICITE.....	63
7.3 LES SÉANCES 6 ET 7 : UNE EXPLICITATION DES STRATÉGIES DÉVELOPPÉES PAR LES ÉLÈVES.....	67
7.4 SÉANCE 8 : LES PROVERBES DES LANGUES FAMILIALES.....	72
CHAPITRE 8. L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF.....	75
8.1 LES AVIS DES ÉLÈVES.....	76
8.2 LE BILAN DE L'ENSEIGNANTE.....	77
8.3 MON RETOUR INTROSPECTIF.....	79
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	83
Sitographie.....	86
Sigles utilisés.....	91
Table des annexes.....	93
Table des matières.....	112

Introduction

En séjour sur l'île de la Réunion il y a une quinzaine d'années, je me promenais dans le village de Saint-Paul à l'occasion d'une foire organisée par la commune. Je ne regardais ni les étalages, ni les constructions, non je regardais, à la fois curieuse, amusée et étonnée, les femmes et les hommes présents, une multitude d'origines se côtoyaient, partageaient un espace commun, se mélangeaient dans une diversité de langues et de cultures, bigarrée et joyeuse. Voilà ce monde auquel j'aspire me disais-je. Idéaliste ? Oui sans doute, mais aussi œuvrant ou tentant d'œuvrer pour être en accord avec mes aspirations de partages et d'ouvertures entre êtres humains. Cet idéal me suit depuis mes années Collège, dans les années 70, marquées par l'apprentissage de langues et de découvertes culturelles grâce à des séjours d'échanges entre Collèges français et britannique. Ces années là sont aussi celles de l'élargissement de la Communauté Européenne, j'ai grandi avec une idée de l'Europe aspirant à la paix. Mais on peut certes s'interroger sur cette Europe qui a eu également pour objectif de créer un marché économique à visée marchande.

J'ai cheminé dans mon parcours personnel, scolaire et universitaire dans un univers de langues et de cultures variées, puis enseignante en école primaire, j'ai comme de nombreux collègues participé à l'enseignement de langues étrangères. Quelles langues ? Ou plutôt quelle langue ? C'est en effet l'anglais qui est majoritairement enseigné ! Dans le cadre d'un projet européen Comenius que j'ai mené avec ma classe et des écoles irlandaise, galloise, autrichienne et finlandaise, quelle était la langue d'échange entre enseignants ou élèves ? L'anglais ! Hégémonie économique ? A l'occasion de ce projet, mes élèves ont pu se déplacer au Pays de Galles et en Finlande. Quelles découvertes pour eux ! « Maîtresse, on peut apprendre le finnois et le gallois ? Pourquoi est-ce qu'on ne mange pas les mêmes choses ? Pourquoi nos langues ne s'écrivent pas pareil ? Comment dit-on... en allemand... ? ». Par la suite, j'ai proposé à mes élèves des activités relatives à ces différentes langues sans savoir que je m'inscrivais dans une démarche d'éveils aux langues, sans saisir toute les dimensions linguistique, culturelle, sociale des approches plurielles et des enjeux afférents.

L'année scolaire 2019-2020, le profil de ma classe était très divers. Aucun enfant allophone mais des élèves de langues familiales diverses (arabe, turc, hindi, portugais, espagnol et dagaare). Consciente du potentiel représenté par cette diversité, je ne savais comment la valoriser et comment intégrer cette diversité aux apprentissages de la classe.

Lors des cours proposés par Diana-Lee Simon (*Education plurilingue et interculturelle*) et Cyrille Trimaille (*Plurilinguisme et identités*), les portes se sont ouvertes, les connexions avec

mon parcours, mes expériences se sont réalisées. Je trouvais des clés pour prendre en compte le plurilinguisme et la diversité culturelle de mes élèves tout en contribuant à développer les compétences du Socle Commun des apprentissages. Je comprenais plus aisément les enjeux sociétaux auxquels l'école peut répondre en termes d'inclusion et de réussite scolaire. D'autres dimensions interviennent dans la réussite des élèves. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la maîtrise de la langue française, objet d'étude et composante indispensable à la communication et la compréhension dans toutes les disciplines scolaires, en nous focalisant plus particulièrement sur la compréhension de textes écrits.

Le Cnesco (Centre national d'étude des systèmes scolaires) et l'Institut français de l'Éducation (Ifé) ont organisé une conférence de consensus intitulée "Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?" (mars 2016) en s'appuyant sur les résultats suivants : en 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire (CEDRE 2015 - Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), l'enquête internationale PIRLS 2016 (Progress in International Reading Literacy - Programme international de recherche en lecture scolaire), fait apparaître que la France est l'un des pays européens les plus en difficulté en compréhension de l'écrit. D'autre part, les résultats des tests PISA 2015 (Programme International pour le suivi des acquis des élèves) révèlent que 21,5 % sont en grande difficulté en lecture. Les écarts de niveau entre les élèves les plus performants et les moins performants sont notables et s'accroissent).

Une question se pose donc au vu de ces résultats : comment l'école peut-elle contribuer à développer les compétences des élèves dans le domaine de la lecture et de la construction du sens ? En qualité d'enseignante, je me questionne également dans ma pratique, nous échangeons entre enseignants, nous expérimentons ensemble, élèves et enseignants avec des résultats plus ou moins satisfaisants auprès de nos élèves. Cette thématique de la compréhension fait également l'objet de recherches et de propositions didactiques qui permettent aux enseignants d'évoluer dans leurs pratiques.

J'ai mené une expérimentation dans une classe de CM1-CM2 au sein de l'école Jean Jaurès à Echirolles. Cette école accueille un public dont les langues familiales sont très diverses. La dimension plurilingue de l'école n'avait pas auparavant fait l'objet d'une attention particulière. Bien sûr élèves allophones et familles migrantes sont accompagnés dans leur parcours éducatif et scolaire mais la possibilité de prendre en compte les langues des familles, les valoriser, s'en servir comme matériau didactique et pédagogique n'avait pas encore été envisagée. Belle opportunité que celle qui se présentait donc à nous ! Devant des difficultés de compréhension de la part d'élèves observées par l'enseignante qui m'a accueillie, nous sommes interrogées sur les liens que l'on pouvait développer entre les langues diverses

présentes dans la classe et les compétences de compréhension. Ce qui nous permet de définir la problématique suivante : en quoi le détour par les langues des élèves et d'autres langues permet-il, au cycle de consolidation (cycle 3), de favoriser la compréhension implicite de l'écrit, en prenant appui sur la découverte de proverbes en langues diverses ?

Voici les hypothèses qui sous-tendent cette problématique

- Les démarches d'éveil aux langues dont celle du détour par les langues des familles pourraient contribuer à développer et mobiliser des stratégies d'apprentissages des élèves.
- Le détour par leurs langues permettrait aux élèves d'accroître et rappeler des compétences développées dans la langue de scolarisation, en termes de savoir-être, de savoir-faire et de savoirs. Ces compétences pouvant aider à la construction du sens de textes écrits.

Afin de répondre à cette problématique, des dispositifs spécifiques sont élaborés puis mis en œuvre et font l'objet d'une analyse assortie d'une évaluation des résultats. Ce projet de mémoire est réalisé dans le cadre d'une recherche-action, une méthodologie associant réflexion et action et dont l'objectif est de contribuer à améliorer les compétences didactiques et pédagogiques des acteurs du monde éducatif.

En première partie de ce mémoire, nous présenterons le contexte de notre expérimentation en lien avec les programmes institutionnels. Puis sera traité en deuxième partie le cadrage théorique relatif à la problématique. Seront abordées dans ce cadre, les notions de plurilinguisme, de maîtrise de la langue et d'approches plurielles. Dans une troisième partie, nous présenterons le dispositif de l'expérimentation assorti d'une analyse de ce dispositif et proposerons enfin une évaluation du projet ainsi que des perspectives professionnelles envisagées, en lien avec ce projet.

Partie 1

-

Le contexte de l'expérimentation

Chapitre 1. Le contexte éducatif de l'expérimentation

Dans ce chapitre nous présenterons l'environnement qui a permis de mettre en œuvre l'expérimentation menée en classe et qui fait l'objet de ce mémoire.

1.1 Le lieu d'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée à l'école élémentaire Jean Jaurès d'Echirolles. Cette école est composée de 161 élèves répartis dans 7 classes du CP au CM2. Le profil des élèves de l'école est mixte. Environ 50 % des enfants sont issus de la migration depuis une, deux ou trois générations. En termes de répartition géographique des familles, 70 % résident dans le quartier de la Viscoise (quartier originellement ouvrier de milieu plutôt défavorisé) et 30 % sont originaires de la résidence Jaurès (catégorie socio-professionnelle moyenne). L'école était classée en REP (Réseau Education Prioritaire) il y a six ans mais le revenu médian ayant augmenté en raison de l'accueil d'élèves des résidences Jaurès, l'école ne bénéficie plus du réseau REP depuis 2015. Cependant, la tendance à la diminution du revenu médian des familles dont les enfants sont scolarisés à l'école Jean Jaurès incite la DSDEN (Directions des Services Départementaux de l'Education Nationale) de l'Isère à s'interroger quant au reclassement en REP de l'école.

Le projet d'école repose sur 3 axes :

- Un axe lié au lexique dans le cadre de la maîtrise de la langue. Les enseignants ont constaté la pauvreté du bagage lexical des élèves de l'école et ont défini des parcours lexicaux thématiques à travailler du CP au CM2 à travers des activités de lecture diverses. Ce déficit des élèves se manifeste également par des difficultés de compréhension de la part de certains élèves.
- Un autre axe porte sur la résolution de problèmes mathématiques en lien avec le lexique, la morphologie et les stratégies de compréhension. Une des composantes de cet axe est liée à la langue française et la compréhension de données textuelles utiles à la résolution de problèmes.
- Le troisième axe consiste à « créer une culture commune » entre les classes. Une culture réflexive, méthodologique (Un exemple avec « la semaine des maths » qui a permis de travailler l'écriture d'énoncés de problèmes) mais aussi une culture de valeurs communes comme la solidarité et la laïcité.

Le projet mené dans la classe a permis de s’inscrire dans les trois volets du projet d’école : développer le lexique des élèves pour favoriser la compréhension de textes, élaborer des stratégies cognitives et métalinguistiques et favoriser le vivre ensemble.

1.2 Un contexte de classe multilingue

La classe de Mme Leduc compte 24 élèves, répartis entre 10 élèves de CM1 et 14 élèves de CM2, tous nés en France, aucun élève n’est ou n’a été allophone. Le tableau ci-dessous présente les langues avec lesquelles les enfants sont en contact. Ce tableau a été élaboré dans le cadre d’une séquence relative aux biographies langagières des élèves en amont du projet qui constitue notre réflexion.

Initiales des prénoms et noms des élèves	Langues parlées avec la famille	Langues qui font partie de l’environnement de l’élève (personnel et scolaire)
I.O	Arabe et français	Arabe, français, anglais
C.C	français	Français, italien, arabe et anglais
M.T	turc	Français, arabe et anglais
M.B	Arabe et français	Français, arabe et anglais
S.Z	arabe	Français, arabe et anglais
A.P	turc	Français, turc, anglais, arabe et macédonien
Y.S	français	Français, espagnol, italien, arabe, serbe et anglais
K.R	Algérien, laotien et thaï	Algérien, laotien, thaï, français, serbe, italien, arabe et anglais
A.R	Français et arabe	Français, arabe, anglais, italien, espagnol, kosovar et turc
M.G	français	Français, arabe, italien et anglais
A.M	Français et italien	Français, italien et anglais
N.A. M	Lingala, munukutuba et français	Lingala, munukutuba, français et anglais
I.Z	arabe	Français, arabe et anglais
S.T	Turc et français	Français, turc et anglais
N.N	Serbe et français	Français, serbe, anglais et italien
C.H	Arabe et français	Français, arabe et anglais
O.D	Français et soninké	Français, soninké et arabe
M.B	Arabe et français	Français, arabe et anglais
R.M	Français, italien et espagnol	Français, italien, espagnol, anglais, arabe, serbe et kosovar
L.J.P	français	Français et anglais
E.C	Français et italien	Français, italien, anglais et arabe
J.K	français	Français, anglais et arabe
H.L	Arabe et français	Arabe, français, turc et anglais
I.L	Arabe et français	Arabe, français et anglais
A.H	kosovar et français	Kosovar, arabe, français et anglais
E.S	Arabe et français	Arabe, français, turc et anglais

Figure 1. Répertoire verbal des élèves de la classe CM1-CM2

A la lecture du tableau, nous pouvons constater une grande diversité des langues présentes dans la classe. De plus l’ensemble des élèves dispose d’un répertoire verbal plurilingue. Les langues majoritairement présentes dans la classe sont le français, l’arabe et l’anglais (langue enseignée dans la classe donc commune à tous). Seuls cinq élèves échangent exclusivement avec leur famille en une seule langue (français, serbe, arabe ou turc), les autres élèves partageant une autre langue avec leurs parents. L’enseignante de la classe a été surprise de

découvrir la diversité des langues des élèves (et celles de son histoire familiale !) Elle m'a confié avoir été amenée dans le cadre de cette première partie du projet à reconsidérer ses représentations sur les langues des familles, langues qu'elle avait tendance à mettre de côté, voire à en interdire l'usage à l'école.

1.3 Les démarches d'apprentissage

Devant l'hétérogénéité des élèves en termes d'implication, d'attention, de résultats scolaires, Mme Leduc a mis en place une approche socio-constructiviste des apprentissages permettant aux élèves d'être actifs et acteurs de leurs apprentissages et favorisant les interactions entre pairs mais également entre élèves et enseignants. C'est dans le cadre de cette approche que se sont inscrites les séances menées en classe. Mme Leduc met en place des activités permettant aux élèves de développer, apprendre à utiliser et réinvestir des stratégies d'apprentissages : il s'agit d'utiliser un métalangage commun visant à rendre explicites les mécanismes de réflexion mobilisés par les élèves, réactiver les notions travaillées en classe, dans le cadre d'apprentissages notamment sur les plans linguistique et langagier. En termes de lecture et compréhension, l'enseignante de la classe s'appuie sur les propositions didactiques du manuel *Lector-Lectrix* élaboré par S.Cèbe et R.Goigoux prônant un enseignement explicite de la compréhension de textes au Cycle 3. Nous déclinons de manière plus approfondie en deuxième partie les concepts qui sous-tendent ces démarches.

1.4 Les relations avec les familles

Les profils divers des élèves et leurs familles, l'éloignement de certaines familles de l'école en raison de la distance de langues et de cultures scolaires incitent l'ensemble des enseignants de l'école à privilégier l'écoute et le lien avec les familles. Cela nécessite bien évidemment de la disponibilité de la part des enseignants, des échanges réguliers avec les parents, d'autant plus avec ceux dont la langue d'origine voire la langue d'usage n'est pas le français. Les enseignants de l'école ont établi au fil du temps des relations de confiance avec les parents et les élèves, ce qui contribue au climat apaisé de l'école.

L'expérimentation et la problématique de ce mémoire ont été élaborés en prenant en compte le contexte plurilingue de la classe et les besoins exprimés par l'enseignante.

Chapitre 2. Le contexte institutionnel

Notre mémoire porte sur une expérimentation menée dans une classe de CM1-CM2 correspondant au Cycle de consolidation (Cycle 3). Nous allons présenter dans ce chapitre trois volets qui constituent des repères institutionnels dans ce cycle en nous focalisant sur les éléments relatifs à notre problématique.

2.1 Les spécificités du cycle de consolidation

Le cycle 3 fait le lien avec la première année du Collège et l'école primaire. A la suite du Cycle des apprentissages fondamentaux, il a une double responsabilité (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) : « consolider l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs » et accompagner les élèves dans cette étape marquée par l'entrée au Collège.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à la maîtrise de la langue. Le cycle 2 a donné à l'élève les bases en termes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue française. La maîtrise de la langue reste un objectif prépondérant du cycle 3 qui doit permettre à tous les élèves de développer une autonomie suffisante dans ses capacités en lecture et écriture pour intégrer le cycle 4 avec les compétences nécessaires pour poursuivre sa scolarité. L'apprentissage de langues vivantes autres que la langue de scolarisation se poursuit au Cycle 3 et celles-ci peuvent devenir « objet d'observation, de comparaison et de réflexion » (ibid p 4). Ces aptitudes de réflexion et raisonnement sur les langues développées par les élèves peuvent être transférées dans le domaine de la langue française en orthographe, grammaire et lexique. Les langues familiales, les langues apprises à l'école (fréquemment l'anglais) peuvent donc être mobilisées et mises en lien pour favoriser la maîtrise de la langue de scolarisation.

Il est également précisé dans ce premier volet que les élèves « deviennent conscients des moyens à mettre en œuvre pour résoudre des problèmes ». Les écueils rencontrés vont permettre au sujet de mettre en place des stratégies pour résoudre les difficultés rencontrées mobilisant et développant ainsi leurs capacités cognitives et métacognitives. Favoriser la rencontre entre langues étrangères diverses et langue française pourrait à la fois développer des compétences dans la langue de scolarisation et dans les stratégies d'apprentissage des élèves.

2.2 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le décret n° 2015-372 du 31-3-2015 paru au J.O. du 2-4-2015 définit le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. On entend par « commun » une volonté institutionnelle de former une culture scolaire qui s'étend sur l'ensemble des années de scolarité obligatoire. Un ensemble de compétences et connaissances est ainsi défini regroupées sous l'égide de cinq domaines correspondant à des thématiques transversales et donc communes à tous les enseignements de l'école. Nous nous intéresserons plus particulièrement à quatre domaines :

➔ Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Dans ce domaine, la compréhension, l'expression et l'utilisation de la langue française , d'une langue étrangère ou régionale, à l'oral et à l'écrit sont mis en avant ainsi que les langages mathématiques, scientifiques et informatiques et les langages des arts et du corps. La maîtrise de la langue française prend appui sur son étude mais également sur des capacités de l'élève à interpréter, organiser, comprendre des informations explicites et implicites ainsi qu' à expliquer ses démarches et donc utiliser du métalangage. Il est proposé dans les programmes de l'école d'effectuer des liens entre les langues, objet d'apprentissages ou non, afin de découvrir la diversité des langues et leurs fonctionnements communs ou variés. C'est cette dimension qui est au cœur de ma problématique.

➔ Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

L'objectif de ce domaine est de « permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre », individuellement ou collectivement. Cet apprentissage est guidé par l'enseignant en situation et doit donc proposer à l'élève des méthodes qui feront l'objet d'un enseignement explicite. Nous retrouverons en deuxième partie ces enseignements explicites focalisés sur les stratégies de compréhension en lecture. Ce domaine met également en exergue l'intérêt de valoriser les collaboration et coopération entre élèves afin de favoriser le vivre-ensemble et le partage de pratiques, de réflexions entre élèves, également sources d'apprentissages. Cette modalité d'organisation en groupe a été privilégiée dans le cadre de mon expérimentation.

Les deux domaines suivants ne font pas l'objet en tant que tels de la problématique de ce mémoire, ils font cependant partie intégrante de la réflexion menée et des démarches proposées.

➔ Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

Tous les enseignements participent à la construction d'une image positive de soi et un respect d'autrui. Être en relation avec des langues étrangères peut contribuer à une meilleure connaissance et acceptation de la diversité des langues et cultures et ainsi favoriser la vie collective en société.

➔ **Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine**

Les objets de ces apprentissages sont la structuration du temps et le repérage dans l'espace. La découverte de langues vivantes par les élèves leur permet d'identifier des particularités culturelles (modes de vie, us et coutumes...) et de construire une « culture humaniste » en lien avec leurs propres cultures.

2.3 Les enseignements dans les programmes officiels

Les programmes officiels proposent à la fois une approche scindée des enseignements mais également une vision globale comme nous l'avons vu à travers le socle commun. Chacun des enseignements est décliné sous forme de croisements avec d'autres disciplines ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

En français, des activités de lecture, d'écriture et d'oral, associées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) sont les composantes essentielles de la maîtrise de la langue française. La lecture et la compréhension de l'écrit font l'objet d'activités dédiées mais il est important de noter que ces dimensions du français sont également au service de tous les enseignements. Il est ainsi spécifié dans le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, rubrique « croisements entre enseignements », que des comparaisons entre langues vivantes étrangères et langue française peuvent être réalisés afin de comprendre le fonctionnement des langues mais également de rendre explicites des « savoir-faire utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens, etc.) »

Dans l'enseignement des langues vivantes, il est précisé que « le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française ».

A travers ce chapitre relatif au contexte institutionnel de notre expérimentation et les programmes, il me semble important de mettre en avant les liens qui existent entre tous les enseignements de l'école aussi bien au niveau des savoirs que des savoir-faire. Cette vision holistique et transversale est une composante essentielle des apprentissages de l'école qui entre en ligne de compte dans notre problématique.

Nous avons, dans cette première partie, situé notre expérimentation et réflexion dans son contexte éducatif et institutionnel. Nous resterons en lien tout au long de ce mémoire avec ce contexte qui en détermine l'interprétation.

Notre problématique s'articule autour de la prise en compte de la diversité des langues présentes dans une classe et des compétences et stratégies de compréhension à développer dans le domaine de la langue française. Nous allons à présent présenter les concepts théoriques qui sous-tendent notre réflexion/analyse à savoir :

- la dimension plurilingue dans son contexte politique et scolaire - nous nous appuyerons sur des réflexions de chercheurs
- la construction du sens (dont l'implicite) à l'école et les concepts relatifs à la compréhension
- les démarches didactiques d'une éducation plurilingue et interculturelle

Partie 2

-

Des concepts théoriques

Chapitre 3. Plurilinguisme en France

3.1 Politique linguistique de la France

En France, jusqu'à la Révolution Française en 1789, dialectes et patois divers sont les langues utilisées par une majorité de la population, formant ainsi un pays multilingue. Seules « les classes dirigeantes [...] parlent français et patois ». (JC Chevalier 2009 : 80). A partir de la Révolution Française, « s'impose en France, lieu par excellence de production d'une idéologie linguistique nationale, le monolinguisme comme valeur de la modernité, de la civilisation et de l'égalité, renforcée par le mode d'administration des populations. La centralisation politique de l'État a contribué à faire du français l'emblème de la nation ». (Canut et Duchêne, 2011 : 6). L'instauration de la Troisième République (1875-1940), marque une étape avec l'obligation d'« une instruction primaire obligatoire, laïque et gratuite pour tous : les lois de Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique de 1879 à 1883, permettent de démocratiser la langue française et de l'imposer sur tout le territoire ». (C Jacquet-Pfau, 2014 : 60). S'ensuit la disparition progressive de la pratique quotidienne de langues locales. « L'enseignement est donné en français sur l'ensemble du territoire national. Tout enseignement dans les langues locales, et à plus forte raison dans l'un des nombreux « patois », est interdit. L'école laïque, gratuite et obligatoire a été l'un des instruments essentiels de l'unité de l'État-nation dans la République ». (C Jacquet-Pfau, 2014 : 61).

Au cours du XXème siècle, on assiste, en France, à des mouvements migratoires importants. La France d'entre-deux guerres et d'après-guerre accueille des populations issues de l'immigration pour raisons économiques et politiques. (JC Chevalier 2009 : 82).

Une France davantage multilingue se constitue ainsi avec l'arrivée de populations bilingues et plurilingues.

Au milieu du XXème siècle, les nouvelles gouvernances internationales, dont le Conseil de l'Europe, plaident pour une remise en cause de la domination de monolinguismes nationaux, ouvrant la porte à des associations, fondations défendant les langues et cultures dites minoritaires. (Canut et Duchêne, 2011 : 7).

3.2 Politique linguistique du Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe est une organisation internationale et intergouvernementale qui rassemble 47 pays dont les 27 états membres de l'Union Européenne . Créé après la deuxième Guerre Mondiale, en 1949, dans un contexte de volonté politique de retrouver et maintenir la paix de manière pérenne au sein de l'Europe, son objectif est de favoriser la démocratie et le respect des droits fondamentaux, civils et politiques, de 833 millions d'habitants.

Le Conseil de l'Europe œuvre depuis plusieurs décennies pour une politique linguistique éducative européenne valorisant « la diversité linguistique et l'apprentissage des langues dans le domaine de l'éducation » dans l'objectif de « promouvoir l'apprentissage des langues, approfondir la compréhension mutuelle, consolider la citoyenneté démocratique et contribuer à la cohésion sociale. » (Conseil de l'Europe, Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe)

La valorisation du plurilinguisme des individus dans un contexte de sociétés multilingues fait partie intégrante de la politique linguistique du Conseil de l'Europe à travers notamment l'élaboration du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) publié en 2001.

Qu'entend-on par plurilinguisme ? Et comment l'école en France intègre-t-elle cette dimension dans son enseignement ?

3.3 Le plurilinguisme en contexte scolaire

3.3.1 Qu'est-ce que le plurilinguisme ?

Si l'on considère l'étymologie de « plurilinguisme », ce terme permet de définir un individu qui parle plusieurs langues. Du latin « pluri », plusieurs et « linguisme », langues.

Le plurilinguisme, dans les représentations ordinaires, est souvent défini comme un ajout de compétences monolingues également maîtrisées. « Une telle vision du plurilinguisme correspond, me semble-t-il, aux conceptions majoritaires ayant cours à l'heure actuelle au sein du système éducatif français, tout au moins, et plus largement dans la société. » (V. Castelloti, 2006 : 2). Force est de constater l'écart certain mais qui tend à se réduire entre les représentations orientées par une idéologie monolingue et les résultats de la recherche disponibles depuis plusieurs décennies qui tendent à déconstruire cette vision stéréotypée. Ainsi, Beacco (2005 : 19) précise :

Le terme de plurilinguisme [...] n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert. Il désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues.

Le plurilinguisme défendu au sein du Conseil de l'Europe peut être défini à la fois comme valeur favorisant l'ouverture à l'altérité, le partage de cultures et comme un ensemble de compétences langagières dont dispose un individu, compétences qui sont définies dans le CECRL.

En 2001, le Cadre Européen Commun de Référence a été publié par le Conseil de l'Europe. Des études et recherches menées depuis les années 70 ont abouti à son élaboration. L'objectif était de favoriser l'apprentissage des langues en incitant les praticiens de langues à engager des réflexions en didactique des langues, en valorisant les échanges métalinguistiques avec les apprenants et en proposant des outils didactiques.

La démarche privilégiée par le CECR dans le cadre de l'apprentissage des langues est de « type actionnel » (CECR, 2001 : 15) Dans cette perspective la communication est activée dans le but de réaliser une action, une tâche. « Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (Ibid). Ces tâches ne sont donc pas seulement langagières.

Le CECR définit des niveaux de compétences qui permettent de mesurer l'évolution des apprenants dans une ou plusieurs langues. Le Cadre de référence favorise la promotion du plurilinguisme en mettant en avant des compétences des apprenants partielles et évolutives.

Coste, Moore et Zarate, (1997 : 12) proposent une définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle reprise dans le CECR:

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrément et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.

Ces chercheurs considèrent que cet ensemble n'est pas constitué d'une juxtaposition de compétences mais forme un tout cohérent et divers constituant le répertoire linguistique de tout sujet. La notion de répertoire verbal ou linguistique a été introduite par J.Gumperz (1989) qui la définit comme toutes les ressources disponibles pour un locuteur lui permettant d'être en interaction avec des pairs et de communiquer dans différentes situations de communication.

Beacco (2005 : 20) réaffirme : « Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses [...] et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...) ». Les systèmes linguistiques des individus plurilingues sont interdépendants et en lien les uns avec les autres

ce qui est à prendre en compte de le cadre des apprentissages aussi bien des langues dites étrangères que de la langue de scolarisation.

L'approche plurilingue valorisée par le Conseil de l'Europe a pour objet de permettre à tout acteur social d'enrichir ses ressources langagières dans des contextes culturels divers et de construire « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Conseil de l'Europe). Cette compétence communicative intervient dans un contexte social et culturel et n'est donc pas exclusivement définie d'un point de vue linguistique. Hymes (1984 : 74) nous précise qu'un enfant « acquiert une compétence qui lui indique quand parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, ou de quelle manière ». Dans un contexte multilingue, tout individu développe donc des capacités à s'adapter et à évoluer tout au long de sa vie.

La politique linguistique de la France s'est inscrite dans la prise en compte et la valorisation du plurilinguisme prônée par le Conseil de l'Europe en adoptant à l'Assemblée Nationale, le 6 janvier 2004, une résolution sur la prise en compte de la diversité linguistique dans l'Union européenne. L'Assemblée nationale affirmait ainsi (art.1) «son attachement à la diversité linguistique et culturelle que consacre l'élargissement à dix nouveaux pays» et (art.2) «le droit de tout représentant du peuple de s'exprimer, en toutes circonstances, dans sa langue maternelle [...]».

Qu'en est-il de l'école ? De la prise en compte des langues des élèves ?

3.3.1 L'école et le plurilinguisme des élèves

3.3.1.1 Le plurilinguisme dans les programmes scolaire

On constate depuis plusieurs années une volonté au sein de l'Éducation Nationale de favoriser la découverte de la variété des langues qui existent au sein de l'École. Ainsi, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 indique dans le chapitre 3 « Contenu des enseignements scolaires » et la section « L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales » qu'« outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ».

Les Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) , auquel nous nous intéresserons tout au long de ce mémoire), publiés au *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015, précisent concernant l'enseignement des langues vivantes que : « Les

ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place comme dans les cycles précédents, mais selon une démarche plus réflexive ».

F. Goullier (2016 : 1) apporte un éclairage intéressant sur la compréhension des programmes du cycle 3 dans le cadre de « la dimension plurilingue des apprentissages au cycle 3 » : en lien avec le *Socle Commun de compétences* et la Loi de refondation de l'école, ces programmes mettent l'accent sur des nécessaires continuité et progressivité des apprentissages durant le parcours scolaire de chaque élève notamment dans le développement de compétences langagières.

Un des principes du Socle est de permettre à chaque élève d'acquérir des compétences qui seront régulièrement mesurées et de mettre en œuvre des enseignements adaptés aux élèves leur permettant de progresser individuellement. Les enseignements sont au service des apprentissages et s'inscrivent dans une perspective actionnelle. En ce sens, cette approche actionnelle rejoint celle définie dans le CECR. L'élève est acteur de ses apprentissages, il peut développer et mobiliser ses compétences dont ses ressources plurilingues afin de permettre l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire.

Un document à destination des enseignants, *Guide pour l'enseignement des langues vivantes- Oser les langues vivantes étrangères à l'école*, a été publié en juillet 2019 par le Ministère de l'Education Nationale, suite au rapport intitulé « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères - Oser dire le nouveau monde » par Alex Taylor, et Chantal Manes-Bonnisseau (2018). Ce guide vise à promouvoir l'enseignement des langues et également à valoriser le plurilinguisme au sein des classes. Dans la section consacrée au plurilinguisme (Ibid : 22), il est indiqué que :

les élèves de la classe viennent d'horizons divers et nombreux sont ceux qui ont appris ou parlent une autre langue à la maison. Ces compétences, liées à l'histoire personnelle des élèves constituent une richesse à la fois culturelle et linguistique. [...] Par ailleurs, partir des langues parlées par les élèves signifie s'intéresser au répertoire langagier de la classe pour déconstruire les hiérarchies implicites qu'il existe parfois entre les langues.

Il convient de noter que la déclinaison de ces éléments de programme au niveau du terrain est parfois autre. On peut certes constater une évolution dans les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants qui intègrent davantage le plurilinguisme des élèves mais force est de constater que la majorité d'entre nous sommes en difficulté pour répondre aux multiples injonctions institutionnelles tout en prenant en compte le multilinguisme de nos sociétés. Les réflexions et outils didactiques que nous présenterons plus en détail dans ce mémoire peuvent donc procurer une aide précieuse aux enseignants.

3.3.1.2 Les enjeux à l'école de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves

A.Taylor et C.Manes-Bonnisseau (Ibid) indiquent qu'il est temps d'« oser assumer que nos élèves ont changé, que le français n'est pas toujours la langue première, que cette diversité est une grande richesse collective et un atout individuel, non un obstacle à surmonter ». Ainsi, comme le mentionne M.R Moro (2010 : 30),

l'école doit apprendre à dire la pluralité plutôt qu'à la cacher, la notion de stigmatisation positive, de valorisation des apports culturels et historiques de ceux qui composent ces migrations est un facteur très important de la constitution du lien social à l'intérieur de l'école.

Cette diversité linguistique et culturelle, qui est parfois source de tensions au sein de nos sociétés, peut également constituer un socle de partages ouvrant les individus aux autres, riches de leur pluralité. C'est un enjeu de société que de favoriser cette ouverture pour permettre une meilleure cohésion sociale. En ce sens, l'école a un rôle à jouer. L'enjeu est important, l'école peut, en favorisant l'apprentissage de certaines langues, parfois au détriment des langues des familles, influencer sur le développement d'attitudes et de représentations positives ou négatives des élèves vis à vis de leur propre répertoire langagier et celui de leurs pairs mais aussi vis à vis de l'école et des apprentissages proposés en son sein. La Délégation générale à la langue française et aux langues de France dans *Regards « Les approches plurielles des langues et des cultures »* (2015 : 4) estime que « la langue des familles » constitue « un potentiel mésestimé ». Les langues des familles au sein de l'école sont souvent laissées de côté. L'enseignante de l'école d'Echirolles qui m'a accueillie dans sa classe me disait en début de projet qu'elle demandait à ses élèves de ne pas parler la langue de leur famille à l'école insistant sur l'usage du français « la » langue de communication entre élèves. Cela ne correspondait pas à une volonté de stigmatiser et évincer les langues des familles mais de permettre, selon cette enseignante, à chacun d'interagir en se comprenant, en utilisant exclusivement la langue française. Toutefois, un élève qui est légitimé dans l'expression de sa culture et de sa langue, peut se sentir ainsi valorisé et développer une attitude positive vis à vis de tous les apprentissages scolaires.

De plus, selon R.Dahm (2020:13), travailler sur des langues inconnues (les langues familiales ne sont pas connues de tous les élèves !) permet « aux élèves d'accroître leur engagement dans leur apprentissage, conduisant ainsi à des bénéfices maximaux, tant pour le développement de stratégies d'apprentissage que pour leur ouverture vers des langues inconnues ».

Un autre point majeur dans les démarches que l'école peut mettre en place est la mise en relation des langues des familles et des langues de l'école dont le français. Permettre à l'élève de faire des liens entre sa ou ses langue(s) familiale(s) et développer ainsi ses aptitudes

métalinguistiques, peut contribuer à faire progresser dans l'apprentissage des langues et dans la langue de scolarisation. Ducancel et Simon (2004 : 9) confirment ainsi que

l'enjeu pour l'apprenant en milieu scolaire est donc la mise en construction d'un répertoire langagier composite dans lequel les langues – toutes celles de son répertoire comprenant les langues de socialisation et celles proposées à l'apprentissage – sont en relation.

C. Perregaux (2004 : 147) nous précise que « c'est dans cet environnement plurilinguistique que s'inscrit aujourd'hui l'enseignement / apprentissage du français ».

Nous pouvons observer à la lecture de ce schéma le rôle que l'école joue dans la prise en compte du plurilinguisme à l'école et des interactions qui existent entre les langues des élèves et la langue de scolarisation au bénéfice de tous les apprentissages à l'école.

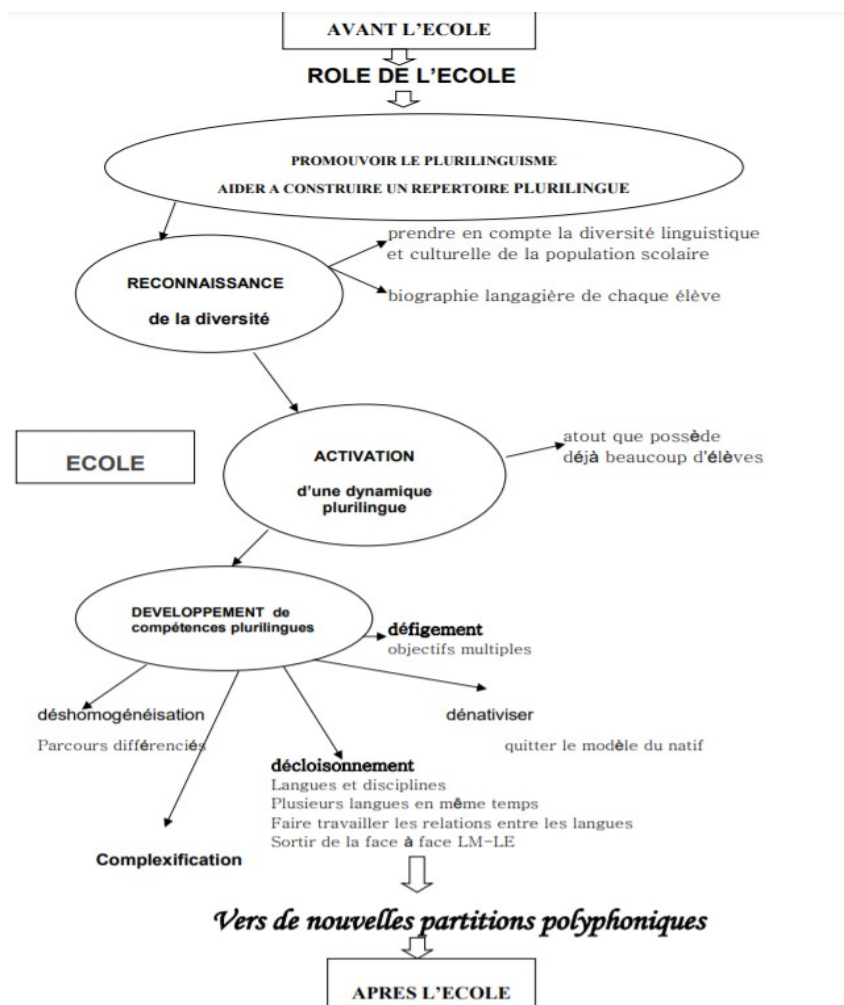


Figure 2. D.L Simon (cours Education plurilingue et interculturelle- UGA)

Chapitre 4. La maîtrise de la langue française

Nous avons vu quels sont les enjeux de la prise en compte de la diversité des langues des élèves au sein de l'école. Dans les deux chapitres suivants, nous allons nous attacher à réfléchir d'une part aux objectifs de l'École dans le domaine de la langue française, d'autre part aux réponses didactiques intégrant une variété de langues qui peuvent être proposées pour répondre à ces objectifs, en nous polarisant sur une dimension liée à la compréhension de l'écrit et plus particulièrement la construction du sens implicite.

4.1 Les finalités du système éducatif

Castellotti, Coste et Duverger (2008 : 9) postulent que « tout système éducatif a en charge six ordres de finalités » : favoriser la réussite scolaire des élèves « à un niveau reconnu », permettre à chaque enfant quelles que soient ses origines de construire son identité, « assurer l'apprentissage et le développement par les élèves de savoirs, de savoir-faire et de dispositions les mettant en mesure de s'intégrer et d'agir dans le contexte social, culturel et économique actuel », préparer des futurs citoyens acteurs de la démocratie, « œuvrer, pour ce qui lui revient, à l'inclusion et à la cohésion sociale ».

Le langage est un des éléments clé de l'éducation scolaire, à la fois objet et moyen d'apprentissage favorisant l'accès à des compétences dans toutes les disciplines scolaires. Dans les programmes pour le cycle 3, il est mentionné que « la maîtrise de la langue reste un objectif central ».

Dans un contexte officiellement monolingue comme la France, c'est la langue de scolarisation, le français qui est à la fois matière enseignée et vecteur d'apprentissages. Des langues étrangères sont également objet d'apprentissages mais ces langues demeurent majoritairement l'anglais, l'espagnol et l'allemand, rarement des langues des familles des élèves et les liens entre ces langues et le français ne sont que peu réalisés, comme nous l'avons mentionné précédemment.

Beacco et al. (2016 : 25) présentent une vision « holistique et intégrative » des langues à l'école à travers le schéma suivant :

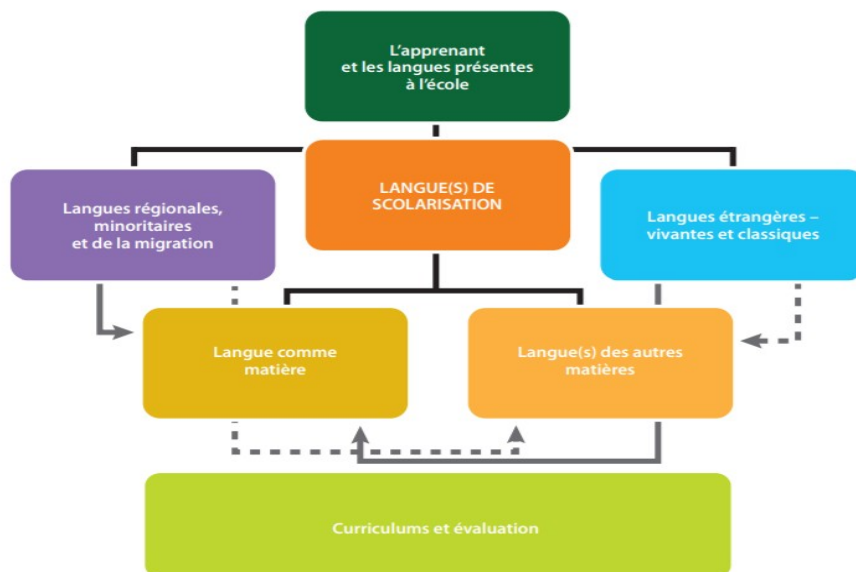


Figure 3. Les langues de scolarisation (Beacco et al., 2016 : 25)

La langue de scolarisation est prépondérante dans ce schéma. Sa maîtrise comme nous l'avons vu précédemment est un des éléments clés de la réussite des élèves à l'école. A travers cette figure, nous pouvons constater que la langue française peut être utilisée de manière transversale, au bénéfice de tous les apprentissages. Ce schéma met également en exergue l'importance de la prise en compte des langues présentes à l'école.

Maîtriser la langue française avec les différentes dimensions que cela revêt s'intègre dans un processus d'apprentissage. Selon Robbes (2019 : 1), « apprendre est un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes. » L'élève placé dans une situation d'apprentissage sera amené à mobiliser des stratégies, des actions dans le but de réaliser une tâche, une activité qui peut être source ou objet d'apprentissage.

4.2 Des stratégies d'apprentissage

Nous nous appuyons sur les réflexions de O'Malley et Chamot (1990) qui considèrent les stratégies d'apprentissage des langues comme des aptitudes cognitives et des attitudes mobilisées par les apprenants afin de rendre leur compréhension et leurs apprentissages plus aisés. Ces deux chercheurs proposent une classification des stratégies d'apprentissage des langues secondes qui peuvent être prises en compte pour le développement de compétences en français. Ils distinguent ainsi trois grandes catégories :

- Les stratégies cognitives :

Cuq (2003 : 44), définit la cognition comme « l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information. ». Ces stratégies permettent de traiter les informations recueillies dans le but de les intégrer (encodage), de les mémoriser (stockage) et de les réutiliser selon le contexte (récupération). On distingue la répétition, l'utilisation de ressources référentielles, le classement et groupement des informations, la prise de notes, les techniques de mémorisation, la révision des informations intégrées, les inférences (comprendre un mot, un sens implicite à partir du contexte), la déduction, la comparaison avec la langue maternelle. Sont également concernés l'élaboration (elle permet d'établir un lien entre connaissances préalables et informations nouvelles et agit sur la mémorisation des connaissances) et le résumé.

- Les stratégies métacognitives :

Gombert (1990 : 27) définit ainsi la métacognition :

un domaine qui regroupe les connaissances introspectives conscientes qu'un individu a de ses propres états et processus cognitifs ainsi que les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé.

La métacognition consiste en une réflexion menée par tout apprenant sur son propre processus d'apprentissage. Plusieurs composantes entrent en ligne de compte dans les stratégies métacognitives : la planification (l'élève définit des objectifs d'apprentissage), l'attention portée à son travail, l'autogestion (qui fait intervenir la motivation, l'implication du sujet), l'autorégulation, l'identification du problème (l'apprenant définit le thème essentiel) et l'autoévaluation du sujet de ses compétences.

- Les stratégies socio-affectives.

Ces stratégies sont liées aux interactions avec autrui (pairs, enseignants...) ainsi qu'à la capacité à contrôler son affect et ce afin de créer des conditions favorisant la motivation et l'implication de l'apprenant. Ces stratégies comprennent la clarification/vérification (le sujet peut demander des éclaircissements, une reformulation à l'enseignant), la collaboration (l'élève agit en interaction avec ses pairs) et la gestion des émotions.

Ces stratégies d'apprentissage seront également évoquées dans le cadre des stratégies de compréhension que nous aborderons dans ce mémoire.

4.3 Des difficultés dans les apprentissages du français

On peut constater que l'enseignement du français repose beaucoup sur les intuitions « innées » des élèves, un implicite qui devrait être majoritairement partagé par les élèves et les enseignants (Castellotti et al. 2008 : 10), provoquant ainsi auprès d'élèves dont la langue d'origine n'est pas le français un sentiment d'insécurité linguistique et par conséquent d'éventuelles difficultés scolaires. « Le rapport premier au langage, pour chacun d'entre nous, est fait d'évidence, de connivence, de transparence, d'automatisme » nous explique Martine Kervran (s.d p. 8). Les apprentissages langagiers doivent donc être guidés, particulièrement pour les élèves dont la langue de scolarisation est différente de la langue d'origine, et explicités pour consolider et développer des acquisitions dans la langue française.

Parmi les difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre de la maîtrise de la langue française, figure celle liée à la compréhension de textes. S. Cèbe et R. Goigoux (2013 : 2) citent Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire de 2009 à 2012, qui indiquait en 2011 que les résultats des évaluations de CM2 « font apparaître une bonne maîtrise de l'identification des mots chez les élèves et leur capacité à prélever des informations ponctuelles dans un texte » mais que « près de la moitié des élèves éprouve des difficultés à inférer une information nouvelle de leur lecture » et que « très peu parviennent à une compréhension fine des textes et à exprimer et justifier une interprétation ». Ces difficultés sont confirmées par les résultats de l'évaluation Pisa de 2018 : « les jeunes français sont plus à l'aise quand il s'agit de repérer une information dans un texte, qu'en compréhension ou en évaluation d'un texte . »

De plus, selon le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2015), l'écart entre élèves dits performants et élèves en difficulté se creuse. A travers ces résultats, nous constatons la nécessité d'une prise en charge par l'école de cette composante de la langue française.

4.4 La compréhension dans les programmes scolaires

Dans les programmes scolaires, « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » est la première composante du Domaine 1 (les langages pour penser et communiquer). Cet élément, essentiel pour la réussite des élèves est présent et développé dans toutes les disciplines scolaires.

Les compétences développées dans « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » sont les suivantes :

- Comprendre et s'exprimer à l'oral (Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu, participer à des échanges dans des situations diversifiées, adopter une attitude critique par rapport au langage produit.)
- Lire (Lire avec fluidité, comprendre un texte littéraire et l'interpréter, comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome)
- Écrire (Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre, produire des écrits variés, prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser)
- Comprendre le fonctionnement de la langue (Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit, acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots, maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe, observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe, identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec son sens).

Dans les programmes scolaires, la langue française est à la fois objet d'étude, support de communication et d'apprentissage dans toutes les disciplines. La dimension de compréhension est prépondérante dans le curriculum et dans les apprentissages car elle sous-tend le rapport de l'apprenant au monde et son interprétation de l'environnement dans lequel il évolue. (Nonnon 2012 : 7) . Comprendre c'est devenir un lecteur critique, développer une pensée critique, acquérir des connaissances, être un acteur averti dans le monde dans lequel il évolue. Cela contribue à former un sujet curieux, autonome et acteur dans sa vie et son environnement.

La compréhension, comme élément à enseigner, a été définie assez récemment dans les textes officiels. Il faut attendre les instructions de 2002, puis celles de 2015 et plus récemment celles de 2020, pour qu'elle soit présentée comme un objet à enseigner avec une progression, des démarches, des activités spécifiques et des supports identifiés. Les compétences de compréhension sont à la fois nécessaires à tous les apprentissages à l'école mais peuvent être développées dans toutes les disciplines. Nous nous intéresserons plus spécifiquement à la compréhension de textes écrits qui convoquent des aptitudes dans le domaine de la lecture. Lire ne se limite pas à une activité de décodage, de travail sur les correspondances grapho-phonologiques. La maîtrise du décodage, même si cette opération est indispensable n'induit

pas une capacité à percevoir la signification globale d'une phrase, d'un texte... C'est une activité cognitive complexe que nous développons ci-après.

4.5 La compréhension : éléments théoriques

4.5.1 Qu'est-ce que comprendre ?

Giasson (2012) propose une définition exhaustive de la compréhension en lecture : Comprendre un texte, c'est opérer une représentation mentale qui a du sens. Celle-ci se construit en associant les données explicites et implicites du texte aux connaissances du lecteur. Cette représentation mentale est évolutive au cours de la lecture en fonction des nouvelles informations que le lecteur intègre. Elle requiert de la part du lecteur de l'attention et un engagement cognitif qui va au-delà de l'identification des mots dans le texte. Connaissances et stratégies font l'objet d'un apprentissage tout au long de la scolarité. De plus comme le mentionne Dembri (2018 : 305) :

la construction du sens est une activité complexe qui exige un traitement du sens littéral à partir des éléments présents dans le texte en mobilisant ses connaissances (lexicales, syntaxiques) et un traitement global servant à construire chez le lecteur une représentation mentale cohérente de l'ensemble du discours .

Ce traitement global mobilise des compétences cognitives d'attention, de mémorisation, de raisonnement, de régulation et de planification.

Le schéma proposé par Maryse Bianco (2014) nous permet de visualiser la complexité et l'aspect multiforme de l'activité cognitive de compréhension.

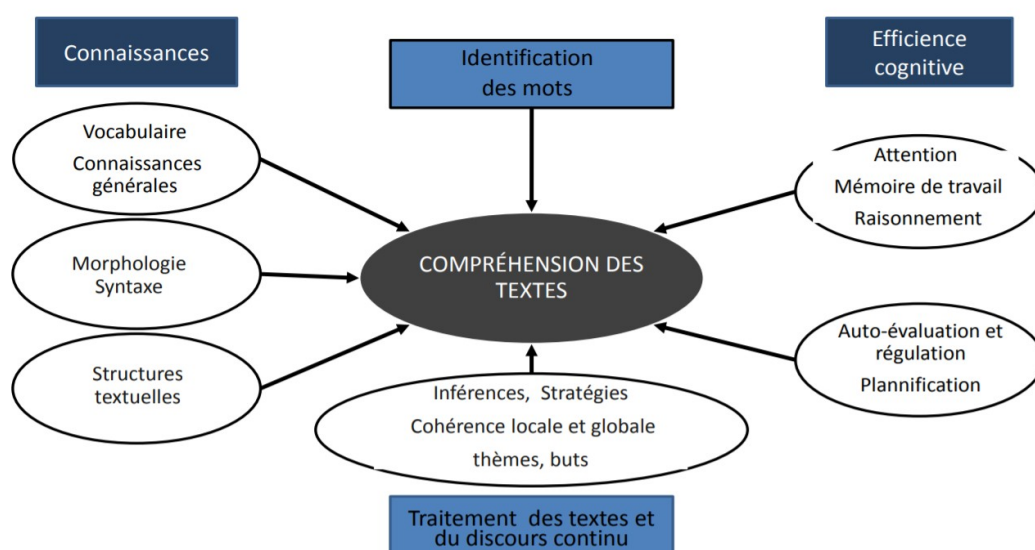


Figure 4. Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes M.Bianco (2014)

Comprendre un texte fait appel à des compétences spécifiques et à la mise en œuvre de stratégies et automatismes. A la lecture du schéma, nous pouvons constater la complexité cognitive et la dimension plurielle de la compréhension en lecture. Nous allons détailler ci-dessous les composantes intervenant dans le mécanisme de compréhension selon Maryse Bianco (CNESCO 2016)

4.5.2 Les habiletés mobilisées

L'activité de compréhension mobilise quatre compétences : les capacités d'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire, l'efficacité cognitive générale des élèves et des capacités dans le traitement des discours continus.

➔ L'identification des mots :

C'est une activité indispensable qui intervient au tout début du processus de lecture. Elle fait appel à trois typologies d'informations : le code orthographique, le code phonologique et le code sémantique (Bianco : 2016). Cela implique donc que les mécanismes de décodage, d'automatisation des procédures d'identification des mots écrits soient maîtrisés par le lecteur.

➔ Les connaissances mémorisées :

Sont sollicitées des connaissances générales sur le monde qui nous entoure, mentionnées comme compétences référentielles par Cèbe et Goigoux (2007) mais également des compétences sur le langage et la langue : le lexique, la morphologie et la syntaxe ainsi que des connaissances textuelles (genre de texte, ponctuation, anaphores...).

En effet, « la compréhension démarre lorsque les mots reconnus activent les significations correspondantes dans notre mémoire lexicale » (M.Bianco 2016). Les connaissances liées à la morphosyntaxe des textes sont ensuite sollicitées pour effectuer le lien entre les sens attribués aux mots. En outre, le lecteur est amené à reconnaître et comprendre l'organisation d'un texte en « identifiant les marqueurs de cette organisation au niveau microstructural » (la ponctuation, l'organisation des paragraphes, les phrases du texte et leur relation immédiate) mais également à « un niveau macrostructural » (la reconnaissance des types de textes proposés, l'organisation de ces textes et la cohérence interne)

➔ Le traitement des discours lus :

Il s'agit de mettre en lien les idées exprimées dans le texte, le(s) objet(s) du discours en identifiant l'évolution et les ruptures éventuelles, les anaphores et les connecteurs servant de repères linguistiques pour identifier progression et changements éventuels.

Ce traitement consiste également en un recours aux mécanismes d'inférence, dont la vocation est d'explicitier les informations implicites figurant dans les énoncés successifs.

La capacité à inférer de l'élève est également mobilisée afin d'étayer les contenus implicites et les rendre explicites pour le lecteur. Les inférences peuvent être logiques, liées au texte ou pragmatiques, en relation avec les connaissances du lecteur. (Giasson 2000).

➔ L'efficacité cognitive ou les capacités cognitives

L'attention du lecteur est mobilisée, sa mémoire de travail intervient pour assurer la mise en relation de l'information d'une phrase à l'autre (Bessis et Sallantin 2012). Cette mise en mémoire permet l'intégration progressive des nouvelles informations qui vont faire évoluer la compréhension du texte. (Ibid). Cèbe et Goigoux mentionnent à ce titre dans leur manuel *Lector Lectrix* la flexibilité dont le lecteur doit faire preuve pour intégrer la compréhension globale de son texte. D'autre part, la mémoire de travail intervient dans le processus d'inférence car elle permet de mettre en relation des informations et vérifier leur cohérence. (Gombert 1990)

L'élève doit aussi « contrôler sa compréhension et initier le cas échéant, des régulations au moyen des stratégies dont il dispose » (Bianco 2014). Lumbelli (1999) présente deux stratégies qui permettent au lecteur de contrôler sa compréhension : la première stratégie consiste à vérifier la logique des informations du discours (cohérence interne), la deuxième fait intervenir les connaissances du lecteur (cohérence externe).

Selon Lumbelli (1999), le lecteur en difficulté mobilisera davantage ses connaissances avec un recours à la cohérence externe pour comprendre un texte. Il éprouve des difficultés à mettre à jour les éléments de cohérence ou d'incohérence internes. A contrario, le lecteur expert sera plus habile à repérer les incongruences de son processus de compréhension. Il utilisera les informations présentes dans le texte pour réaliser des inférences en association avec ses connaissances propres.

Des habiletés médiatrices sont également convoquées. « Comprendre un texte est une activité qui sollicite à la fois une activité délibérée, stratégique, et la mise en œuvre d'automatismes qui dépassent largement ceux de l'identification des mots » (Bianco 2016 : 23). Permettre au

lecteur de devenir un expert suppose donc « de disposer et de solliciter des connaissances et habiletés cognitives fondamentales et de construire des habiletés spécifiques au traitement des textes.» (Bianco 2016 : 4). Celles-ci jouent le rôle de médiateurs entre l'exercice des habiletés fondamentales (ou élémentaires) et les performances de compréhension. La seule maîtrise des habiletés fondamentales ne suffit pas à devenir un compreneur expert, les compétences à traiter des textes influent de manière significative sur les performances en compréhension du lecteur.

Deux types d'habiletés spécifiques sont ainsi requises :

- Les habiletés d'inférences qui représentent la dimension métacognitive de la compréhension.
- La fluidité en lecture (ou fluence). Selon les chercheurs britanniques Wolf et Katzir-Cohen (cités par Devillé 2014 : 1) la lecture fluente est « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ».

4.5.3 Les stratégies de compréhension

Selon Giasson (2012 chapitre 24), nous pouvons parler de stratégie de compréhension de lecture

lorsque le lecteur décide consciemment d'utiliser un moyen ou une combinaison de moyens pour comprendre un texte, soit parce qu'il prévoit les difficultés du texte, soit parce qu'il éprouve effectivement une difficulté ou encore qu'il veuille retenir plus d'informations du texte .

Le lecteur est amené à mettre en place des activités cognitives, métacognitives et socio-affectives pour résoudre un problème (comprendre un texte). Comme nous l'avons défini dans les stratégies d'apprentissage, la cognition correspond à la manière dont nous comprenons, analysons et mémorisons des informations. Le lecteur a conscience de ce processus et de son propre fonctionnement réflexif, c'est la dimension métacognitive. Il opère une activité mentale sur ses propres processus mentaux.

Maryse Bianco (2014) propose quatre stratégies à mobiliser par le lecteur en fonction du contenu et du moment de la lecture. Ces stratégies ne sont pas dissociées les unes des autres, elles interagissent entre elles.

➔ Les stratégies de préparation à la lecture : le lecteur est un explorateur et se prépare à effectuer une lecture active en identifiant les objectifs de lecture, en s'interrogeant sur le contenu et en explorant l'organisation du texte.

→ Les stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte : en lien avec le texte, elles « visent la construction d'une base de texte cohérente ». Elle consistent à effectuer une relecture de parties du texte, une paraphrase, une organisation des informations, une construction d'inférences.

→ Les stratégies pour aller au-delà du texte : elles mettent en relation les informations du texte avec l'expérience et les connaissances antérieures du lecteur et prennent part dans la compréhension de l'implicite.

→ Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse : elles interviennent généralement après la lecture et permettent au lecteur d'avoir une vision globale et cohérente de ce qu'il vient de lire. Elles lui permettent de contrôler et réguler sa compréhension.

Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement à la compréhension dans sa dimension implicite qui a été développée dans le stage.

4.5.4 La compréhension de l'implicite

Dans un texte, le lecteur a accès à des informations explicites mais également des données, des idées qui ne sont pas formellement exprimées. Pour accéder à cet implicite, l'apprenant aura recours à des opérations logiques qui vont lui permettre de rendre explicite ce qui est sous-entendu, à partir d'indices, d'informations présentes dans le texte. Ces opérations sont des inférences. Pour Rossi et Campion (1999 : 494) « la notion d'inférence renvoie aux informations que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre ». Le lecteur produit donc une information explicite, il sera amené à « lire entre les lignes », donc à inférer pour accéder au contenu implicite d'un texte.

→ Les inférences logiques et pragmatiques :

Le modèle conceptuel des inférences de Cunningham (1987, cité par Giasson, 1990) propose de catégoriser les inférences intervenant dans les types de compréhension.

Les inférences logiques portent sur le texte, le lecteur accède à la compréhension, dite littérale via les informations présentes de manière explicite dans le texte. Les inférences pragmatiques s'appuient sur les connaissances usuelles du monde acquises par le lecteur, elles peuvent être plausibles mais pas certaines.

→ Les inférences nécessaires :

Giasson (2012) propose également d'autres types d'inférences nécessaires à l'élaboration de la compréhension :

- les inférences causales permettent d'établir un lien de cause à effet entre des données présentes dans le texte.
- les anaphores aident à identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes ...
- les inférences lexicales permettent au lecteur de comprendre le sens d'un mot qui lui est inconnu en s'aidant du contexte du texte.
- Les inférences rétrogrades : en faisant appel à des parties du texte lu, le lecteur relie l'information en cours de traitement à ce qui suit, il anticipe.

4.5.5 Enseigner à comprendre

Dans notre système scolaire, peu de temps est consacré à la compréhension en lecture et selon Marie-France Bishop (2018), 40% de ce temps est consacré à des tâches individuelles, écrites qui n'ont pas d'incidence sur les progrès des élèves. Or, enseigner la compréhension est un moyen de tenter de réduire les inégalités. Les élèves ayant des connaissances, des stratégies acquises dans un environnement social favorisé seront davantage en réussite que des élèves n'évoluant pas dans les mêmes milieux.

Enseigner la compréhension est complexe. D'une part parce que c'est une activité cognitive élaborée qui mobilise des ressources affectives, psychologiques et cognitives de la part de l'apprenant et d'autre part car cela requiert de la part des enseignants une prise en compte de la nécessité d'un enseignement spécifique et non pas intégré de manière implicite dans les activités de classe.

Des chercheurs en didactique tels Maryse Bianco, Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Jocelyne Giasson plaident pour un enseignement explicite de la compréhension en proposant aux enseignants des outils leur permettant de faciliter l'accès des élèves à cette activité cognitive. S'appuyant sur des données de chercheurs, la conférence de Consensus du Cnesco 2016 préconise ce type d'approche :

La compréhension doit faire l'objet d'un enseignement explicite. L'enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée[...]. Les programmes de 2016 affirment « la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension », ce qui implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner.

Maryse Bianco (2016 : 5) précise que « l'apprentissage explicite fait appel aux capacités réflexives et métacognitives de l'individu ». L'élève grâce à la mobilisation de ces ressources élabore des « connaissances verbalisables » qu'il peut utiliser, présenter, partager « de manière intentionnelle ». L'enseignement contribue à l'acquisition de ces connaissances qui associées à « l'élaboration de procédures » mobilisées régulièrement « seront automatisées » (Ibid).

Ces procédures, ces savoir-faire enseignés permettent donc d'optimiser la compréhension des élèves. L'enseignement des stratégies de compréhension rend l'élève actif et en capacité d'assurer un contrôle de ses propres modalités de compréhension.

Dans un document de ressources pour les enseignants, publié par Eduscol (2021), il est précisé que l'enseignement de stratégies de compréhension nécessite un étayage de la part de l'enseignant, à savoir « l'explicitation, la prise de conscience de l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation, mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat ».

4.5.6 L'importance de l'oral dans l'enseignement de la compréhension

La question de l'oral est prépondérante dans l'acquisition de compétences en compréhension. En effet faire progresser les élèves dans leur fluidité de lecture, une des conditions pour faciliter la compréhension, nécessite un entraînement régulier à l'oral. D'autre part, selon M.Bianco (2014), les mécanismes de la compréhension ne sont pas directement accessibles pour l'apprenant et l'étape d'oralisation est nécessaire pour leur permettre de se les approprier. Selon la chercheuse, l'explicitation orale, de la part des enseignants, des mécanismes et stratégies permet de guider les élèves. Les élèves prennent ainsi conscience des raisonnements qu'ils peuvent développer et mobiliser pour accéder à la compréhension. Les élèves seront aussi amenés à verbaliser leurs raisonnements ce qui permettra à l'enseignant d'évaluer leurs acquis et difficultés puis réajuster ses propositions didactiques et pédagogiques. Cette verbalisation peut consister en des échanges en groupe classe ou en petit groupe voire individuellement. Afin d'être efficace, les échanges oraux guidés par l'enseignant seront centrés sur « l'analyse des textes et sur l'objectif d'enseignement poursuivi (identifier les idées principales, intégrer et comparer des informations, etc.) » (M.Bianco 2014). Le questionnement des élèves est central car il les encourage à raisonner sur le contenu du texte. (Pourquoi? Qui ? Comment? etc.) et à mobiliser des stratégies de

compréhension qu'ils auront apprises. (Comment avez-vous raisonné ? Comment expliquez-vous votre réponse ? Justifiez...).

La qualité des échanges mis en place entre enseignant et élèves est donc prépondérante.

L'enseignement de la compréhension amène donc les élèves à développer et mobiliser des compétences et des stratégies. Nous avons évoqué les méthodes de compréhension qui permettent aux élèves de construire le sens de textes lus. Comprendre est un apprentissage et l'on peut placer la construction du sens dans un cadre plus large des apprentissages à l'école. Apprendre consiste également à mobiliser des stratégies

4.5.7 Des propositions didactiques pour favoriser les compétences de compréhension

Nous nous intéresserons aux propositions didactiques de Cèbe et Goigoux (2009) figurant dans leur manuel *Lector-Lectrix* qui s'inscrivent dans cette démarche d'enseignement explicite. Ces propositions sont en effet celles utilisées dans la classe par Isabelle Leduc et qui ont été réactivées durant le stage effectué à l'école d'Echirolles.

Comme nous l'avons mentionné dans cette partie relative à la compréhension, pour comprendre un texte, le lecteur construit une représentation mentale du texte qu'il lit. Cèbe et Goigoux (2013 : 32) s'appuient donc dans leurs propositions didactiques sur ce processus qui permet au lecteur d'élaborer « la construction d'une représentation mentale au terme d'un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes ». Ces auteurs (ibid) prônent un enseignement explicite fondé sur la verbalisation par l'enseignant des « buts des tâches scolaires (ce que les élèves ont à faire), les apprentissages visés (ce qu'ils cherchent à leur apprendre), les procédures utilisées (pour réaliser les tâches), les savoirs mobilisés et les progrès réalisés ». Cette explicitation des apprentissages permet à l'élève de « prendre conscience des procédures requises par cette compréhension ». L'élève va donc apprendre à réguler sa compréhension.

Les principes didactiques de Cèbe et Goigoux reposent sur les actions suivantes :

- rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages
- aider à construire une représentation mentale : les élèves peuvent « se faire un film » puis verbaliser auprès de leurs pairs ce récit qu'ils se représentent.

- aller au-delà de l'explicite et « lire entre les lignes », construire de l'implicite mais également déduire des informations à partir du texte et en relation avec son expérience personnelle.
- proposer aux élèves de reformuler les idées du texte pour favoriser la mémorisation des informations lues.
- réduire la complexité des tâches à effectuer par l'élève
- apprendre à ajuster les stratégies aux buts : l'élève connaît les finalités de sa tâche et va donc pouvoir choisir les procédures adaptées parmi celles dont il aura connaissance.
- effectuer un travail de compréhension sur le lexique du texte
- organiser de la part de l'enseignant une planification de l'enseignement explicite sur l'année scolaire.

Dans les séances mises en place dans la classe, je me suis également appuyée dans le projet mis en œuvre dans la classe de CM1-C M2 sur une pédagogie dite spiralaire.

4.6 Des démarches pédagogiques de type spiralaire

Selon J. Bruner (1960) les programmes scolaires devraient être établis de manière spiralaire, à savoir des apprentissages que les élèves construisent à partir de leurs compétences déjà acquises, ce que l'on pourrait nommer le « déjà-là ». Une démarche spiralaire ne signifie pas tourner en rond ! Cela suppose selon JP. Astolfi (2010 : 154) que « à chaque tour de spire dans l'apprentissage correspond bien le franchissement d'un obstacle identifié ». L'enseignant doit donc repérer les obstacles à franchir qui serviront de référence en vue d'évaluer la progression des élèves dans les apprentissages.

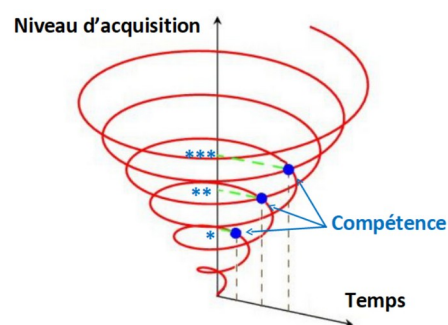


Figure 5. Une proposition de démarche spiralaire (<https://technologie.ac-creteil.fr/spip.php?article235>)

Le schéma proposé ci-dessus permet de mesurer l'enrichissement progressif d'une compétence dans le temps, étayé par une reprise régulière des aptitudes développées à travers des situations variées.

Dans ce mémoire, nous nous interrogeons sur les possibilités de développer des capacités de compréhension des élèves en prenant appui sur les langues étrangères dont les langues familiales. Cette démarche s'intègre dans le cadre d'une Education Plurilingue et Interculturelle. C'est donc l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 5. Démarches didactiques pour une éducation plurilingue et interculturelle

Le Conseil de l'Europe œuvre pour valoriser le plurilinguisme des individus en proposant des approches didactiques plurilingues. Dans le CECR (2001 : 11) on peut lire :

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur avec ses pairs), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

Cette approche s'inscrit dans le cadre d'une éducation plurilingue et pluriculturelle intégrant des démarches didactiques plurilingues. Selon G.Forlot (2012 : 65),

soutenir les démarche « pluri » [...] c'est affirmer notamment que la diversité et la pluralité sont nécessaires à la construction d'une société plus juste et que la prise de conscience de ces concepts participe à l'éducation des citoyens ouverts aux différences notamment dans le domaine des pratiques langagières.

L'enjeu est donc, dans la prise en compte et la valorisation du plurilinguisme, l'inclusion de l'individu et la cohésion des individus au sein de la société.

5.1 Une éducation plurilingue et interculturelle

Beacco et Byram (2007 : 72) indiquent que le Conseil de l'Europe œuvre [...] à promouvoir une « culture du plurilinguisme, [...] identifiée comme un mode d'approche des enseignements de langues cohérent par rapport aux évolutions du monde contemporain. »

Cette prise en compte de la pluralité linguistique assortie de la diversité culturelle des individus est une des responsabilités des systèmes éducatifs européens.

Promue par le Conseil de l'Europe et autres instances tels le Centre Européen de Langues Vivantes (CELV) à Graz ou la Commission Européenne, l'éducation plurilingue et interculturelle, est portée par ces instances comme projet éducatif et inclusif. Sont concernées dans le projet d'une éducation plurilingue et interculturelle, les langues étrangères enseignées à l'école mais également à une place souvent minorée, les langues de l'environnement proche, les langues appartenant au répertoire verbal des apprenants, la ou les langue(s) de scolarisation ainsi que toutes les disciplines scolaires (cf. Cavalli, Coste, Crişan et van de Ven 2009)

L'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit donc dans une dynamique éducative pluridisciplinaire, transversale, commune à toutes les langues de l'école dans une perspective

d'ouverture des individus à la pluralité, à la diversité des langues et des cultures de leur environnement proche et plus lointain. Toutes les disciplines scolaires peuvent donc contribuer à ce projet et interagir entre elles.

(Cavalli et al. 2009 : 8) indiquent que « cette éducation langagière globale vise au développement de la compétence plurilingue et interculturelle »

Les composantes de cette compétence sont précisées dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco et Byram, 2007) :

- compétence plurilingue : capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité-clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence. (p. 128)

- compétence interculturelle : ensemble de savoirs, savoirs faire et savoirs être et d'attitudes permettant à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage. (p. 126).

Les visées de cette conception des enseignements sont de participer à une formation globale de l'individu (culturelle, sociale...) et contribuer à développer des réflexions et des stratégies (d'ordre métalinguistiques, métacognitives, métacommunicatives...) qu'impliquent l'apport de l'apprentissage des langues (Cavalli, Coste, Crişan et van de Ven, 2009 : 8). On inclura bien évidemment la langue de scolarisation dans ces apprentissages.

L'éducation plurilingue et pluriculturelle peut également « bénéficier au développement des capacités langagières [...] de la langue majeure de scolarisation » Castellotti, Coste et Duverger (2008 : 13). Exposer les élèves aux changements des fonctionnements linguistiques en mettant en relation les langues étrangères dont les langues familiales permet d'engager un travail réflexif développant des compétences cognitives et métalinguistiques avec un impact positif sur l'apprentissage de la langue française.

Une réponse didactique à l'éducation plurilingue et pluriculturelle se trouve dans les « approches plurielles » que Michel Candelier (2008 : 67) définit ainsi :

on appellera approche plurielle toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément .

5.2 Des approches plurielles

Dans cette approche, des liens, des articulations sont réalisés entre les différentes langues permettant aux élèves à partir de compétences possédées dans une ou plusieurs langues de développer des aptitudes dans d'autres langues.

Daniel Coste (2008) élargit la notion d'approches plurielles à une éducation langagière plurilingue cherchant à inclure tous les sujets en prenant en compte langue de scolarisation, langues apprises à l'école et langues des familles des élèves. Les objectifs poursuivis ne sont pas seulement langagiers et linguistiques mais ils intègrent une volonté d'ouverture des élèves à l'altérité.

Ces dimensions diverses des approches plurielles se déclinent sous quatre formes :

- ➔ L'approche interculturelle
- ➔ La didactique intégrée des langues
- ➔ L'intercompréhension entre langues parentes
- ➔ L'éveil aux langues

5.2.1 L'approche interculturelle

Elle repose essentiellement sur une éducation aux valeurs de tolérance et de solidarité dans le but de favoriser le vivre-ensemble dans le cadre d'une société multilingue et multiculturelle.

Cette approche n'est pas nommée en tant que telle dans le système scolaire mais est fait partie intégrante des valeurs portées et transmises par l'école.

Les approches suivantes sont davantage orientées vers la langue :

5.2.2 La didactique intégrée des langues enseignées

Son objectif est de faciliter l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères enseignées dans le cadre du cursus scolaire en prenant appui sur la langue de scolarisation ou la (les) langue(s) première(s). Les langues ainsi apprises seront également utiles pour l'enseignement de nouvelles langues. On cherche ainsi à enrichir des compétences culturelles, communicatives et langagières dans les langues des programmes éducatifs.

5.2.3 L'intercompréhension entre langues parentes

Doyé (2005 : 7) donne la définition suivante : « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et vise la

compréhension de l'autre ». Cette démarche s'appuie sur les ressemblances que l'on peut identifier entre langues parentes (les langues latines par exemple) afin de permettre à chacun des interlocuteurs de se comprendre mutuellement. Les points d'appui facilitant la compréhension peuvent être d'ordre lexical, phonologique ou syntaxique.

A travers ce travail sur l'intercompréhension entre langues parentes, peuvent également être développés des savoir-faire métalinguistiques, l'apprenant s'appuyant sur des compétences relatives à une langue pour favoriser la compréhension d'une autre langue.

5.2.4 L'Éveil aux langues

C'est Eric Hawkins qui est à l'origine, dans les années 80 au Royaume-Uni, de l'approche Éveil aux langues issue du mouvement "Language Awareness". Constatant un échec scolaire patent des élèves issus de la migration, notamment dans l'acquisition de compétences en anglais, langue de scolarisation, Hawkins a cherché comment palier ces déficits et difficultés.

Il a développé l'idée selon laquelle la prise en compte des langues familiales des élèves, utilisées comme un lien, un « pont » entre les langues, les apprentissages, pouvait être une réponse aux difficultés scolaires avérées. Cette démarche est plurielle dans la mesure où les langues que « l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (Candelier (2003 : 20), (langues familiales et langues faisant l'objet d'apprentissages) sont matière à étude, réflexion, comparaisons et s'inscrivent dans un processus de socialisation. Dans cette démarche, toutes les langues vont pouvoir servir de matériau didactique pour l'apprentissage de tous les élèves. Perregaux (2004 : 53) précise que c'est la diversité linguistique qui permet un apprentissage de la diversité « ce qui devrait entraîner des attitudes et des aptitudes favorables à l'investissement scolaire ».

Les pratiques didactiques de l'éveil aux langues contribuent « à ce que les élèves puissent développer d'autres rapports aux langues dans les contextes sociolinguistiques actuels » (Ibid) Les buts de l'Éveil aux langues en permettant aux élèves d'entrer en contact avec une variété de langues importantes sont les suivants (Candelier, 2003b : 23) et (Castellotti et al. 2008 : 21)

➔ En termes de savoir-être :

Développer des représentations et des attitudes positives chez les élèves grâce à la découverte et l'ouverture à des langues et cultures diverses, favoriser leur curiosité, leur envie d'apprendre de nouvelles langues et permettre aux élèves de prendre conscience de la diversité des langues et identités dans leur environnement.

➔ Au niveau des savoir-faire :

Favoriser « le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) » (Kervran 2006 : 30)

L'attention portée par les élèves sur « les fonctionnements linguistiques et langagiers » des langues contribue au développement de leurs aptitudes métalinguistiques ». (Candelier 2003 : 127).

Cette composante qui nous intéresse plus particulièrement dans notre mémoire est sans doute la plus complexe à développer auprès des élèves car elle nécessite, au même titre que le déploiement de compétences dans le domaine de la compréhension de textes, un enseignement explicite de la part de l'enseignant. Cela requiert donc de sa part une réflexion en amont portant sur les stratégies et supports didactiques à proposer pour permettre aux élèves de développer et mobiliser des compétences d'ordre « méta ».

➔ Des savoirs :

Déployer une culture langagière, des connaissances, des savoirs sur les langues et les cultures favorisant la compréhension de l'environnement multilingue et plurilingue des élèves.

Les trois objectifs sus-cités ne sont pas distincts mais en corrélation, en interaction les uns avec les autres, dans une perspective pluriculturelle et plurilingue.

Castellotti et al. (2008 : 18) proposent de décliner les points mentionnés ci-dessus en termes d'expériences et précisent le contour de ces expériences (nous nous focaliserons ici sur ceux en lien avec notre mémoire)

- « Expérience de la diversité des langues et des variétés » (distance et proximité des langues en lien avec la langue de scolarisation)

- « Expérience de l'appropriation plurilingue » (intercompréhensions entre langues voisines, modes d'écriture différents, jeux avec les mots, formes de textes)

- « Expérience de la mise en commun des éléments de la diversité que chacun porte en soi » (partage de connaissances et d'expériences)

La démarche Eveil aux langues s'est diffusée en Europe avec le programme EVLANG (CARAP), le programme EOLE en Suisse (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École) et au Canada, avec le programme ÉLODIL (Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). Lors de mon stage, je me suis appuyée sur des propositions didactiques et pédagogiques figurant sur le site Elodil que j'ai adaptées aux objectifs définis avec l'enseignante de la classe.

Le projet ELODIL (Eveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistiques) est né au Québec en 2002. Certaines des activités d'Éveil aux langues sont reprises et proposées dans le cadre de ce projet. L'objectif d'Elodil est de développer auprès des élèves, quels que soient leurs parcours linguistiques, des attitudes positives vis à vis de la diversité culturelle et linguistique ainsi que des compétences réflexives sur les langues de l'environnement scolaire ou personnel des élèves.

La démarche que nous avons adoptée et proposée dans le cadre d'Éveil aux langues se fonde sur des activités réflexives relatives aux fonctionnements des langues au bénéfice des apprentissages des langues enseignées et/ou de la langue de scolarisation. Elle est nommée « logique du détour » par M.Candelier (2003 : 44). Nous nous intéressons à cette démarche en considérant que procéder à « un détour par l'observation de langues non familières renforce la conscience métalinguistique et favorise a fortiori le développement des capacités et des connaissances ». (Candelier, 2003 : 127)

5.2.6 Le détour par les langues

Les programmes scolaires, au niveau du cycle 3 soutiennent cette démarche. En effet dans la thématique du croisement entre enseignements et pratiques (Site internet Eduscol 2021), il est mentionné que « les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique [...] dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du [support analysé] à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française. »

Selon Christiane Perregaux (2003) , le détour par d'autres langues permet aux élèves d'appréhender des phénomènes qu'ils ne sont pas en capacité de « voir » dans leur langue d'origine.

Les élèves s'extrait de leur système linguistique de référence et se décentrent en le comparant à d'autres systèmes et ce au bénéfice des langues objets d'apprentissage à l'école mais également de la langue de scolarisation. Martine Kervan (s.d : 8) « le détour permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'y revenir ». On peut donc parler d'aller-retour entre les langues voire de va et vient entre la famille et l'école par le biais des langues.

Lorsqu'ils sont en contact avec des langues qu'ils ne connaissent pas, les élèves sont amenés, selon de Pietro (2003) à :

- opérer une comparaison sur le fonctionnement de ces langues avec le français. Ils vont observer les textes proposés avec pour objectif de chercher des marqueurs formels permettant d'accéder à la compréhension.
- élaborer des stratégies leur permettant d'accéder au sens et en rendre compte auprès de leurs pairs et de l'enseignant. Ces savoir-faire mobilisés vont également servir au développement de compétences en français dont la capacité à inférer le sens d'un texte.

Le détour devient donc une démarche d'enseignement et d'apprentissage tant pour la langue de scolarisation que pour les langues secondes.

Cette logique de détour inscrite dans le cadre des démarches d'Éveil aux langues, permet de développer des habiletés métalinguistiques intervenant dans l'acquisition puis mobilisation de compétences en lecture de l'élève et elle s'inscrit également dans des réflexions théoriques relatives aux apprentissages (cognitivism, constructivism et socio-constructivism)

5.3 Les apports de la pédagogie du détour

5.3.1 Des compétences métalinguistiques

Selon Véronique Castellotti et Danièle Moore (2005 :107) « l'école française a la réputation de produire des savoirs marqués par une culture métalinguistique forte ». Lorsque l'on observe le temps dévolu aux activités métalinguistiques telles que la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire ou l'orthographe sur le temps des apprentissages scolaires, on ne peut que confirmer ce constat. Or cette immersion métalinguistique amène les élèves à développer des compétences pointues et relativement cloisonnées mais peu transférables à d'autres apprentissages. La difficulté de l'enseignant est de permettre aux élèves à travers ce « bain métalinguistique » de les « amener à adopter des conduites réflexives vis-à vis des

apprentissages langagiers en général et à transférer le savoir ainsi acquis lors de l'accès à d'autres langues » (Ibid : 107).

Quels sens revêt le concept métalinguistique ?

« La connaissance métalinguistique est la capacité d'aborder la langue et ses éléments comme des objets de réflexion et d'analyse » (Berthoud-Papandropoulou, 1991 : 48). L'élève mobilisant des compétences métalinguistiques est amené à réfléchir sur le fonctionnement de la langue et des unités linguistiques (mots, phonèmes, syntaxe, morphologie...) mais il opère également une prise de conscience, une distanciation lui permettant d'effectuer une analyse de la langue et de verbaliser à la fois son cheminement de pensée et les résultats de son analyse. Deux dimensions interviennent donc : l'aspect déclaratif développé par N.Chomsky relatif à la connaissance de l'élève des fonctions du langage et à son utilisation ainsi que l'aspect procédural relatif aux « capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique en compréhension et en production » (Gombert 1990). « Ces activités et ces capacités peuvent concerner tout aspect du langage qu'il soit phonologique [...], syntaxique [...], sémantique [...] ou pragmatique» (ibid 1990). On parlera ainsi de différentes catégories de conscience métalinguistique : phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, lexicale, pragmatique et discursive.

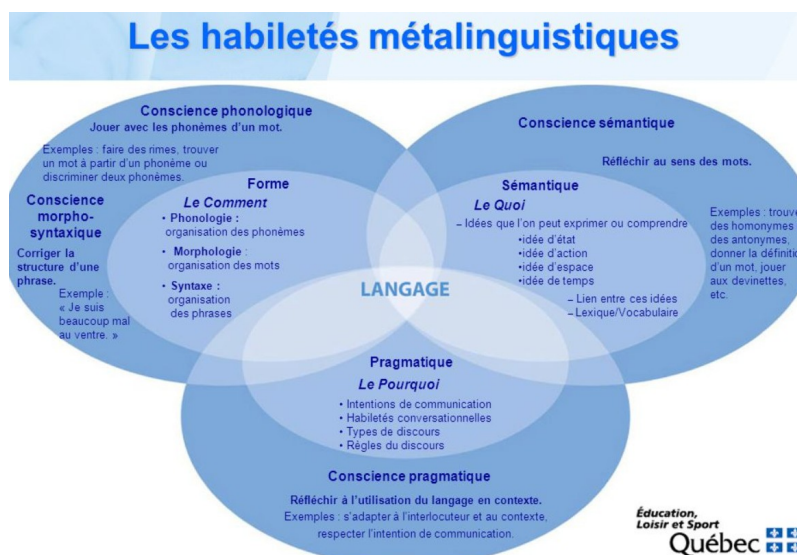


Figure 6. Des habiletés métalinguistiques
<https://slideplayer.fr/slide/1690107/6/images/13/Sch%C3%A9ma+V+Les+habilet%C3%A9s+m%C3%A9talinguistiques.jpg>

Les capacités « méta » de l'élève sont donc sollicitées. Grâce à cette posture « méta », la relation à la langue change profondément. Les élèves passent du statut de simples usagers de la langue à celui d'apprentis experts qui comprennent comment les choses fonctionnent et qui, de ce fait, ont prise sur elles ». Ducancel et Simon (2004 : 15) privilégient la terminologie de « compétences méta-plurilingues » qui englobent l'ensemble des langues constitutives de la biographie langagière de l'apprenant et se développent grâce aux interactions, aux liens entre les langues appartenant au répertoire verbal de l'apprenant.

5.3.2 La démarche du détour et la compréhension de textes

La démarche d'éveil aux langues, et plus particulièrement du détour par les langues des élèves, suscitée pour favoriser la compréhension de textes s'inscrit dans les trois dimensions théoriques suivantes :

- cognitiviste (les élèves apprennent à traiter des informations)
- constructiviste : cette théorie élaborée par Jean Piaget présente l'idée que les capacités cognitives de chaque individu lui permettent de comprendre et d'appréhender le monde qui l'entoure. Les élèves sont donc amenés à travers la mobilisation de leurs compétences réflexives à construire leurs savoirs. Ils sont donc actifs et acteurs de leurs apprentissages.
- socio-constructiviste : L.Vigotsky, concepteur de cette théorie, considère que l'apprentissage se développe dans le cadre de relations sociales. Les élèves interagissent, ils échangent, confrontent leurs points de vue et stratégies, en élaborent de nouvelles et contribuent ainsi ensemble à construire leurs savoirs.

Les séances menées en classe s'appuient également sur ces théories des apprentissages. Les activités réalisées par les élèves s'inscrivent dans le cadre de situation-problème, représentative du modèle socio-constructiviste.

JF De Pietro (2007 : 21) rappelle que les démarches d'éveil aux langues « consistent le plus souvent en situations-problèmes ». La séquence menée avec les élèves de CM2 s'organise en trois temps dans cette perspective :

- ➔ Une mise en situation, avec la création d'un espace plurilingue, (Perregaux 1995) qui correspond à l'émergence du problème à résoudre en petit groupe ou binôme.
- ➔ Une mise en place de situation de « conflit cognitif » : les élèves confrontent entre eux leurs réflexions, hypothèses, stratégies...et sont amenés à se décentrer, comparer, partager et échanger entre eux.

→ L'élaboration d'une réponse collective, une synthèse dans le cadre d'un « retour de type métacognitif sur l'activité réalisée » (Candelier 2003 : 53)

Dans cette partie, nous avons défini les éléments théoriques qui sous-tendent notre réflexion dans le cadre de la problématique de ce mémoire. Nous allons à présent nous intéresser au dispositif d'expérimentation mis en place dans le cadre de l'expérimentation menée en classe.

Partie 3

-

Le dispositif de l'expérimentation et l'analyse

Chapitre 6. La conception et la mise en œuvre didactiques du dispositif

Dans ce chapitre nous aborderons la démarche adoptée ainsi que la mise en œuvre du dispositif.

6.1 La démarche de recherche

L'étude menée s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action visant le développement de compétences de compréhension de textes écrits. Elle a également pour objectif la prise en compte de la diversité des langues présentes dans la classe. Cette recherche permet également d'expérimenter des pratiques pédagogiques liant des disciplines relativement cloisonnées dans les enseignements.

Dans le cadre de cette étude je me suis située à la fois comme participante en qualité d'enseignante menant les séances en classe et observatrice des attitudes des élèves, de leurs modalités d'apprentissage, des difficultés rencontrées et des acquisitions réalisées.

6.2 Les acteurs impliqués

➔ Les élèves : J'ai choisi de proposer aux élèves des situations nécessitant leur implication à la fois au niveau du travail demandé mais également au sein du groupe (binôme, groupe de trois, quatre élèves ou groupe classe) dans lequel ils ont évolué. Les élèves sont à la fois acteurs et actifs dans leurs apprentissages ce qui correspond à la théorie du socio-constructivisme que nous avons mentionnée en amont.

➔ Les enseignantes : Mme Leduc et moi-même avons engagé un travail collaboratif en amont des séances menées en classe dans l'élaboration de la séquence, la mise en œuvre et l'évaluation des résultats. S'agissant d'une intervention ponctuelle dans cette classe, le regard de l'enseignante sur la classe, son guidage ont été indispensables dans toutes les étapes du projet mené.

➔ Le praticien-chercheur : le positionnement du chercheur peut requérir de la neutralité, mais étant à la fois praticienne et observatrice j'ai choisi d'être une participante active dans le projet. Comment en être autrement lorsque l'on est en contact d'enfants à qui l'on demande d'être impliqués ? La séquence menée en classe sous forme de 6 séances a été réalisée avec des supports didactiques Elodil en lien avec la problématique de l'enseignante. Cela a donc nécessité de ma part d'adapter les matériaux existants, les faire évoluer et donc d'être

engagée dans un processus de création. J'ai en outre opté pour mener les séances en classe (avec des temps d'intervention de l'enseignante me permettant d'être davantage dans l'observation des élèves).

6.3 Pourquoi et comment ce dispositif a-t-il été élaboré ?

Nous étions intéressées avec Mme Leduc depuis notre premier contact par la prise en compte du plurilinguisme des élèves mais nous n'avions encore jamais abordé cette dimension dans nos expériences d'enseignantes. Dans quelle direction aller ? Quels objectifs définir ? Quelles compétences valoriser ? Quelle finalité donner au projet que nous souhaitions mener ? Je lui ai donc proposé dans un premier temps d'interroger les élèves sur les langues appartenant à leur environnement dans le cadre d'un travail sur leurs biographies langagières. En parallèle de cette première séquence relatives aux biographies langagières, nous échangeons sur les difficultés des élèves avérées notamment dans le domaine de la compréhension de textes. La démarche d'éveil aux langues permet entre autres, à travers des activités de comparaisons de langues, de développer des compétences dans la langue de scolarisation. Pouvait-on utiliser les langues familiales pour développer des capacités de compréhension de textes ? Quels supports didactiques utiliser pour tenter de répondre à ce questionnement ? En consultant les supports didactiques des programmes Evlang, Eole et Elodil, nous avons trouvé sur le site Elodil une proposition de séquence intitulée « les proverbes à travers le monde ». Le matériau était trouvé! Nous avons partiellement utilisé les propositions d'Elodil et nous sommes concentrées sur l'objectif final de notre expérimentation : la construction du sens implicite à travers la découverte de proverbes du monde.

Les activités pédagogiques menées en classe se sont inscrites dans le cadre de situation-problème propres aux démarches d'éveil aux langues avec trois temps majeurs :

- la mise en situation (des corpus de proverbes dans différentes langues ont été proposés)
- la situation-recherche (les élèves s'interrogent, partagent, argumentent, se confrontent et construisent une réponse collective au problème posé)
- la synthèse qui permet la mise en commun des propositions et des choix de stratégies, de réponses ou des questionnements complémentaires.

6.4 Élaboration didactique du dispositif en fonction des principes théoriques convoqués

La séquence relative à la découverte de proverbes dans différentes langues dont les langues familiales des élèves a été menée en classe. Intitulée « favoriser la construction de la

compréhension de l'implicite à partir de proverbes écrits dans des langues diverses dont les langues familiales des élèves de la classe », cette séquence a eu pour objectifs de :

→ Mobiliser les langues de l'environnement familial de l'élève et au-delà pour construire des notions dans la langue française (la compréhension de l'implicite, du sens figuré à travers des proverbes du monde).

Nous nous sommes appuyées sur le bagage plurilingue des élèves et le cadre des approches plurielles dont la logique du détour par les langues familiales des élèves pour développer des compétences en français. Prendre appui sur le répertoire verbal des élèves mais également sur des langues inconnues est source de motivation et d'intérêt pour les élèves qui seront plus aisément engagés dans le travail demandé.

→ Développer des stratégies d'apprentissages auprès des élèves permettant de favoriser la compréhension.

Comme nous l'avons évoqué dans le cadrage théorique de ce mémoire, la construction du sens par les élèves est une activité cognitive qui convoque des aptitudes métalinguistiques et métacognitives. Un enseignement explicite des stratégies à mettre en œuvre par les élèves permet de favoriser le développement de ces compétences. C'est en nous appuyant sur ces concepts théoriques que nous avons élaboré la séquence menée en classe.

Pourquoi les proverbes ?

Le dictionnaire Robert en ligne donne la définition suivante du proverbe : il s'agit d'une « formule présentant des caractères formels stables, souvent figurée, exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique ». La dimension universelle du proverbe est intéressante car elle concerne tout individu (les élèves d'une classe en font évidemment partie) dans sa relation au monde qui l'entoure et qui peut avoir un écho particulier en fonction des temps de la vie de chacun. Les proverbes font partie du patrimoine linguistique de chaque culture, en ce sens les observer, les comparer permet de mettre en regard des éléments de sa propre culture. Pour accéder à l'implicite des proverbes, comprendre les métaphores utilisées, l'élève sera amené à opérer des activités cognitives et métacognitives qui pourraient être mobilisées dans d'autres situations, dans la rencontre avec d'autres types d'écrits. L'ensemble de ces éléments m'a semblé intéressant à prendre en compte.

6.5 La mise en œuvre du dispositif

Suite à l'activité relative aux biographies langagières, j'ai informé les élèves que nous allions poursuivre un travail en lien avec les langues des familles mais également avec d'autres langues. J'ai choisi, à ce moment du projet, de ne pas donner davantage d'informations sur les objectifs poursuivis afin de ne pas orienter leur réflexion. La séquence en lien avec notre problématique s'est déroulée sur 9 séances. L'organisation des séances n'a pas été figée dès le départ. J'avais une vision globale de la séquence mais des réajustements ont été réalisés pour répondre aux besoins des élèves et palier les difficultés rencontrées. Les supports (proverbes) utilisés par les élèves ont été majoritairement proposés dans les langues familiales. Les séances présentées sont détaillées en annexe 1 (p. 95 à 101)

➔ Séance 1 (annexe 2 p.102 à 104) :

L'objectif de cette première séance était de mettre en exergue les stratégies développées par les élèves leur permettant de réaliser une tâche définie dans un contexte multilingue. La notion de proverbe et d'implicite n'intervenait pas dans cette première séance. Les élèves ont été placés dans le cadre d'une situation-problème.

Les supports utilisés : les élèves disposaient de proverbes écrits dans différentes langues, scindés en deux parties.

Le déroulement : la consigne était de réaliser un appariement de début et fin de phrases écrites dans différentes langues. Après un temps collectif d'observation sur la diversité des langues présentes, les élèves, par groupe de trois, ont réalisé une production mobilisant différentes compétences et stratégies. Une mise en commun a finalisé cette séance, étayée par les remarques et réflexions des élèves, aboutissant à une production commune négociée.

➔ Séance 2 (approfondissement séance 1 – annexe 2 p.102 à 104) :

Cette séance orale collective avait pour finalité de commencer à construire la notion de proverbe et de sens implicite en identifiant des éléments communs aux différents proverbes proposés (la notion de proverbe n'ayant pas encore ni émergé ni été abordée) et en prenant appui si nécessaire sur des traductions de proverbes en français (notamment ceux appartenant à des langues non parentes au français : l'arabe, le thaï...)

Le déroulement : après reprise de la trace écrite élaborée collectivement, un travail d'observation a été réalisé en effectuant des comparaisons, des mises en relation entre les proverbes permettant d'aborder la notion de proverbe et de sens caché.

➔ Séances 3 et 4 (annexe 3 p.105 et 106) :

Nos buts étaient les suivants : asseoir la notion de proverbe et du sens implicite sous-jacent (savoirs), comprendre la notion de sens propre/sens figuré et favoriser le métalangage des élèves (explication des stratégies mobilisées dans le cadre de la tâche à effectuer). Pour les enseignantes, définir et expliciter des stratégies facilitant la compréhension .

Le déroulement : Les élèves disposaient de proverbes écrits dans différentes langues et traduits en français. Les quatorze proverbes proposés pouvaient être classés en trois groupes de sens commun. Les élèves ont été amenés, par groupe de trois, à mettre en relation des proverbes en mobilisant des stratégies évoquées précédemment. Une mise en commun a été réalisée avec l'explicitation des notions abordées (proverbes et compréhension du sens implicite)

➔ Séance 5 (annexe 4 p.107) :

L'objectif était de poursuivre la construction de la notion de proverbe et de sens implicite en mobilisant les compétences en production d'écrits des élèves et en faisant appel aux stratégies et compétences développées dans les séances précédentes.

Le déroulement : Les élèves ont pu dégager à partir de la séance 4 des éléments communs aux proverbes (notion de morale, de sagesse mais également représentation d'images à partir du sens propre menant au sens figuré). Dans cette séance, il leur a été demandé de produire un proverbe à partir de morales proposées collectivement. Il est des temps où l'enseignant comprend que les tâches à réaliser par les élèves sont trop complexes et insuffisamment étayées (celle-ci en fait partie !).

➔ Séance 6 (annexe 5 p.108) :

Je précisais en première partie de la présentation des séances que des réajustements ont été réalisés. Après les difficultés de la séance 5, j'ai choisi de reprendre la construction du sens implicite de proverbes en rendant plus explicites les démarches initiées par les élèves et les enseignantes lors des séances précédentes.

Déroulement : les élèves disposaient de débuts et fins de proverbes d'origines linguistiques diverses et traduits en français. Comme lors de la première séance, les élèves avaient à réaliser un appariement entre les proverbes et en dégager le sens implicite, en mobilisant des compétences et stratégies élaborées lors des séances précédentes. J'ai conservé les modalités d'organisation pédagogique des séances précédentes à savoir, un travail réflexif en petit

groupe puis une mise en commun collective fondée sur l'argumentation et la négociation aboutissant à une production collective.

➔ Séance 7 (annexe 6 p.109) :

Dans cette séance, le but était d'asseoir les démarches et stratégies mobilisées précédemment en s'appuyant sur une activité de production d'écrits.

Déroulement : Les élèves ont rédigé la fin de proverbes du monde traduits en français dont la partie initiale était donnée. L'implicite et éventuellement les conseils moraux ou de sagesse de ces proverbes étaient donnés afin que les élèves relèvent les images associées et se concentrent sur l'écriture du sens propre. C'est une démarche inversée par rapport aux séances précédentes.

➔ Séance 8

A l'issue de la séance 2 et de l'institutionnalisation de la notion de proverbes, nous avons demandé aux élèves de proposer à la classe des proverbes en langues d'origines des familles. A partir de la séance 3, des élèves ont proposé des proverbes dans diverses langues (parfois dans leur langue familiale), ce qui a permis à tous de découvrir d'autres proverbes et de tester leurs stratégies de compréhension des proverbes. Au cours de la séance 8, ce sont les élèves qui ont géré les échanges avec leurs pairs à partir de proverbes qu'ils proposaient à tour de rôle et dont les élèves tentaient de comprendre l'implicite.

➔ Séance 9 (annexe 7 p.110 à 112) : bilan des séances et des deux séquences menées en classe.

Les élèves ont répondu à un questionnaire écrit permettant d'effectuer un bilan de la séquence relative aux proverbes puis nous avons échangé oralement et collectivement sur l'ensemble du projet proposé. Que de surprises dans ces échanges ! (Nous verrons cela dans notre analyse).

Chapitre 7. L'analyse du dispositif en lien avec la problématique

J'ai construit cette analyse en lien avec les éléments théoriques qui étayent la problématique et en m'appuyant sur la chronologie des séances menées. Les concepts théoriques convoqués sont en lien les uns avec les autres et mobilisés de manière spiralaire dans le cadre des séances menées en classe. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de construire cette analyse à partir de la chronologie de l'ensemble de la séquence.

7.1 Les séances 1 et 2 : de la découverte des proverbes en langues diverses à la construction du sens implicite et de la notion de proverbes

7.1.1 Comment les élèves se sont-ils emparés de la tâche proposée ?

Lors de la première séance, les élèves, confrontés à des langues inconnues pour certains et plus familières pour d'autres, ont mobilisé des compétences diverses. La variété des approches des élèves pour résoudre le problème posé est intéressante : les élèves ont fait appel à leurs savoirs mais également à leurs capacités d'observation et d'analyse et ont mobilisé et développé des capacités métalinguistiques en expliquant sur quels éléments linguistiques ils s'étaient fondés pour réaliser la tâche demandée. L'ensemble des éléments présentés ci-dessous ont interagi pour parvenir à une réponse collective.

➔ Des capacités d'observation sur les aspects formels : ils ont tenté d'apparier des débuts et fins de proverbes en fonction des indices graphiques (alphabets, signes...). Annexe 2 p.102 (a)

M : on a remarqué qu'il y avait des écritures qui étaient les mêmes

L : on a vu des signes sur les lettres ou sous les lettres qui étaient les mêmes et on les a mis ensemble.

➔ Des savoirs sur les langues familiales, les langues de l'environnement et langues étudiées : les savoirs mobilisés par les élèves ont permis lors du temps de mise en commun de répondre collectivement à la tâche à effectuer.

A : je reconnais l'italien, je le lis un peu, ça m'a aidé à mettre les étiquettes ensemble. La quiete c'est le calme et dopo ça veut dire après.

K : ça c'est du vietnamien, ma grand-mère lit parfois du vietnamien et je reconnais les accents.

M : Je reconnais des lettres arabes et quelques mots en arabe mais je ne sais pas ce que ça veut dire.

S : j'ai un cousin indien, il nous envoie des choses écrites en indien.

N : je lis des mangas et j'ai reconnu des signes du japonais, donc j'ai mis ensemble les étiquettes

M : je lis un peu le turc alors c'était facile pour moi de reconnaître le turc mais je ne sais pas ce que ça veut dire.

Concernant les étiquettes à apparier en anglais, quatre élèves ont participé activement à réaliser l'appariement et traduire le proverbe en français.

A : je connais the en anglais et je le trouve dans deux étiquettes, donc c'est une phrase en anglais et ça va ensemble

I : Ah oui A, c'est ça et rain ça veut dire pluie.

K : on a vu la météo en anglais, weather c'est le temps qu'il fait »

A : et nice c'est joli, beau

N : et si on met tout ça ensemble, ça fait comme en français : après la pluie le beau temps.

➔ Des tentatives d'oralisation :

M : j'ai essayé de lire certains mots, pour entendre si ça sonnait pareil mais c'est difficile quand on ne connaît pas la langue.

Cette élève a effectué un essai de lecture (décodage et oralisation à partir de la phonologie du français) et tenté d'apparier avec ce critère mais elle s'est rendu compte que c'était complexe.

➔ Des comparaisons entre langues parentes :

Nous nous sommes inscrites pleinement dans la logique du détour car les élèves ont repéré des indices linguistiques dans les langues leur permettant de trouver les appariements d'autres proverbes :

- les proverbes en anglais et allemand : Un élève a remarqué que « sturm » se rapprochait à l'écrit de storm (un terme dont ils connaissaient la traduction en français). L'enseignante a prononcé à la demande d'élèves le mot sturm et storm, ils ont noté la ressemblance phonologique et ont donc remarqué que ces deux mots pouvaient avoir le même sens . I a remarqué que la prononciation lui rappelait l'allemand et elle a établi le lien avec Ruhe qu'elle connaissait comme étant de l'allemand.

- Les proverbes en langues romanes (français, espagnol, italien et roumain)

Les élèves ont émis des hypothèses argumentées, puis ont procédé par élimination et ont ensuite effectué des vérifications. On peut constater qu'ils se sont inscrits dans la démarche du détour et ont mobilisé des compétences métalinguistiques.

- Langues romanes (français, espagnol, italien et roumain)

L'appariement en italien avait été effectué ainsi qu'en français, les élèves se sont appuyés dessus pour construire les autres liens à effectuer.

I à propos des étiquettes en roumain : Ploaie ça ressemble au mot pluie en français mais je ne connais pas cette langue.

A :dupa c'est comme dopo, après en italien

N : vine c'est proche du français vient et soare ça peut être le soleil. Mais ça peut aussi aller avec un autre début de proverbe !

N-A : quiete c'est un peu comme quiet en anglais. La maîtresse, elle nous dit « be quiet », c'est pareil alors, ça veut dire le calme.

Or : et la calma c'est aussi le calme.

N.A : en fait, il y a plein de mots qui veulent dire pareil comme tempestad c'est la tempête en français.

A : et en italien on a aussi tempesta.

→ Des capacités métalinguistiques :

Un élève a remarqué que parmi les étiquettes, il y a avait des antonymes (pluie et beau temps) et s'est donc interrogé sur la possibilité de la présence des contraires dans les autres phrases. Certains élèves ont associé des étiquettes en mentionnant qu'ils avaient fait ce choix car ces termes étaient des synonymes (la quiete -la calma, la tempestad – la tempesta). Annexe 2 b p.103

→ Vers une compréhension du lien entre les proverbes :

C'est lors de la phase de mise en commun de la première séance qu'a été amorcée la compréhension du lien entre les phrases proposées et ce grâce au travail métalinguistique effectué précédemment, aux savoirs des élèves, à leurs capacités à s'inscrire dans une démarche socio-constructiviste ainsi qu'à la mobilisation de stratégies de compréhension (interprétation des idées des proverbes, production d'inférences logiques et pragmatiques et vérification des hypothèses émises).

N : J'ai compris que plusieurs phrases parlaient de la pluie et du beau temps, alors je me suis dit que ça avait le même sens : tout ce qui est écrit veut dire, après la pluie le beau temps, c'est pareil mais pas écrit pareil.

N.A : alors pour tout c'est pareil ça parle de la météo ?

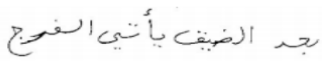
N : donc il ne faut pas mettre les étiquettes qui sont des synonymes sinon ça n'a pas de sens.

A l'issue de cette séance, une élève (M) est venue me voir en me disant « moi je sais que c'est des proverbes que l'on a lus. Après la pluie le beau temps, c'est un proverbe. Et on travaille sur les proverbes en plusieurs langues et j'ai aussi compris qu'il y avait du sens propre et du sens figuré, les proverbes c'est ça ! » M s'est certes appuyée sur ses savoirs mais elle a également bénéficié du travail collectif réalisé lors de cette première partie de séquence.

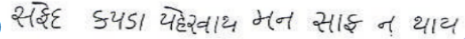
7.1.2 Comment les élèves ont-ils construit le sens implicite ? Stratégies cognitives et métalinguistiques

C'est la deuxième séance qui a permis d'amorcer la notion d'implicite. Je précise bien amorcer. Le choix a été fait de réaliser cette séance collectivement en s'appuyant sur les réflexions émanant des élèves lors de la première séance.

Une traduction des différents proverbes en français (le document de travail figure ci-dessous) a été proposée aux élèves. L, à l'issue de la première séance, avait écrit spontanément le proverbe en turc et demandé la traduction à ses parents... Il est des élèves qui nous surprennent et apportent de « l'eau à notre moulin » !

Arabe :  *Après la détresse, vient la lune
Après l'effort, le réconfort
Après une gêne, il y a la délivrance
Après la tristesse, la joie*

Vietnamien : Hết mưa là hửng nắng lên thôi – il ne pleut plus, le soleil se lève

Gujarati (Inde)  *La chaleur après le froid, le jour après la nuit*

Japonais : 雨降って、地固まる。 *Après la pluie, le sol devient solide*

Turc : her yokusun bir inisi vardir - chaque colline a une descente

Français : **Après la pluie, le beau temps**

Italien : La quiete dopo la tempesta – le calme après la tempête

Espagnol : Despues de la tempestad, la calma – après la tempête, le calme

Roumain : dupa ploaie vine soare – après la pluie vient le soleil

Allemand : die Ruhe nach dem Sturm - le calme après la tempête

Anglais : after the rain the nice weather – après la pluie, le beau temps

Les élèves ont noté des points communs et des différences entre ces phrases traduites en français :

➔ Des points communs faisant appel à une explicitation métalangagière :

Au niveau du lexique : le champ lexical et le thème de la météo ont été remarqués ainsi que les oppositions au sein de chaque phrase (jour-nuit, soleil-pluie, calme-tempête...) et la locution adverbiale « après » qui donne une indication de temporalité importante pour la construction du sens par les élèves.

➔ Des points communs entre les langues mettant en avant les langues parentes (français, espagnol, italien, roumain, anglais, allemand)

➔ Des différences :

- Au niveau thématique : les proverbes arabes et turc ne sont pas dans la thématique de la météo.

- Une élève a fait la remarque suivante : en arabe, il n'y a pas de météo comme les autres proverbes, ça ne parle que de sentiments. Un élève a ajouté qu'il faisait le même constat pour le proverbe turc.

A ce moment de la séance, on peut noter un tournant. Ce passage est très intéressant car des élèves ont procédé à des comparaisons entre les proverbes traduits en français qui leur ont permis d'établir des liens entre ces proverbes et de procéder à des inférences. Nous avons donc, dans le cadre de la logique du détour, favorisé le recours aux inférences (rendre explicite une information implicite).

Voici les remarques et questionnement des élève étayant ce constat :

N : après la tristesse, la joie, je comprends que quand on a été triste, on sera joyeux après.

M: ben oui N, la pluie c'est la tristesse et le beau temps c'est la joie !

M a fait le lien avec les stratégies proposées par Cèbe et Goigoux dans Lector-Lectrix proposant aux élèves de construire une image, un film afin de faciliter les inférences.

D'autres remarques d'élèves :

- Pour le proverbe turc, chaque colline a une descente, la colline c'est ce qui est difficile, la descente c'est plus facile. Quand on a des difficultés après ce sera plus facile.
- C'est comme la pluie et le beau temps, la pluie ce n'est pas joyeux mais après la pluie, ça va, on est mieux.

Pour chacun des proverbes, les élèves ont ensuite eu recours au métalangage pour effectuer des parallèles entre le sens figuré caché derrière les noms et verbes utilisés.

La trace écrite collective est présentée en annexe 2 p.104.

7.1.3 Bénéfices et difficultés de cette séance pour les élèves du point de vue des enseignantes

La participation collective de la classe a contribué à amorcer la construction du sens implicite des proverbes mais on peut noter que ce sont essentiellement six élèves qui ont participé activement, sans doute plus agiles dans la mobilisation de stratégies de compréhension.

A l'issue de cette première partie de la séquence, une moitié d'élèves a éprouvé des difficultés à intégrer la notion de proverbes et de sens implicite mais proposer une réflexion à partir de langues diverses a semble-t-il encouragé des élèves à mobiliser et développer une attitude de chercheur. Des élèves ont mentionné avoir rencontré des difficultés mais le travail de groupe et l'explicitation par leurs pairs les avaient aidés.

7.1.4 Le rôle des enseignantes

Nous avons dans le cadre théorique de ce mémoire mentionné les aspects positifs d'un enseignement explicite de la compréhension auprès des élèves. Nous avons donc tenté de favoriser le lien avec les stratégies d'apprentissage développées en classe, dans le cadre d'une démarche spiralaire d'apprentissage (Mme Leduc : vous avez procédé comme vous le faites en orthographe, vous avez fait des liens, vous avez comparé, vous avez essayé de vous aider de ce que vous connaissiez). Nous avons également sollicité les élèves afin qu'ils essaient d'être le plus explicites possibles dans la présentation de leurs démarches et qu'ils recourent à un métalangage partagé par les élèves de la classe.

7.2 Les séances 3 et 4 : consolider les notions de proverbe et de sens implicite

Dans cette séance également la logique du détour a été mobilisée mais un détour sans doute détourné... Pour quelle raison ? Les proverbes ont été proposés dans leurs langues

d'origine mais également traduits en français (annexe 3 p.105). Nous avons poursuivi notre travail de construction des notions par la mise en relation, la comparaison des proverbes entre eux.

7.2.1 Les stratégies des élèves

Lors des séances précédentes, des thématiques avaient été définies. Certains groupes ont procédé ainsi et regroupé des proverbes par thématique (comme celle des animaux) et/ou par éléments de lexique communs aux proverbes (chat et souris). D'autres élèves ont regroupé des proverbes en prenant en compte des informations linguistiques : le superlatif commun à certains proverbes : *L'herbe est toujours plus verte dans le pré à côté, le pis de la vache du voisin est toujours plus grand, l'herbe paraît toujours plus verte de l'autre côté de la vallée.*

Mais pour d'autres apprenants que faire de ces locutions que l'on a regroupées ? Comment et à partir de quels éléments inférer le sens ? Voici une illustration à partir de propos d'I :

Je me suis fait un film dans ma tête et j'ai vu des souris s'amuser quand le chat n'était pas là et j'ai essayé de comprendre. Et là j'ai pris un exemple dans ma vie, quand mes parents partent (mes parents c'est le chat), les souris dansent (c'est nous les enfants on s'amuse, on fait n'importe quoi). Annexe 3 p.106

Cette élève a intégré non seulement le processus lui permettant d'accéder au sens implicite mais également la notion d'implicite. Le partage entre pairs de cette stratégie mise en œuvre a débloqué la situation pour certains élèves. L'image de la souris et du chat a donné lieu à d'autres exemples de la vie quotidienne :

V : Le chat c'est la maîtresse et la maîtresse, c'est nous. Parfois quand elle part, on s'amuse.

K : le chat ça peut être aussi un policier et les chats c'est des voleurs !

C'est par le recours à ces exemples concrets, en lien avec le vécu des élèves qu'a été amorcée pour les élèves les plus en difficulté la construction de la notion d'implicite dans les proverbes.

Ainsi concernant les proverbes cités en haut de page, les élèves ont également eu recours à des images et des exemples de leur vie quotidienne :

R: « ailleurs » ça veut dire en dehors de chez nous et dans le proverbe turc « l'autre côté de la vallée » c'est pareil, c'est en dehors de chez nous.

Reste à réaliser une interprétation des locutions.

C'est encore une fois les élèves les plus en réussite à l'école qui ont guidé la classe.

R : on a envie d'aller ailleurs en pensant que c'est mieux que chez nous. On est jaloux

N : on a l'impression que c'est toujours mieux chez les autres mais la morale c'est que c'est bien chez nous aussi.

J'ai été surprise par les différentes interprétations que les élèves effectuaient pour des proverbes dont le sens était commun. Les propositions des élèves ne correspondaient pas exactement au sens implicite communément partagé mais la démarche avait été comprise de leur part.

M : les choses lointaines ont une odeur de fleur. Quand quelque chose est lointain, loin dans le temps derrière nous, on peut s'en souvenir et retrouver un sentiment de joie. L'odeur de la fleur, c'est bon, c'est la joie.

Pour M « lointain » signifie loin dans le temps et pour d'autres l'adjectif est compris au niveau espace géographique. D'autres élèves ont proposé des explications différentes du sens communément attendu : (Annexe 3 p.106)

M : les choses lointaines, l'autre côté de la vallée... c'est le futur. C'est mieux le futur que maintenant.

A et B : l'honnêteté vient de l'esprit, elle ne vient pas des beaux vêtements. Quand il y a une personne qui s'est habillée avec plusieurs couleurs, ce n'est pas pour ça qu'on doit la juger.

C et R: quand un garçon porte une robe, on ne le juge pas, c'est son choix

A travers ces remarques des élèves, nous pouvons constater que certains élèves ont intégré l'idée d'aller au-delà du sens propre, de l'image associée et d'inférer le sens implicite qui se cache derrière les vêtements.

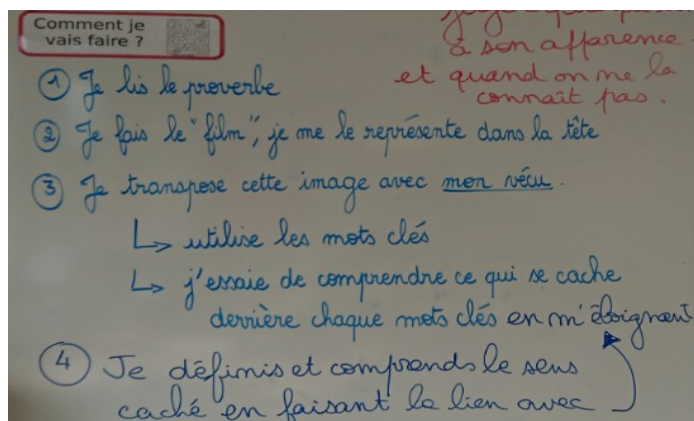
1 When the cat's away, the mice will play Quand le chat est loin, les souris jouent	8 Виме комшијске краве је увек веће Le pis de la vache du voisin est toujours plus grand
2 <i>સૌથી સફાઈ વેશાભીય મને સૌથી ને રાજ</i> Qui porte des vêtements blancs n'a pas nécessairement l'esprit pur	9 فقيه المرئى من تجعل لا الجلالة La djellabah ne fait pas le fikh
3 kedi ortada gorumeyince fareler bayram eder Les souris se régalaient quand le chat n'est pas vu	10 ان غاب القط لعب يا فخر Le chat n'est pas là, jouez !
4 <i>Kitabi kapađına göre yargilama</i> Ne jugez pas le livre à sa couverture	11 人は 見かけに よらぬもの On ne peut pas juger quelqu'un à son habit
5 <i>แมวไม่อยู่ หนูจะวิ่ง</i> Le chat est parti, le rat se laisse aller	12 La hierba siempre parece más verde al otro lado de la valla L'herbe paraît toujours plus verte de l'autre côté de la vallée
6 <i>遠きは花の香</i> les choses lointaines ont une odeur de fleur	13 <i>من لم يشرىف است به جان أميت</i> نه هين ليلان زيبيست نشان أميت L'honnêteté vient de l'esprit, elle ne vient pas de beaux vêtements
7 <i>L'erba è sempre più verde nel prato accanto.</i> L'herbe est toujours plus verte dans le pré à côté	14 Quand le chat n'est pas là, les souris dansent

7.2.2 Les difficultés et réussites

Au delà de l'implicite, à travers les proverbes c'est également une sagesse de la vie, une morale parfois, que l'on demande aux élèves d'appréhender, cela ajoute une complexité à la tâche à effectuer. A l'issue des quatre séances menées, grâce à la manipulation de proverbes du monde variés et la systématisation de stratégies, davantage d'élèves réussissent à saisir l'implicite des locutions proposées mais il reste un tiers de la classe pour laquelle les notions abordées sont abstraites. Comment produire des inférences, aller au-delà du sens premier, de l'exemple et effectuer des liens entre l'image que l'on se représente et l'implicite suggéré par cette image? Ce sont les élèves eux-mêmes qui ont exprimé leur difficulté à construire le sens implicite.

I : j'ai compris qu'il y avait un sens caché à trouver mais parfois je n'arrive pas à le trouver, je ne sais pas toujours comment faire avec mon image dans ma tête. J'essaie de la transformer avec un exemple pour trouver le sens caché mais ce n'est pas toujours facile.

Suite au questionnement des élèves et à l'explicitation de leurs difficultés, nous avons collectivement élaboré un cheminement explicite du processus menant à la compréhension de l'implicite. On peut mettre cela en parallèle avec les conseils de M.Bianco, S.Cèbe et R.Goigoux qui œuvrent pour un enseignement explicite de la compréhension.



Les remarques d'élèves suivantes permettent de mesurer la progression des élèves, leur implication dans le projet ainsi que leurs capacités à analyser les propositions de leurs pairs.

M : c'est intéressant, on comprend mieux, on progresse quand on voit plus de proverbes.

R : j'aime bien quand on trouve des sens cachés qui ne sont pas toujours les mêmes.

B : c'est quand même plus facile quand on travaille à plusieurs, on comprend mieux et ça donne plus envie de comprendre.

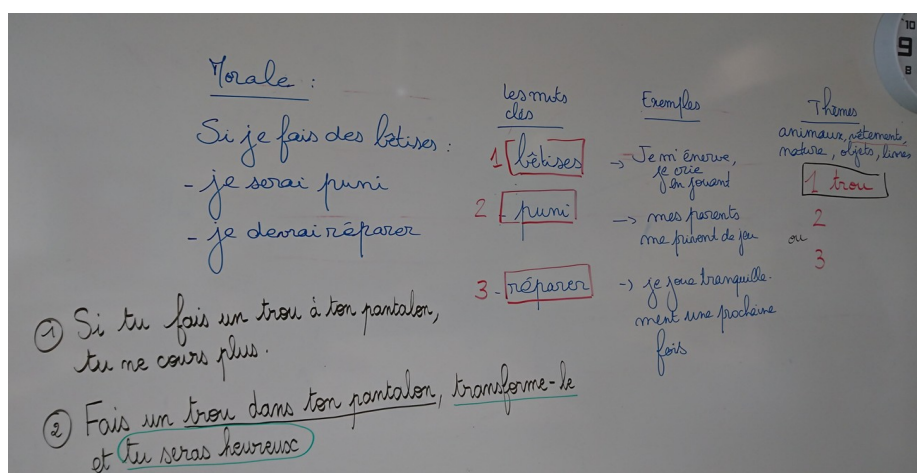
La part de l'oral aussi bien dans le travail effectué en petit groupe que lors des temps de mise en commun a été importante lors de ces séances. J'ai trouvé particulièrement intéressant le travail de co-construction, co-explication entre pairs réalisé à l'oral. Expliciter ces démarches, son raisonnement à ses camarades est une aide indéniable.

Dans le domaine de l'interculturalité, des élèves ont remarqué que les verbes proposés en arabe permettaient d'accéder directement à l'implicite. De plus, en langue arabe, le lexique relatif aux éléments naturels est souvent présent.

Lors de la séance 5, j'ai souhaité faire intervenir la production d'écrit des élèves afin de varier les approches. J'ai proposé aux élèves d'écrire eux mêmes des proverbes à partir de morales à définir collectivement, en cheminant à rebours du processus de compréhension élaboré collectivement. Ô solitude de l'enseignant qui réalise que la tâche demandée à ses élèves est trop complexe ! Complexité et prématurité de la tâche. Les élèves n'avaient à ce stade pas eu suffisamment de contacts avec des proverbes divers leur permettant d'une part d'intégrer les stratégies de compréhension et d'autre part de se créer un « répertoire de proverbes » auxquels

se référer. De plus, demander à des élèves d'écrire entièrement un proverbe est une tâche complexe qui nécessite une maîtrise des notions abordées (proverbes, morale ou sagesse et compréhension implicite) supérieure à celle dont les élèves disposaient lors de cette séance. Des élèves se sont investis dans la tâche à effectuer et ont tenté de rédiger des proverbes à partir de l'étayage proposé collectivement (définition d'une thématique et morale du proverbe). Exemple : on commet une bêtise, on est puni puis on répare sa bêtise. Des exemples sont donnés en annexe 4 p.107 illustrant la difficulté des élèves à ce stade de la séquence de produire par eux-même des proverbes.

Une production écrite finale a été réalisée collectivement :



7.3 Les séances 6 et 7 : une explicitation des stratégies développées par les élèves

Les objectifs de cette séance étaient les suivants :

- Etayer les démarches et stratégies des élèves les plus en difficulté
- Mesurer l'évolution dans les compétences mobilisées par les élèves
- Favoriser l'usage du métalangage en petit groupe et au sein du groupe classe
- Mobiliser la production écrite afin de favoriser le lien avec l'interprétation

7.3.1 Les stratégies développées par les élèves

➔ Indices linguistiques et mobilisation de compétences métalinguistiques : (annexe 5 p. 108)

Les propos d'élèves rapportés ici mettent en avant les indices lexicaux repérés par les élèves :

O et L : Dans le proverbe « l'été recueille, l'hiver mange », on a trouvé un contraire, l'hiver et l'été et donc on les a mis ensemble. On a vu aussi avec « qui va lentement va sainement » qu'il y a des répétitions avec le verbe aller et des rimes en « ment » donc on a supposé que ça allait ensemble.

PH : pourquoi avec vous associé ces deux parties dans le proverbe « mieux vaut chanter dans la hutte que pleurer dans le palais » ?

L: la aussi il y a des contraires, la hutte c'est quand on est pauvre et le palais quand on est riche. Et on chante quand on est heureux et on pleure quand on est triste, c'est encore le contraire. »

M : dans un proverbe, il y a deux fois le mot bosse, c'est sûr, ça va ensemble.

N-A : on a trouvé deux fois le mot pluie et après on a associé. Et toujours dans ce proverbe « pluie de pierre chez nous, pluie d'or chez les autres », on a aussi la répétition avec « chez ». Et « nous » c'est le contraire « des autres ».

D'autres groupes d'élèves ont réalisé l'appariement sur les mêmes bases de réflexion mais également en effectuant des liens de type cause-conséquence.

I : On a mis ensemble qui sème des chardons recueille des piqûres . Les chardon ça pique et si on les plante dans son jardin, on va se faire piquer.

R : en fuyant la pluie, on rencontre la grêle. Si on cherche à fuir la pluie, alors on va rencontrer la grêle. Et la pluie et la grêle c'est le thème de la météo, ça va ensemble.

Dans les propos suivants, le cheminement est intéressant car l'élève mobilise de manière explicite une compétence métalinguistique relative à la morphosyntaxe :

R : pour ce proverbe là, on n'est pas sûrs, : qui sème des chardons pour allumer un grand feu.

Enseignante : pourquoi vous n'êtes pas sûrs ?

R : ça fait bizarre à entendre.

M : ah j'ai trouvé, la phrase est pas finie, on attend quelque chose après alors ça va pas.

E : qu'est-ce qu'on attend après ?

M : celui qui sème des chardons pour allumer un grand feu, il fait quoi après, on attend ce qui suit et là on n'a rien !!

PH : donc ?

R : on peut pas les mettre ensemble, il faut trouver autre chose.

➔ Comment la construction du sens implicite a-t-elle été élaborée ?

Il était particulièrement intéressant de circuler parmi les groupes, de questionner les élèves à la fois pour observer leurs stratégies mais également pour les inciter à expliciter celles-ci en vue d'un étayage pour les pairs.

Un entretien avec C et N :

PH : pouvez-vous expliquer comment vous avez procédé pour associer les deux parties des proverbes ?

C : on s'est partagé le travail, moi j'ai lu, j'ai regardé ce qui allait ensemble, par exemple des mots qui étaient les mêmes, des contraires, des rimes et je passais ce que j'avais trouvé à N.

N : et moi après, je vérifiais si ça avait du sens, je cherchais le sens caché à partir de ce que me donnait C. Par exemple, pour le proverbe « quand on fuit la pluie, on rencontre la grêle », C les a mis ensemble parce que c'est la météo, j'ai réfléchi et je me suis dit que la pluie c'est des petits problèmes et la grêle c'est des gros problèmes, alors quand on fuit les petits problèmes, on en rencontre des plus gros. Et après ça j'ai expliqué à C ce que j'avais compris et on vérifiait ensemble.

Dans le cas présent, un partage de tâches a été effectué, N a mobilisé des stratégies de compréhension en s'aidant des processus préalablement travaillés. Une question se pose : comment s'assurer que C, élève en difficulté dans la classe, ait acquis cette compétence ?

D'autres exemples fondés sur la construction du sens à partir de la symbolique de l'image en lien avec la vie quotidienne des élèves : (annexe 5 p.108)

O et L : avec le proverbe qui sème des chardons recueille des piqûres, on a compris que quand on sème des chardons, on cherche les problèmes. Et on trouve les problèmes avec les piqûres, ça fait mal comme les problèmes. C'est pareil quand on cherche quelqu'un, souvent on le trouve et ça fait des ennuis.

H et N-A : dans le proverbe dont tu as parlé avec O et L, on a le sens propre, les chardons, ça pique et le sens figuré, le sens caché, quand on fait mal à quelqu'un il nous rend la pareille, c'est les piqûres qu'on va recevoir.

M et E : une petite étincelle suffit pour faire un grand feu, pour nous le feu c'est quelque chose de grave. L'étincelle c'est une petite bêtise et quand on fait une petite bêtise, on peut en faire une plus grande et ça peut devenir beaucoup plus grave.

Une automatisation de la stratégie de compréhension :

On peut supposer que dans la situation suivante, R a automatisé les stratégies de compréhension, au même titre que N précédemment, le recours à la traduction de l'image en sens figuré semble être réalisé plus aisément.

R : pour le proverbe lorsque les hommes travaillent ensemble, les montagnes se changent en or, on a trouvé que ça allait bien ensemble.

PH : est-ce que vous pouvez préciser « ça va bien ensemble » ?

R : on a trouvé que ça sonnait bien, comme ça, tout de suite. J'ai compris tout de suite que quand on travaille pour soi, ça va pas avancer et si on s'allie tous, ça va nous aider tous et nous faire grandir. La montagne en or, c'est grand, c'est bien.

➔ Des interprétations et propositions variées

L'enseignante et moi avons été parfois surprises de l'aisance de certains élèves capables de réaliser des inférences subtiles, des interprétations diverses et d'argumenter à partir des propositions effectuées, notamment sur le temps de mise en commun :

Nous allons prendre appui sur les proverbes suivants (a et b) :

a) « Le chameau ne regarde que sa bosse, il ne regarde pas la bosse des autres ».

I : pour nous ça veut dire que le chameau ne s'intéresse pas aux problèmes des autres, il s'occupe juste de lui. Il ne cherche pas les ennuis, il ne se mêle pas de ce qui ne le regarde pas.

N : on n'a pas trouvé le même sens, nous on s'est dit que le chameau ne s'intéresse qu'à lui et pas du tout aux autres. Il est égoïste.

M : on a trouvé un autre sens mais c'est pas tout à fait pareil. On a mis ensemble « lorsque les hommes travaillent ensemble, il ne regarde pas la bosse des autres ». Ça signifie que quand on travaille tous ensemble, on s'occupe de tous, on cherche à faire quelque chose ensemble plutôt que de regarder ce qui ne va pas chez les autres.

Nous nous sommes trouvées dans une situation fort intéressante. La proposition de l'élève a été validée par la classe, on peut en effet valoriser cette proposition car l'élève a cherché à inférer, donner du sens avant tout. Cependant personne n'a relevé l'erreur morphologique (la reprise du pronom personnel est au singulier et le groupe nominal repris au pluriel...).

Mme Leduc a pris le relais en demandant aux élèves de procéder comme en grammaire et orthographe. Elle a effectué un rappel métalinguistique permettant aux élèves de prendre conscience de ce qui leur avait échappé et a ainsi remobilisé des stratégies et compétences

linguistiques et métalinguistiques disponibles pour les élèves. Les remarques des élèves après explicitation ont fusé : « mais oui, on l'a pas vu ! Oh la la, la faute ! Ah ben non ça va pas ensemble... »)

b) « Lorsque les hommes travaillent ensemble, les montagnes se changent en or ».

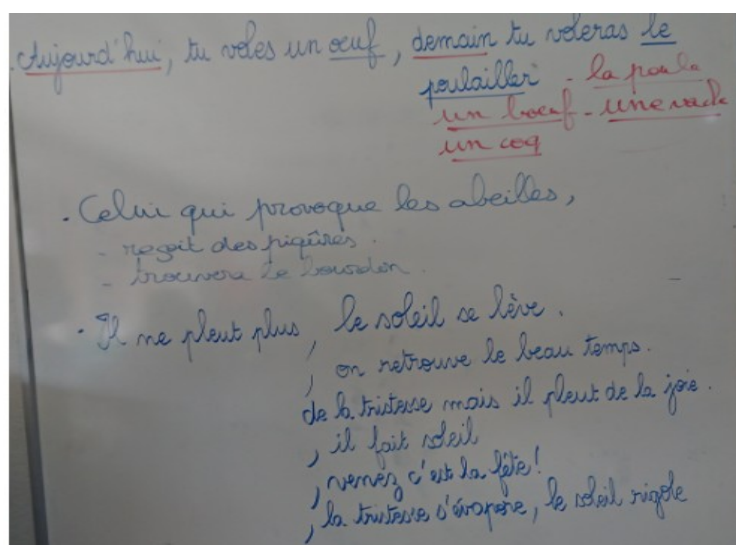
N : quand on travaille ensemble, c'est mieux, ça change la vie

M : quand on travaille à plusieurs, on gagne de l'argent et l'argent qu'on gagne, c'est précieux comme l'or

M : ensemble, on plus forts, c'est la fraternité

R : la montagne c'est comme un obstacle à franchir et à plusieurs, les obstacles se transforment en choses positives.

Concernant les proverbes écrits (séance 7), le sens implicite étant accessible, c'est la forme qui, dans la majeure partie des productions a varié. Voici des propositions écrites des élèves :



On peut noter une diversité des interprétations et production de proverbes en fonction des savoirs des élèves mais également de leur vécu personnel.

➔ Des liens avec les savoirs des élèves

Au cours de cette séance, j'ai pu constater que des élèves s'étaient emparés des stratégies proposées, cherchaient l'implicite des proverbes, commençaient à constituer un répertoire de proverbes auxquels se référer et développaient des interprétations plus fines et diverses.

La séance 7 relative à la production de suites de proverbes a été élaborée dans cette intention. Les proverbes proposés étaient majoritairement en lien avec d'autres locutions déjà travaillées. (annexe 6 p. 109)

Voici des exemples de mises en relation effectuées par les élèves (séance 6) :

P: le proverbe avec la montagne ça me fait penser au proverbe turc « après la montée, la descente » parce que la montagne c'est quelque-chose de difficile et quand on est plusieurs, c'est moins difficile.

Y : pour le proverbe avec les chardons maintenant que j'ai compris le sens, ça me fait penser à un autre proverbe : « ne fais pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'ils te fassent ».

Enseignante : peux-tu nous expliquer quel est le lien entre les deux selon toi ?

Y : les piqûres c'est comme si on avait des problèmes parce qu'on les a cherchés. Donc si on ne veut pas de problèmes, on ne les cherche pas et donc on ne plante pas de chardons.

C et N: pour le début de ce proverbe « il ne pleut plus... » comme tu nous as donné le sens caché, ça nous a fait penser au proverbe « après la pluie le beau temps », alors on a écrit il ne pleut plus, le soleil se lève.

M : j'ai trouvé un proverbe qui me fait penser à celui des chardons, c'est pareil mais avec des abeilles, alors on a écrit « celui qui provoque les abeilles trouve les piqûres » parce qu'on avait le même sens caché que pour les chardons.

Des liens avec la littérature de jeunesse :

N (en lien avec les propos précédents de M) : là tu as trouvé la morale du proverbe ! Moi ça me fait aussi penser à Barbe-Bleue. Ses femmes sont très curieuses, elles cherchent les problèmes, c'est les chardons et elle se font piquer, elles meurent.

➔ Des difficultés à dépasser le sens premier et l'étayage des pairs

La première proposition est « croustillante » !

I : on a mis ensemble qui va lentement recueille des piqûres parce que si on va lentement, on peut se faire piquer par des moustiques.

M : oui mais là I, tu es restée sur le premier sens.

N : moi j'ai une explication pour ce qu'a dit I, si tu travailles lentement en classe, tu auras des sanctions, les piqûres c'est les sanctions de la maîtresse...

Une forme de validation non dénuée d'humour qui a provoqué les rires de la classe.

K et S : pour nous la pluie et la grêle ça va ensemble c'est la météo.

Enseignante : Est-ce que vous avez trouvé le sens caché de ce proverbe ?

K : oui la grêle ça fait plus mal que la pluie

E : on a vu dans tous les proverbes que chaque image avait un sens caché, que peut être la pluie ?

S : la pluie c'est quand il ne fait pas beau.

E : d'accord et quand il ne fait pas beau, on se sent comment ?

KI : on a peur de la pluie et après on a encore plus peur de la grêle

E : et si on essayait de mimer ?

S : ah oui ! La grêle ça vient après la pluie.

J'ai marqué une pause, consciente que je ne parvenais pas à aider ces élèves à cheminer. Ce sont des pairs qui ont expliqué le sens caché. Voici les propos de N-A avec I qui rencontrait la même difficulté que S et K :

Si on fuit la pluie, la pluie c'est une petite tempête, on rencontre la grêle, c'est une plus grande tempête. Une petite tempête, c'est un petit problème et la grande tempête c'est un grand problème. Quand tu essayes d'éviter les petits problèmes, tu en rencontres des plus grands.

I : ah oui j'ai compris ! C'est comme quand j'ai une petite dispute avec M, si je ne m'occupe pas de ce petit problème ça va devenir un plus grand, ça va faire une grande dispute !

Un autre exemple d'étayage par les pairs :

M : on a mis ensemble étincelle et grand feu parce que pour allumer du feu, il faut faire une étincelle avant.

N : ça c'est toujours le premier sens, le sens propre, tu vois le feu c'est une petite chose à faire et avec cette petite chose, on peut en faire des plus grandes comme un grand feu.

7.3.2 Les analyses des enseignantes

L'enseignante de la classe a constaté des disparités dans les aptitudes des élèves à inférer des informations et trouver l'implicite sous-jacent. Elle a fait le parallèle avec les difficultés de certains élèves à mobiliser des compétences linguistiques au service de la compréhension de texte.

Les temps de recherche en petit groupe, de mise en commun collective nous semblent avoir dans cette séance été bénéfiques aux élèves en difficulté, un collectif au service de l'individu. Mme Leduc mentionne « à force d'être nourris collectivement par les stratégies des autres élèves, les plus en difficulté vont s'approprier celles de leurs camarades, c'est modélisant ».

J'ai pu observer que les élèves ont mobilisé leurs capacités d'écoute, d'argumentation, d'explications, de justification de leurs points de vue et choix. Les élèves ont également fait appel à du métalangage explicite qui a permis d'étayer la compréhension d'autres élèves de la classe.

7.4 Séance 8 : les proverbes des langues familiales

Les élèves ont présenté, à partir de la séance 3, des proverbes qu'ils avaient cherché par eux mêmes ou avec les membres de leur famille. Au début de chaque séance, des élèves ont lu dans la langue de leur famille puis traduit en français ces locutions proverbiales qui ensuite ont fait l'objet de la part de la classe d'une recherche collective. Ces temps davantage dévolus aux élèves ont suscité de l'intérêt à la fois sur le plan culturel mais également au niveau de la démarche de recherche des pairs dans la classe.

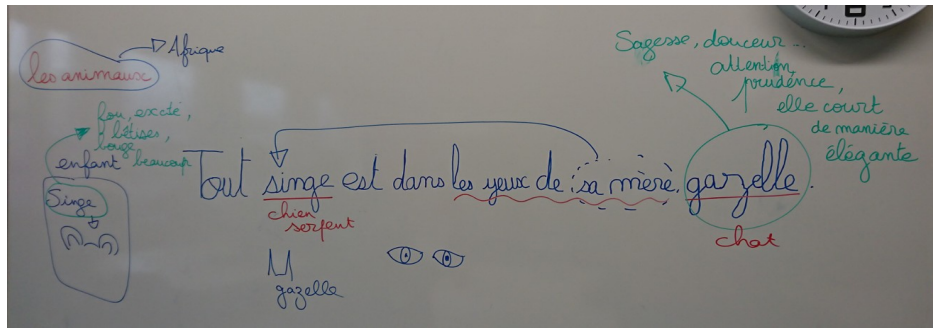
La séance 8 a été consacrée aux proverbes émanant des familles des élèves. Elle a donné lieu à une réflexion collective et a permis :

- aux élèves de mobiliser des savoir-faire relatifs aux stratégies de compréhension développées au cours de la séquence.
- aux enseignantes de mesurer l'évolution des élèves à la fois dans les attitudes et aptitudes développées au cours du projet.

7.4.1 Les stratégies des élèves

O, un élève peu participatif à l'oral a proposé le proverbe ci-dessous qui a été traduit du soninké par sa mère : « tout singe est dans les yeux de sa mère gazelle ».

Le document ci-dessous correspond à une photographie de la trace final au tableau et visible des élèves.



Ce proverbe est particulièrement intéressant car il mobilise des compétences linguistiques (anaphores, morphosyntaxe) ainsi que des capacités à inférer complexes (la symbolique du singe et de la gazelle, les relations mère-enfant).

Dans un premier temps, j'ai écouté les propositions des élèves qui mettaient en avant la difficulté de la compréhension de ce proverbe liée à la complexité de la morphosyntaxe :

L : j'ai compris que la mère du singe était une gazelle.

S : je suis d'accord avec L, ça veut dire qu'un singe est aimé de sa mère la gazelle, puisqu'elle est dans ses yeux, les yeux c'est un peu le regard du coeur.

On peut remarquer une capacité de S à inférer à aller au-delà du texte, une tentative de chercher la signification de ce proverbe.

K : ça c'est pas possible, le singe ne peut pas avoir une mère gazelle.

Je propose de rajouter une virgule qui permet d'un point de vue linguistique de distinguer le groupe nominal « sa mère » du nom « gazelle ».

M : là ça change ! Ça veut dire que sa mère n'est pas une gazelle comme tu le disais K.

L : alors c'est le singe qui est une gazelle ? C'est bizarre !

Enseignante : Qui est ce singe, quel est son rôle ?

L : c'est l'enfant

N : ah oui et les singes c'est des animaux d'Afrique, c'est un proverbe africain et la gazelle vit en Afrique.

E : ce singe est donc un enfant, quel comportement peut-il avoir ?

Y : il est excité comme un singe

K : oui il fait des bêtises, il fait le fou

E : et la gazelle ?

M : elles saute partout

N : mais elle est aussi plus sage, elle amène de la douceur

M : oui, c'est la sagesse, la douceur, la prudence

R : ça y est, j'ai compris ! La mère aime son enfant même s'il est tout excité comme un singe !

K : comment ça ?

R : toi par exemple, tu fais parfois des bêtises comme un singe mais ta mère t'aime comme si tu étais une gazelle, plein de sagesse.

N : ah oui, nos parents nous aiment comme on est même si on fait parfois n'importe quoi !

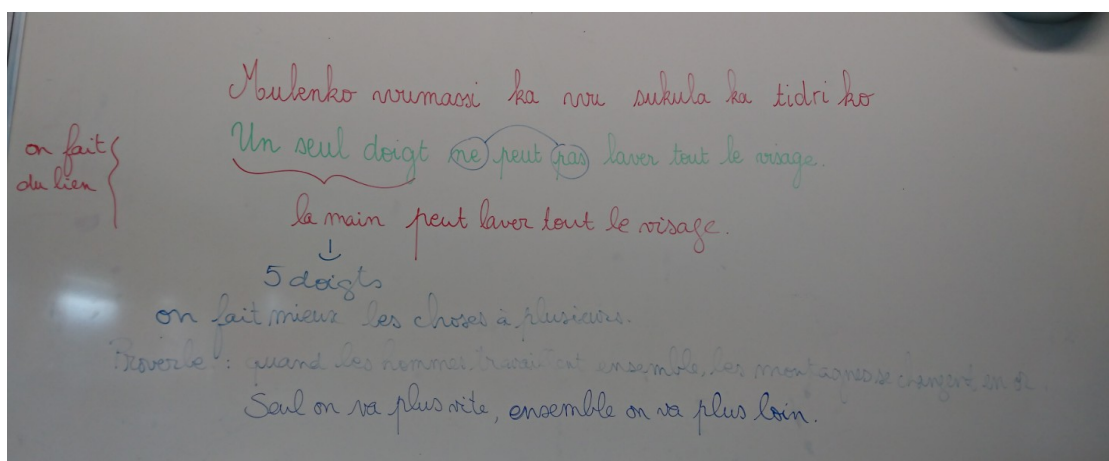
M : ah oui moi ça m'arrive souvent de faire n'importe quoi et je suis puni à la maison.

L : oui mais tes parents t'aiment quand même !

Les élèves ont dans un premier temps effectué un travail métalinguistique puis certains ont inféré la symbolique du singe, de la gazelle et des relations mère-enfant et se sont ensuite appuyés sur leur vécu pour confirmer leurs inférences et permettre à leurs pairs d'accéder à la compréhension du proverbe.

Voici un autre exemple de proverbe proposé par N-A : « un seul doigt ne peut pas laver tout le visage ». Cette élève a appelé un de ses oncles résidant au Congo-Kinshasa afin qu'il lui communique un proverbe en lingala que la mère de N-A a traduit en français. Dans un premier temps, N-A a lu le proverbe à ses pairs qui ont pu entendre les sonorités de la langue puis ce proverbe a été écrit et les élèves ont constaté qu'ils ne pouvaient effectuer de comparaisons avec d'autres langues pour comprendre la locution proposée.

Après écriture de la traduction française, deux élèves ont effectué des comparaisons d'ordre lexical, entre les deux langues, pour tenter d'effectuer une traduction terme à terme mais cela s'est avéré complexe. Cela aurait pu faire l'objet d'un travail spécifique propre à la logique du détour.



Puis une élève a mimé la situation (elle a ainsi, comme le préconisent Cèbe et Goigoux, créé une image de la situation) aussitôt suivie des autres élèves (et des enseignantes !). Tous ont constaté la difficulté de laver son visage avec un doigt ! Une élève a remarqué que l'on avait besoin de toute la main, de ses cinq doigts pour effectuer cette action. Le temps qui a suivi a été passionnant : N a remarqué que les cinq doigts représentaient l'union entre plusieurs personnes, M a procédé à une inférence (on fait mieux les choses à plusieurs) et L a fait le lien avec un proverbe précédemment travaillé (quand les hommes travaillent ensemble, les montagnes se changent en or). La démarche de compréhension a été réalisée avec trois élèves mais il était intéressant d'observer les attitudes des pairs de la classe car on pouvait voir nettement le visage de certains (dont A, un élève présentant des troubles de type autistique et

très attaché au sens premier des proverbes) s'éclairer au fil des propositions des trois élèves. Des exemples ont ensuite été proposés (ensemble, on va plus vite, plus loin, ensemble, c'est mieux...) validant les explications de N, L et M et permettant à chacun de s'approprier la compréhension du proverbe.

7.4.2 Une analyse des enseignantes :

Dans la classe, dix élèves, ont présenté des proverbes dans leurs langues familiales à leurs pairs. Deux élèves ont de leur côté cherché des proverbes en français. Cela montre un engagement, une motivation des élèves, une attitude positive vis à vis du travail engagé dans le cadre de ce projet ainsi qu'une implication de certaines familles.

Des stratégies de compréhension de proverbes ont été validées par le groupe classe à savoir : prélever des indices linguistiques (lexique, morphologie, morphosyntaxe...), éventuellement définir une thématique liée au lexique, se représenter l'image de la situation, interpréter les informations données en fonction de l'image que l'on s'est fabriqué, des éléments linguistiques, des exemples de proverbes travaillés, de son vécu et vérifier avec des exemples.

Les élèves ont donc mobilisé des compétences métacognitives et métalangagières pour rendre ce processus le plus explicite possible.

Trois élèves ont pris des notes et m'ont expliqué qu'elles souhaitaient garder une trace du travail effectué à la fois pour se remémorer les proverbes et également afin de « se souvenir comment on fait pour comprendre ». Nous sommes donc là dans une prise de conscience métacognitive de la part de ces trois élèves.

Chapitre 8. L'évaluation du dispositif

Dans le chapitre suivant, je mettrai en lumière les points de vue des différents acteurs de ce projet à travers l'observation réalisée dans le cadre de ce projet mais également à partir d'un questionnaire auprès des élèves suivi d'un échange avec le groupe classe. Un entretien mené avec l'enseignante de la classe sert également de matériau à cette évaluation.

8.1 Les avis des élèves

Des réponses d'élèves sont proposées en annexe 7 p. 110 à 112.

La séquence relative aux biographies langagières, préalable à celle relative aux proverbes a été mentionnée par les élèves même si celle-ci ne faisait pas l'objet de ce questionnaire ni de ce mémoire mais des réponses d'élèves sont intéressantes à relever.

J'ai focalisé le questionnaire sur quatre points :

8.1.1 L'appréciation générale du projet en lien avec les apprentissages

Les élèves ont en majorité mentionné avoir « aimé ce projet » car ils ont pu découvrir d'autres langues, dont les langues de camarades de classe. M a souhaité mettre en avant la possibilité que lui avait donné ce projet de pouvoir s'exprimer dans sa langue familiale, le turc, et ce sans honte. Certains des CM1-CM2 ont également noté que ce projet leur avait permis de mieux connaître leurs camarades, de s'ouvrir aux autres (et inversement) et mesurer que le principe d'égalité était fondamental. Il a également été valorisé des éléments de cultures relatifs aux proverbes. Ainsi L écrit « j'ai appris que des proverbes d'une langue peuvent dire la même chose dans une autre langue ». M a également écrit « j'ai appris que toutes les langues ont une signification » ce qui met en avant le travail que nous avons réalisé sur le fond, sur la compréhension.

N nous dit : « j'adore apprendre des choses comme ça car on est en classe et on est solidaire, on s'entraide, on a plusieurs réponses intéressantes ». Il est le seul à s'être exprimé sur les modalités d'organisation de ce dispositif.

En termes de relation entre langues, N-A nous dit avoir appris qu' « il y avait des langues qui se rapprochaient du français ». Des élèves ont également écrit avoir acquis des connaissances sur la notion de proverbes et le sens implicite afférent. M a trouvé intéressant de pouvoir réaliser des liens entre les proverbes et des contes lus en classe. A travers cette capacité à

effectuer des transferts, on peut noter que M a développé des habiletés cognitives et métacognitives.

R a quant à lui été déçu du projet mené. En effet, lors de la première séquence relative aux biographies langagières, les élèves ont été mis en contact avec les langues familiales d'autres élèves ce qui a suscité auprès de certains l'envie d'apprendre davantage sur et à partir de ces langues, or la deuxième séquence s'est trop focalisée, selon lui, sur la compréhension de l'implicite à travers les proverbes.

8.1.2 L'étayage du projet dans le cadre de la compréhension implicite

Une majorité d'élèves nous dit avoir éprouvé des difficultés lors des deux premières séances à comprendre la notion de proverbe et à travers ces locutions proverbiales d'inférer un sens implicite. A nous explique : « on n'a pas arrêté de parler de sens caché et j'ai compris maintenant ». J'ose espérer qu'il n'a pas considéré le travail en classe comme une « stratégie coups de butoir » des enseignantes ! L a mentionné avoir « appris à observer les mots », elle s'est donc appuyée en premier lieu sur des indices linguistiques. N-A, dans ce même registre explique que les notions de grammaire facilitent son accès à la compréhension.

Concernant l'accès à l'implicite dans la compréhension, quinze élèves nous ont dit avoir compris la notion et savoir distinguer sens propre et sens figuré. R explique n'avoir pas été intéressé et nous dit maîtriser les concepts évoqués. Les élèves les plus en difficulté ont pour certains signalé les problèmes rencontrés dans la construction d'inférences et pour d'autre laissé sans réponse la question posée. Après échanges oraux avec certains, il s'avère qu'au delà d'accéder au sens implicite d'un propos c'est la notion même de sous-entendu qui est complexe à intégrer pour certains d'entre eux.

8.1.3 Les ouvertures générées

Le projet mené a suscité auprès de seize élèves de la classe (les huit autres n'ont pas répondu, peut-être les ai-je pressés de répondre et/ou n'ai je pas été suffisamment explicite dans le questionnement) l'envie de découvrir, d'apprendre d'autres langues et pour certains d'aller plus loin dans l'apprentissage de langues familiales. N, détective es proverbes nous dit avoir apprécié chercher et découvrir le sens caché des proverbes.

8.2 Le bilan de l'enseignante

L'enseignante a découvert les possibilités pédagogiques et didactiques qu'offraient la prise en compte des langues familiales des élèves notamment dans le développement de compétences en français. Elle a mis en avant les éléments suivants :

8.2.1 Des liens avec les pratiques de classe

Les élèves ont développé et mobilisé des compétences linguistiques mais également métalinguistiques qui pour certaines faisaient l'objet d'un travail spécifique en classe (en orthographe et grammaire). C'est également le cas pour les stratégies de compréhension des élèves qui font, pour partie, écho aux enseignements explicites dispensés par l'enseignante. Cette capacité de transférer des apprentissages dans des situations diverses et d'opérer une réflexion métacognitive sur ces apprentissages de la part des élèves est encourageante pour l'enseignante.

La pratique de classe de l'enseignante est ancrée dans une démarche socio-constructiviste. Les élèves ont, selon Mme Leduc, construit collectivement et par eux-mêmes la notion de proverbes en convoquant des compétences déjà-là mais également en développant des stratégies d'observation, en réalisant des liens entre les langues. Voici des propos de l'enseignante : « si on avait mené un projet en français sur les proverbes et l'implicite, je n'aurais jamais pensé aller chercher dans les langues étrangères. Je l'aurais peut-être fait en prolongement pour travailler sur l'aspect culturel des proverbes du monde ».

8.2.2 Les attitudes des élèves

Prendre appui sur les langues familiales nous a semblé être un élément moteur pour les élèves qui se sont sentis valorisés. Des élèves ont proposé des proverbes qui avaient fait l'objet de recherches avec des membres de la famille. La première séquence relative aux biographies langagières a suscité de l'intérêt à la fois pour l'histoire migratoire et linguistique des élèves mais également pour celle de leurs pairs.

8.2.3 Les aptitudes des élèves

Nous avons évoqué les stratégies et savoirs mobilisés par les élèves, il est intéressant aussi de mentionner le recours aux connaissances des élèves, les liens effectués avec la littérature de jeunesse. Nous avons en amont de ce mémoire évoqué le récit de Barbe Bleue. Au niveau de la compréhension de l'implicite, deux élèves ont noté que le proverbe « l'habit ne fait pas le fkih » leur rappelait la modeste apparence du Chat Botté au début du conte qui par la suite en usant de ruses devient un seigneur.

Concernant les élèves présentant des difficultés scolaires, Mme Leduc a noté que trois de ces élèves avaient évolué à travers ce projet : A. qui présente des troubles autistiques éprouvait encore des difficultés à trouver l'implicite d'un proverbe mais il a intégré que l'on cherchait un sens caché et a commencé à saisir des subtilités de l'implicite. H. s'est impliqué dans le projet, il a cherché, s'est interrogé, a partagé avec ses pairs. Pour M. les écrits courts des proverbes étaient facilitateurs, ses difficultés en fluence sont un frein à la compréhension mais elle a pris des indices linguistiques, elle a développé ses capacités d'observation.

8.2.4 Une réflexion sur sa pratique

L'enseignante m'a expliqué avoir évolué dans le cadre de ce projet sur ses représentations vis à vis des langues familiales des élèves. Peu encline au départ à ce que les élèves s'expriment dans des langues diverses en dehors du français, elle semble avoir mesuré les possibilités offertes par des démarches d'éveil aux langues.

L'école en France accorde une place prépondérante à l'écrit. Mme Leduc a pris conscience que dans certaines familles, la culture de l'oral est essentielle et le recours à l'écrit est quasiment inexistant. Cela interroge donc sur nos pratiques d'enseignants. Nous voyons bien à travers ce projet que nous avons tenté de développer les échanges oraux en utilisant des supports écrits mais nous aurions également pu proposer dans un même temps un travail d'écoute de proverbes énoncés dans les langues familiales par les élèves eux-mêmes.

A la lecture du bilan réalisé par l'enseignante de la classe, nous pourrions considérer ce projet comme une mise en perspective angélique de l'univers plurilingue en milieu scolaire. Telle n'est pas l'intention ! Je vais donc à travers mon analyse du projet développer des aspects positifs et des axes d'amélioration relatifs au dispositif mis en place.

8.3 Mon retour introspectif

8.3.1 Une réponse à la problématique ?

Au même titre que Mme Leduc, j'ai pu constater une évolution dans la construction du sens implicite des proverbes de la part des élèves. Des éléments d'analyse présents dans le chapitre 6 permettent d'étayer ce constat. Cependant, je ne suis pas en mesure d'évaluer avec exactitude pour chaque élève le niveau de compétences acquis en relation avec les objectifs travaillés. En effet, nous avons privilégié avec l'enseignante de la classe une modalité de travail en groupe, favorisant les interactions constructives entre élèves, la part de travail individuel étant donc minimale. Nous pouvons dire que c'est l'évaluation formative qui a été

privilegiée. J'ajouterais que les compétences travaillées à travers ce projet sont bien évidemment transférables à d'autres situations de classe et donc mesurables en réinvestissement.

A travers ce projet j'ai pu constater un engagement visible des élèves, une envie de comprendre, chercher, s'interroger en prenant appui sur des savoirs et savoir-faire « déjà-là ». La prise en compte des langues des familles a été un élément fondamental dans la motivation des élèves.

8.3.2 Des points d'appui pour une pédagogie du détour

Je n'avais, dans les années précédentes, jamais travaillé sur les langues familiales et autres langues étrangères en soutien pour développer des compétences dans la langue de scolarisation. Cette démarche m'a semblé intéressante à développer mais elle requiert une réflexion en amont à la fois tant sur les aspects pédagogiques que didactiques. S'appuyer sur des propositions de didacticiens dans un premier temps pour des enseignants débutant dans cette approche me semble pertinent car rassurant.

J'ai également trouvé fort intéressant notre approche de construction de la notion de proverbes et du sens implicite qui en découle en prenant appui sur le détour par les langues et en rassemblant les élèves pour parvenir à une élaboration collective de ces notions.

Travailler sur les proverbes du monde est également enrichissant culturellement. Le partage d'élèves proposant des proverbes dans leurs langues familiales a contribué à cet apport culturel.

8.3.3 Questionnements et perspectives

Une question relative aux élèves dits en difficulté me taraude. Est-ce que ce dispositif a permis à ces élèves de progresser dans leurs apprentissages, notamment dans la construction du sens implicite ? Mme Leduc a certes donné des éléments de réponse en lien avec les attitudes des élèves mais je ne peux formuler une réponse plus exhaustive. Ce projet était ponctuel, limité dans le temps or c'est sur une année voire plusieurs années que se construisent les compétences des élèves notamment dans le domaine de la compréhension.

Développer des compétences dans le domaine de la compréhension est complexe et nécessite, selon moi, une réflexion et un engagement des enseignants depuis la maternelle avec une proposition de progression tout au long du parcours scolaire de l'élève.

Le dispositif proposé s'est ancré dans l'expérimentation, une recherche partagée entre enseignantes et élèves. J'ai pris appui sur les propositions et difficultés des élèves pour construire une progression au fil des séances. Le double positionnement enseignante et « chercheuse » m'a semblé parfois complexe. Comment élaborer, mener des séances tout en conservant un regard distancié et analytique ? Nous sommes des observateurs permanents au sein d'une classe mais dans le cadre d'une recherche à mener, les éléments d'observation peuvent être différents et donc complexes à gérer.

Au sein du cadre institutionnel comment développer la prise en compte du plurilinguisme des élèves ? Il ne s'agit pas d'idéaliser le plurilinguisme mais de permettre aux enseignants de prendre conscience de la réalité de la diversité des langues des élèves au sein d'une classe et des compétences qui peuvent être développées tant sur les plans linguistiques que cognitifs et relationnels.

En qualité d'enseignante maître formateur, je souhaite œuvrer, au sein de l'Académie de Limoges, à la valorisation des langues familiales des élèves en participant à la formation continue de mes pairs enseignants, de concert avec des conseillers pédagogiques.

Conclusion

Consciente depuis plusieurs années du potentiel que représente le multilinguisme au sein de notre système scolaire, cette année universitaire 2020-2021 m'a permis de découvrir et prendre appui sur des réflexions et propositions didactiques afin d'intégrer la dimension plurilingue au sein de mes démarches d'enseignement. Ce sont également mes démarches didactiques et pédagogiques qui évolueront à travers les cours dispensés et les recherches effectuées ainsi que l'expérimentation menée à l'école Jean Jaurès d'Echirolles.

Le projet réalisé à partir de la diversité des langues familiales et autres langues s'est appuyé sur les requis institutionnels figurant dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes de 2018.

Les hypothèses émises en première partie de ce mémoire sont-elles validées ? Les démarches d'éveil aux langues dont celle du détour par les langues des familles contribuent à développer et mobiliser des stratégies d'apprentissage auprès des élèves notamment dans le domaine de la langue de scolarisation, nous avons pu le voir à travers l'expérimentation menée mais il est important de noter que les élèves disposaient déjà de compétences dans ce domaine. L'expérimentation menée a permis de réactiver des stratégies préalablement enseignées. C'est en ce sens que notre démarche était spiralaire, elle s'est appuyée sur des compétences « déjà-là ». Les attitudes des élèves ont été très positives au cours de ce projet, ce qui a favorisé l'implication, la mise en recherche des élèves. Les stratégies métalinguistiques développées, les connaissances mobilisées quant à elles ont certes contribué à la construction du sens implicite mais je ne peux suffisamment prendre appui sur les données récoltées pour étayer cette hypothèse. De plus, la construction du sens s'inscrit dans le temps de la scolarité de l'élève depuis la petite section de maternelle.

En qualité d'enseignante, la rentrée prochaine sera marquée par un projet d'éveil aux langues en collaboration avec mes pairs au sein de l'école, je le souhaite ainsi qu'avec les familles. Ce lien est essentiel, l'école doit, selon moi, davantage ouvrir ses portes aux familles des élèves et notamment à celles dont l'accès aux codes de l'école est complexe. Cette année universitaire a contribué à forger mon engagement personnel et professionnel dans l'ouverture aux autres et au partage entre êtres humains dans la richesse de leur diversité.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. HAL CCSD.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Bender-Mazurczak, K. (2012). *Apports de l'enseignement stratégique sur l'acquisition de compétences et de stratégies métalinguistiques en compréhension de l'écrit*.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1991). Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. *Revue française de pédagogie*, 96(1),
- Bessis, C., & Sallantin, R. (2012). La compréhension en lecture au cycle 3 : Des concepts, un outil diagnostique. *Développements*, 11(2), 25.
- Bianco, M. (2016). *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ?* 10.
- Bianco Maryse—MCF - CSP Contribution. (2014). 24.
- Bruner Jerome Seymour. (1960). *The Process of education*. Vintage books.
- Campion, N., & Rossi, J.-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, 99(3), 493-527.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5).
- Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, 192(1), 107.
- Candelier Michel. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne / Michel Candelier ; préface de Louise Dabène*. De Boeck.
- Canut, C., & Duchêne, A. (2011). Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : Le plurilinguisme en question. *Langage et société*, 136(2), 5-12.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. *Cahiers de l'ACEDLE*, 2(2).
- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). *Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation*. Dans *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement*

- des langues / sous la dir. De Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel... [Et al.]. Presses universitaires de France.*
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. 13.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35(1), 185-208.
- Chevalier, J.-C. (2009a). *La France et l'Europe : Monolinguisme et plurilinguisme*. 8.
- Chevalier, J.-C. (2009b). *La France, pays monolingue ou multilingue ?* 7.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2008(5).
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. 48.
- Cuq Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère] ; [sous la direction de Jean-Pierre Cuq]*. CLE international.
- Dahm, R. (2020). Les approches plurielles : De l'engagement des élèves à l'inclusion sociale? *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues*, 201-229.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères*, 28(1), 161-185.
- De Pietro, J.-F. (2007). Se construire avec la diversité des langues? : Des pistes didactiques pour une prise en compte des langues à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 70(4), 17.
- Ducancel, G., & Simon, D.-L. (2004). De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue. *Repères*, 29(1), 3-21.
- Forlot, G. (2012). *Vers une formation au plurilinguisme à l'école française*. l'Harmattan.
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. 34.
- Giasson-Lachance Jocelyne. (2012). *La lecture : Apprentissage et difficultés / Jocelyne Giasson ; adapté par Geneviève Vandecasteele*. De Boeck.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le Développement métalinguistique / Jean Émile Gombert*.
- Goulier, F. (2016). *La dimension plurilingue dans les apprentissages au cycle 3*. 3.
- Gumperz John Joseph. (1989). *Engager la conversation : Introduction à la sociolinguistique interactionnelle / John Gumperz ; traduit de l'anglais par Michel Darteville, Martine Gilbert et Isaac Joseph*. les Éditions de Minuit.

- Hymes Dell Hathaway. (1984). *Vers la compétence de communication / Dell H. Hymes ; traduction de France Mugler ; note liminaire de Daniel Coste*. Hatier CREDIF.
- Jacquet-Pfau, C. (2019). « L'école pour tous » du XIXe siècle face à la diversité des usages : Normes, pratiques et évolution. In F. Argod-Dutard (Éd.), *Le français, une langue pour réussir* (p. 59-72). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/65555>
- Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 38(1), 27-35.
- Moro, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. 34.
- Nonnon, É. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : Enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 7-37.
- O'Malley J Michael. (1990). *Learning strategies in second language acquisition / J. Michael O'Malley, ... Anna Uhl Chamot, ...* Cambridge University press.
- Perregaux, C. (1995). *L'école espace plurilingue | LISEO – France Éducation internationale*.
- Perregaux, C. (2002). *(Auto)biographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues*. 14.
- Perregaux, C. (2004). Enseigner et apprendre le français en contextes plurilingues : Un détour par d'autres langues. *La Lettre de l'AIRDF*, 35(2), 53-56.
- Simon, D. L., & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : Les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 151(3), 265.

Sitographie

- Assemblée nationale. (2004). *Résolution sur la diversité linguistique dans l'Union européenne*. <https://www.assemblee-nationale.fr/12/ta/ta0229.asp>
- Beacco, J.-C., & al. (2016.). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Consulté 20 juin 2021, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>
- Bianco, M. (2014). *Enseigner la compréhension en lecture—Psychologie cognitive expérimentale—Collège de France—13 novembre 2014*. <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2014-11-13-10h00.htm>
- Bishop, M.-F. (2018). *La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture—Centre Alain Savary—Education prioritaire—Ifé*. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/comprehension-partager-les-references>
- Bruner *_Processes_of_Education.pdf*. (s.d). Consulté 26 juin 2021, à l'adresse http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf
- Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020* | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771
- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. (2015). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. (s. d.). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Consulté 20 juin 2021, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>

- CARAP Accueil. (s. d.). Consulté 22 juin 2021, à l'adresse <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire—Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*. Consulté 20 juin 2021, à l'adresse <http://www.adeb-asso.org/publications/book-3/>
- Cèbe.S et Goigoux.R. Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique N° 58 – *LIRE ET COMPRENDRE* | *Revue Recherches*. (2013). <https://www.revue-recherches.fr/?p=2979>
- Cedre 2015 Nouvelle évaluation en fin de collège : Compétences langagières et littératie* | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2015). <https://www.education.gouv.fr/cedre-2015-nouvelle-evaluation-en-fin-de-college-competences-langagieres-et-litteratie-10562>
- Cnesco (2016). *Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse*. (s. d.). Consulté 21 juin 2021, à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Lecture_dossier_synthese.pdf
- Cnesco (2016). *Lire, comprendre, apprendre : Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Recommandations du jury*. (s. d.). Consulté 21 juin 2021, à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf
- Cnesco (2016) *Synthese-rapport_Bianco.pdf*. (s. d.). Consulté 28 juin 2021, à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Synthese-rapport_Bianco.pdf
- Cnesco compréhension en lecture*. (2016). <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Conseil de l'Europe. (s. d.). *Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe*. Politiques linguistiques. Consulté 20 juin 2021, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/language-policies>
- Contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration des projets de programme* | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). Consulté 23 juin 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839>

- Dembri, N. (2018). *Construction du sens et activités mentales* | *ASJP*.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/55757>
- Devillé, P. (2014). *La fluidité en lecture, indicateur d'un apprentissage en cours—Les Cahiers Pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-fluidite-en-lecture-indicateur-d-un-apprentissage-en-cours/>
- Doyé, P (2005). L'intercompréhension entre langues parentes. Conseil de l'Europe. Consulté 14 septembre 2021, à l'adresse <https://rm.coe.int/1-intercomprehension/1680874595>
- ELODIL - *Activités pour le primaire*. (2006).
<http://elodil.com/activites/primaire/primaire.html>
- ELODIL - *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue—Université de Montréal*. (s. d.). Consulté 22 juin 2021, à l'adresse <https://www.elodil.umontreal.ca/>
- EOLE - *Education et ouverture aux langues à l'école*. (s. d.). Consulté 22 juin 2021, à l'adresse <http://eole.irdp.ch/eole/>
- Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères* | Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports—Direction générale de l'enseignement scolaire. (2019). <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etrangees>
- Kervran, M. (s. d.). *Le « détour » par les langues inconnues*. Consulté 21 juin 2021, à l'adresse <https://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/teamfrench.html>
- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2013). <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>
- Lumbelli, L. (1999). *Improving the ability to detect comprehension problems : From revising to writing—ScienceDirect*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475298000413?via%3Dihub>
- Manes-Bonnisseau, C., & Taylor, A. (2018). *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052>
- N° 58 – *LIRE ET COMPRENDRE* | *Revue Recherches*. (2013). <https://www.revue-recherches.fr/?p=2979>

- Perregaux, C. (2002). *Auto)biographies langagières en formation et à l'école : Pour une autre compréhension du rapport aux langues*.
https://www.researchgate.net/publication/44150645_Autobiographies_langagieres_en_formation_et_a_l'ecole_pour_une_autre_comprehension_du_rapport_aux_langues
- Perregaux, C. (2004). *Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune—Persée*. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_29_1_2617
- PIRLS 2016—Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit—Évolution des performances sur quinze ans | Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). Consulté 21 juin 2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>
- Pisa : *Que sait-on de la compréhension de la lecture en France ?* (s. d.). Consulté 21 juin 2021, à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/12/03122019Article637109412304131546.aspx>
- Pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf*. (s. d.). Consulté 20 juin 2021, à l'adresse <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- Regards 2015 : Les approches plurielles*. (2015). <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/Regards-2015-les-approches-plurielles>
- Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3—Lecture et compréhension de l'écrit | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports—Direction générale de l'enseignement scolaire*. (s. d.). Consulté 21 juin 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>
- Ressources d'accompagnement pour les langues vivantes étrangères et régionales aux cycles 2, 3 et 4 | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports—Direction générale de l'enseignement scolaire*. (s. d.). Consulté 21 juin 2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/164/langues-vivantes-cycles-2-3-et-4>
- Robbes, B. (2019). *Bruno Robbes : Qu'est-ce qu'apprendre ?*
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/02/06022019Article636850341816300854.aspx>

Simon, D.-L. (s. d.). *Cours : Education plurilingue et interculturelle*. Consulté 20 juin 2021, à l'adresse <https://cours.univ-grenoble-alpes.fr/course/view.php?id=8155>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture | Ministère de l'Education

Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). Consulté 21 juin 2021, à l'adresse

https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm#socle_commun

Une progression spiralaire de l'apprentissage en technologie. (s. d.). Consulté 28 juin 2021, à

l'adresse <https://technologie.ac-creteil.fr/spip.php?article235>

Sigles utilisés

BOEN : bulletin officiel de l'Éducation Nationale

CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des culture

CECRL : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues

CEDRE : cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons

CELV : Centre Européen de Langues Vivantes

Cnesco : Centre national d'études des systèmes scolaires

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

ELODIL : Éveil aux Langage et Ouverture à la Diversité Linguistiques

EOLE : Éducation et Ouverture aux Langues à l'École

EVLANG : Éveil aux langues

IFE : Institut français de l'Éducation

J.O : Journal Officiel

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PIRLS : Progress in International Reading Literacy

PISA : Programme International pour le suivi des acquis des élèves

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

Table des illustrations

Figure 1. Répertoire verbal des élèves de la classe CM1-CM2.....	13
Figure 2. D.L Simon (cours Education plurilingue et interculturelle- UGA).....	26
Figure 3. Les langues de scolarisation (Beacco et al., 2016 : 25).....	28
Figure 4. Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes M.Bianco (2014).....	32
Figure 5. Une proposition de démarche spiralaire.....	40
Figure 6. Des habiletés métalinguistiques.....	50

Table des annexes

<u>Annexe 1 Séquence détaillée.....</u>	<u>95</u>
<u>Annexe 2 Séances 1 et 2 documents supports et productions d'élèves.....</u>	<u>102</u>
<u>Annexe 3 Séances 3 et 4 documents supports et productions d'élèves.....</u>	<u>105</u>
<u>Annexe 4 Séance 5 productions d'élèves.....</u>	<u>107</u>
<u>Annexe 5 Séance 6 productions d'élèves.....</u>	<u>108</u>
<u>Annexe 6 Séances 7 documents supports et productions d'élèves.....</u>	<u>109</u>
<u>Annexe 7 Séance 9 avis des élèves.....</u>	<u>110</u>

Annexe 1

Séquence détaillée

Séquence : favoriser la construction de la compréhension de l'implicite à partir de proverbes écrits dans des langues diverses dont les langues familiales des élèves de la classe	
Domaines	1 - Les langages pour penser et communiquer 2 - Les méthodes et outils pour apprendre 3 - La formation de la personne et du citoyen 5 - Les représentations du monde et l'activité humaine
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">- Utiliser les langues de l'environnement familial de l'élève et au-delà pour construire des notions dans la langue française (la compréhension de l'implicite, du sens figuré à travers des proverbes du monde)- Développer et mobiliser des stratégies d'apprentissages auprès des élèves permettant de favoriser la compréhension- Engager les élèves dans le cadre d'un travail coopératif et collectif

Séance 1 :

Objectif : Mobiliser ses connaissances linguistiques, son répertoire verbal et ses ressources métacognitives pour comprendre des phrases écrites dans plusieurs langues dont le sens est commun

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
5'	Collectif (groupe classe)	Rappel des séances précédentes (les biographies langagières) et des objectifs poursuivis	Rappel	
10'	Collectif (groupe classe)	Présenter le deuxième temps du projet. Travail sur des langues diverses mais différemment. Demander aux élèves ce qu'ils remarquent à partir du document. Noter les remarques des élèves. Quelle sera la consigne ? (attendu : appailler début et fin de phrase) Dire aux élèves que l'on souhaite qu'ils réfléchissent. Expliciter le but : mettre en place des stratégies de compréhension.	Découverte	Phrases des proverbes
20'	Binômes	Les élèves tentent d'appailler les débuts et fins des phrases. Les enseignantes observent les élèves (questionnements, difficultés, stratégies) - Utilisation des compétences acquises en langues ? (Compréhension Ecrite – Anglais ou langues des familles) - Lien entre langues parentes ?(français, espagnol, italien, roumain) - Observation des graphies et alphabets ? - Compréhension du sens ?	Mise en activité	Phrases des proverbes x 12
20'	Collectif (groupe classe)	Interroger les élèves sur les difficultés rencontrées lors de cette activité. Lister les difficultés. Comment ont-ils réussi à les résoudre ? Des difficultés persistent-elles ? Quel est le lien avec les séances précédentes ? Demander à des élèves de proposer des paires et de justifier leurs choix. Identifier les langues utilisées dans les proverbes.	Mise en commun	Proverbes en grande taille pour affichage au tableau
10'	Collectif (groupe classe)	Bilan de la séance	Bilan	

Séance 2 :

Objectif : aborder la notion de sens propre et sens figuré à travers des langues familiales des élèves et d'autres langues

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
10'	Collectif (groupe classe)	<p>Rappel de la séance précédente. Afficher les appariements effectués par les élèves Rappeler l'objectif de la séance 1 Rappel des stratégies des élèves (proximité graphique, liens entre les langues, alphabets identiques, connaissances dans la langue)</p>	Rappel	
15'	Collectif (groupe classe)	<p>Notion de sens premier et sens caché (sp et sf) - Relire en français l'ensemble des phrases appariées. Que remarquent les élèves ? points communs et différences (Attendus : notions du temps qu'il fait – chronologie – sens commun Si difficultés, faire remarquer les différents <u>thèmes</u> utilisés pour réaliser les métaphores + le lexique afférent <u>météo</u> (pluie, soleil, tempête...), <u>paysages</u>, <u>couleurs</u>.. + les oppositions (pluie/beau temps) - S'aider des proverbes arabe, gujarati et turc pour faire le lien (après la tristesse, la joie...) avec les autres poèmes et comprendre le sens commun caché en s'aidant des métaphores. (pluie : tristesse...) qu'est-ce qui peut évoquer la joie et la tristesse dans les autres proverbes ? Idem avec colline et descente. Difficultés / résolution de pbs – colère, disputes / apaisement... Parler de sens premier et sens caché (sens propre / sens figuré) - Comprendre l'intention dans l'utilisation de proverbes. Quel message est véhiculé à travers ces phrases ? Conseils, morale... Lexique : ce sont des proverbes (différence avec expression : conseil) Dans les langues des familles, existe-t-il des proverbes qui ont ce même sens ? Noter ces proverbes. Différences expressions et proverbes !</p>	Appropriation	Phrases des proverbes
15'	Collectif (groupe classe)	<p>Compléter collectivement le tableau et noter les remarques et questions des élèves (attendus : points communs entre des proverbes) Point sur la séance : ce que l'on retient</p>	Mise en commun Bilan	

Séances 3 et 4 :

Objectif : Construire la notion de proverbes et sens propre et sens figuré à travers les proverbes dans des langues diverses (proverbes traduits en français) et produire des inférences

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
20'	Collectif (groupe classe)	<p>Rappel de la séance précédente : notion de proverbes, sens propre et figuré.</p> <p>Proposition par une élève d'un proverbe mexicain traduit en français : <i>la sonrisa es la misma en todos los idiomas : le sourire est le même dans toutes les langues</i>. Les élèves élaborent ensemble la stratégie de compréhension.</p> <p>Présentation de la séance : Par binôme, découvrir des proverbes dans différentes langues et traduits en français Lire les proverbes collectivement Choisir un proverbe que l'on analyse ensemble avant le travail en binôme (définition du thème)</p>	Rappel	
30'	Binômes	<p>Donner des groupes de proverbes différents aux élèves</p> <p>Compléter un tableau avec les langues de ces proverbes et les thèmes (animaux, objets, vêtements, paysages...) qui s'y réfèrent.</p>	Travail en groupe	14 proverbes dans des langues diverses traduits en français.
15'	Collectif (groupe classe)	<p>Mise en commun des thèmes proposés. Remarquer la récurrence de certains thèmes et les liens lexicaux qui peuvent être réalisés.</p> <p>Rappeler la notion de sens propre et sens figuré en référence avec les séances précédentes.</p> <p>Proposer de retrouver le sens caché (ou les sens) des proverbes étudiés.</p>	Mise en commun	
20'	Binômes	Observer les stratégies des élèves : regroupement de proverbes par thème ? Recherche du sens implicite sans regroupement ?	Travail en groupe	
15'	Collectif (groupe classe)	<p>Mise en commun :</p> <p>Propositions des élèves . Observer les récurrences, les thèmes communs.</p> <p>Piège : thème commun ne signifie pas sens commun ! Favoriser l'explicitation des stratégies mobilisées par les élèves.</p> <p>Définir les notions de proverbes, sens propre et sens figuré ou implicite</p> <p>Schématiser la démarche de compréhension du sens implicite</p>	Appropriation des notions	Trace écrite collective relative aux stratégies

Séance 5 :

Objectif : Construire la notion sens propre / figuré à travers les proverbes dans des langues diverses en utilisant la production d'écrits

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
5'	Collectif (groupe classe)	Rappel de la séance précédente. Notion de proverbes, sens propre et figuré.	Rappel	Proverbes séance 3
15'	Collectif (groupe classe)	Production d'écrits Expliquer aux élèves que ce sont eux qui vont écrire des proverbes. Quelle démarche va-t-on effectuer ? (attendu : démarche inverse de celle utilisée précédemment) On part d'une morale. Noter les propositions des élèves. Être attentives aux propositions, ce seront peut être des exemples proposés par les élèves. Si des difficultés apparaissent, proposer une morale : exemple quand on fait une bêtise, une erreur on la répare Construire le cheminement avec les élèves à partir d'un exemple. Bêtise = image ? Réparation = image ? <u>oppositions</u> (qui <u>casse</u> un miroir <u>recolle</u> les morceaux brisés) Noter les propositions de morale qui peuvent aider les élèves + éléments culturels (?) : constituer une « banque de données. » <i>Nota : ça peut aussi être intéressant d'observer comment à partir d'une morale commune, chacun effectue son cheminement.</i>	Explicitation	
15'	Binôme	Ecrire : de la morale au proverbe Chaque binôme choisit une morale de son choix et effectue le cheminement pour arriver à la rédaction d'un ou plusieurs proverbes.	Mise en œuvre en binôme	Document avec schématisation de la démarche
15'	Groupe de 4 élèves	Mise en commun par petits groupes. Chaque binôme propose son (ses) proverbe(s), leurs pairs tentent de définir le sens avec la démarche.	Mise en commun	
5'	Groupe classe	Bilan de la séance	Bilan	

Cette séance était prématurée dans le déroulement de la séquence. Les élèves, d'une part, n'ont pas suffisamment été en contact avec des variétés de proverbes, d'autre part, la notion d'implicite était encore fragile pour les élèves.

Séance 6 :

Objectif : Asseoir la notion de proverbes et sens propre et sens figuré à travers les proverbes dans des langues diverses (proverbes traduits en français)

Produire des inférences. Séance de réajustement

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
20'	Collectif (groupe classe)	Rappel des objectifs de la séquence : comprendre les notions de sens propre et implicite à travers des proverbes en langues diverses dont les langues familiales des élèves. Présentation des proverbes écrits en langues diverses (sans la traduction en français) Consigne : réaliser un appariement des proverbes traduits en français (idem séance 1) mais sans les indices graphiques. Prélever des indices formels ou sur le fond. Savoir expliciter ses stratégies.	Rappel et consigne de travail	
30'	Binômes	Mise en activité des élèves. Les enseignantes observent, questionnent et demandent aux élèves d'expliquer leurs stratégies mises en place pour appairer et comprendre le sens implicite des proverbes.	Travail en binôme	10 proverbes dans des langues diverses traduits en français.
15'	Collectif (groupe classe)	Mise en commun des propositions des élèves avec explicitation des stratégies et rappel des stratégies définies lors des séances précédentes	Mise en commun	Trace écrite collective relative aux stratégies
10'	Collectif (groupe classe)	Effectuer un bilan de la séance	Bilan	

Séance 7 :

Objectif : Asseoir la notion de proverbes et sens propre et sens figuré en s'appuyant sur la production d'écrits

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
20'	Collectif (groupe classe)	Rappel des stratégies proposées par les élèves. Présenter la consigne : écrire la fin d'un proverbe dont le sens implicite est donné. La partie initiale du proverbe est donnée aux élèves.	Rappel et consigne de travail	
30'	Binômes	Compléter la fin des proverbes. Les enseignantes observent, régulent, proposent aux élèves de s'appuyer sur les savoirs engrangés avec les séances précédentes mais également sur les savoir-faire, les stratégies définies.	Travail en binôme	Document : tableau
15'	Collectif (groupe classe)	Mise en commun du travail effectué. Des productions d'élèves variées sont présentées.	Mise en commun	

Séance 8 :

Objectif : Asseoir la notion de proverbes et sens propre et sens figuré en s'appuyant sur la production d'écrits

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
40'	Collectif (groupe classe) et groupe	1) Des élèves écrivent au tableau des proverbes dans leur langue familiale. Les élèves observent les aspects formels de la langue et font des remarques. 2) Les élèves écrivent en français la traduction des proverbes et demandent à leurs pairs de trouver le sens implicite. Ce travail s'effectue collectivement avec des temps de réflexion en petit groupe.	Recherche collective	Des proverbes des élèves
10'	Collectif	Bilan de la séance		

Séance 9 :

Objectif : Effectuer un bilan de la séquence

Temps	Organisation	Situations proposées	Étapes	Supports
15'	Individuel	Répondre à un questionnaire écrit permettant d'effectuer le bilan de la séquence.	Recherche collective	Questionnaire du bilan
10'	Collectif	Mise en commun des réponses.		

Annexe 2

Séances 1 et 2 documents supports et productions d'élèves

Documents élèves

Après la pluie	After the rain	la calma	地固まる。
يأتي الفوج	Dupa ploaie	dopo la tempesta	दिवस पछी रात
Die Ruhe	Despues de la tempestad	nǎng lén thôi	vine soare
Her yokusun	तऽऽ पछी छाथो	bir inisi vardir	the nice weather
雨降って、	La quiete	nach dem sturm	بعد الضيق
Hết mưa là hửng		le beau temps	

Documents enseignantes

Arabe : بعد الضيق يأتي الفوج *Après la détresse, vient la lune*
Après l'effort, le réconfort
Après une gêne, il y a la délivrance
Après la tristesse, la joie

Vietnamien : Hết mưa là hửng nǎng lén thôi – *il ne pleut plus, le soleil se lève*

Gujarati (Inde) संकेत कपडा पहरेवाच मन सांके न थाच *La chaleur après le froid, le jour après la nuit*

Japonais : 雨降って、地固まる。 *Après la pluie, le sol devient solide*

Turc : her yokusun bir inisi vardir - *chaque colline a une descente*

Français : **Après la pluie, le beau temps**

Italien : La quiete dopo la tempesta – *le calme après la tempête*

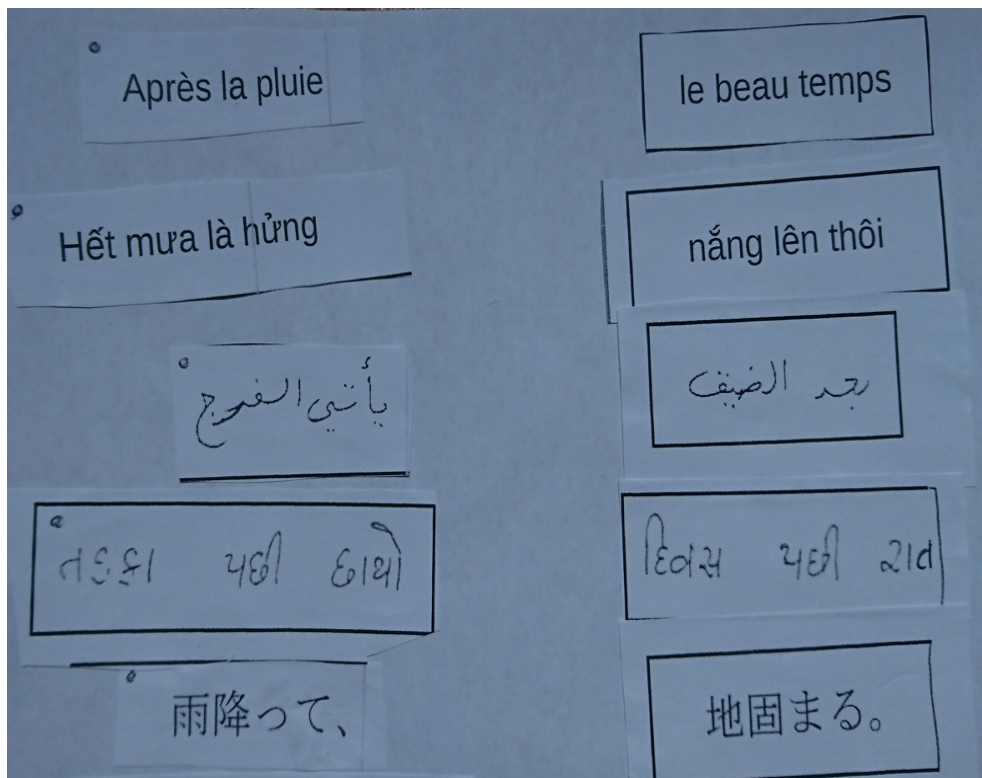
Espagnol : Despues de la tempestad, la calma – *après la tempête, le calme*

Roumain : dupa ploaie vine soare – *après la pluie vient le soleil*

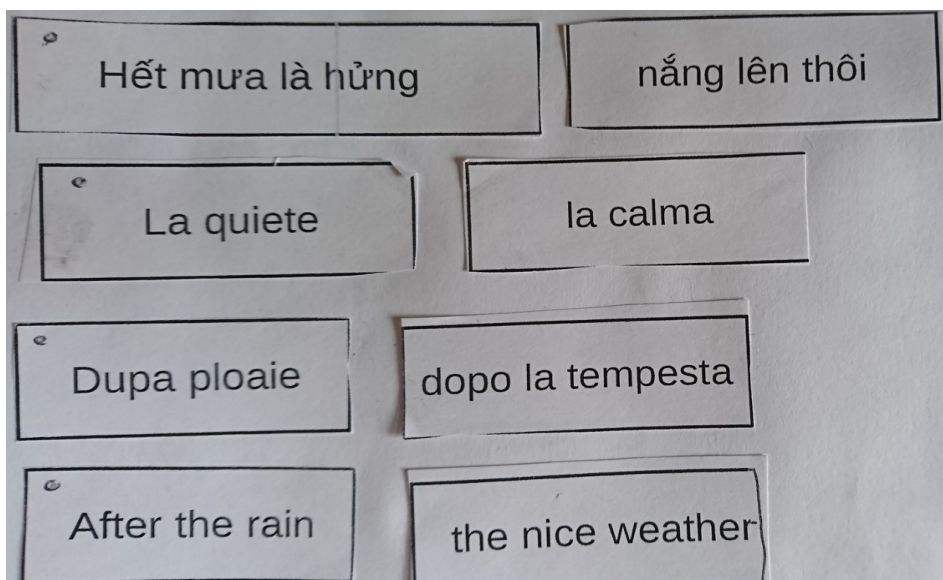
Allemand : die Ruhe nach dem Sturm - *le calme après la tempête*

Anglais : after the rain the nice weather – *après la pluie, le beau temps*

Productions d'élèves (a)



Production d'élèves (b)



Production collective à l'issue de la séance 1

After the rain <i>Après la pluie</i>	the nice weather <i>le beau temps</i>	Hết mưa là hửng <i>Il ne fait plus, le soleil se lève</i>	nắng lên thôi
Dupa ploaie <i>Après la pluie</i>	vine soare <i>vient le soleil</i>	دسا ڤلا ڤلا <i>la chaleur après la pluie</i>	دسا ڤلا ڤلا <i>le jour après la nuit</i>
Après la pluie	le beau temps	بأنس الفرج <i>Après l'effort, le réconfort</i>	بعد الضيق <i>il y</i>
Despues de la tempestad <i>Après la tempête, le calme</i>	la calma	雨降って、 <i>Après la pluie, le sol devient sec</i>	地固まる。 <i>Le calme après la tempête</i>
dopo la tempesta <i>Après la tempête, le calme</i>	La quiete	Die Ruhe	nach dem sturm
Her yokuşun <i>A chaque montée, il y a une descente</i>	bir inişi vardır		

proverbe = menalo dont le sens est parfois caché

La météo
Des contraires
Des opposés
Après ...
negatif → positif
(lien avec "c'est bien")
Comme les centres

proverbe

Le que je sais déjà
Comment je vais faire?

Après une gêne, il y a la délivrance
Après la détresse vient la lumière
Après la tristesse la joie

draquel
Lumière

maail
joyaux

Annexe 3
Séances 3 et 4 documents supports et productions d'élèves

Séances 3 et 4 : document élèves

<p>① <u>When the cat's away, the mice will play</u> Quand le chat est loin, les souris jouent</p>	<p>⑧ <u>Виме комшијске краве је увек веће</u> <i>Le pis de la vache du voisin est toujours plus grand</i></p>
<p>② सफ़े कपड़े पहनने वाला मन सफ़ि न थाच Qui porte des vêtements blancs n'a pas nécessairement l'esprit pur</p>	<p>⑨ فقيه المرئ من تجعل لا الجلابة La djellabah ne fait pas le fkih</p>
<p>③ <u>kedi ortada gorunmeyince fareler bayram eder</u> Les souris se régalaient quand le chat n'est pas vu</p>	<p>⑩ ان غاب القط العب يا فأر Le chat n'est pas là, jouez !</p>
<p>④ <u>Kitabı kapağına göre yargılama</u> Ne jugez pas le livre à sa couverture</p>	<p>⑪ 人は 見かけに よらぬもの On ne peut pas juger quelqu'un à son habit</p>
<p>⑤ แมวไม่อยู่ หุนระเริง Le chat est parti, le rat se laisse aller</p>	<p>⑫ <u>La hierba siempre parece más verde al otro lado de la valla</u> L'herbe paraît toujours plus verte de l'autre côté de la vallée</p>
<p>⑥ 遠きは花の香 les choses lointaines ont une odeur de fleur</p>	<p>⑬ تن آدمی شریف است به جان آدمیت , نه همین لباس زیباست نشان آدمیت L'honnêteté vient de l'esprit, elle ne vient pas de beaux vêtements.</p>
<p>⑦ <u>L'erba è sempre più verde nel prato accanto.</u> <i>L'herbe est toujours plus verte dans le pré à côté</i></p>	<p>⑭ Quand le chat n'est pas là, les souris dansent</p>

Séances 3 et 4 : productions d'élèves

1 *When the cat's away, the mice will play*
Quand le chat est loin, les souris jouent

3 *kedi ortada gorunmeyince fareler bayram eder*
Les souris se régalaient quand le chat n'est pas vu

5 แมวไม่อยู่ หนูระเริง
Le chat est parti, le rat se laisse aller

10 ان غاب القط العب يا فأر
Le chat n'est pas là, jouez !

14 **Quand le chat n'est pas là, les souris dansent**

Ce n'est que quand les parents ne sont pas là que l'on fait n'importe quoi.

7 *L'erba è sempre più verde nel prato accanto.*
L'herbe est toujours plus verte dans le pré à côté

8 *Виме комшијске краве је увек веће*
Le pis de la vache du voisin est toujours plus grand

12 *La hierba siempre parece más verde al otro lado de la valla*
L'herbe paraît toujours plus verte de l'autre côté de la vallée

6 遠きは花の香
les choses lointaines ont une odeur de fleur

Le futur est mieux.

Annexe 4
Séance 5 productions d'élèves

Date 11 mars 2021
Binon Omar Jéré

Thème : Les objets

① Bêtises : Un vase cassé

② Puni : Donner la moitié de ton argent pour le repayer

③ Reparer : J'aide à bien le placer à la maison

Je cours dans la maison, sans faire exprès je casse un vase.

Je donne la moitié de mon argent à mes parents pour le repayer.

J'aide mes parents à bien le placer

Jeudi 11 Mars
Muhadiza / Adams
11/03/21

Thèmes : vêtements

1-Bêtises → j'ai déchiré un vêtement parce que j'étais en retard

2-On doit plus le porter.

3-J'assume mes conséquences et on recou.

Mohamad / Hing / Jily

Thème : Vêtement:

- Bêtises : trou

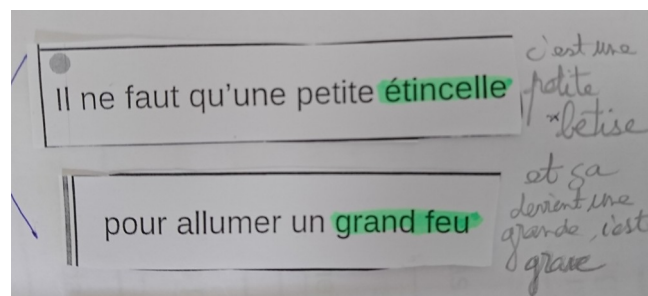
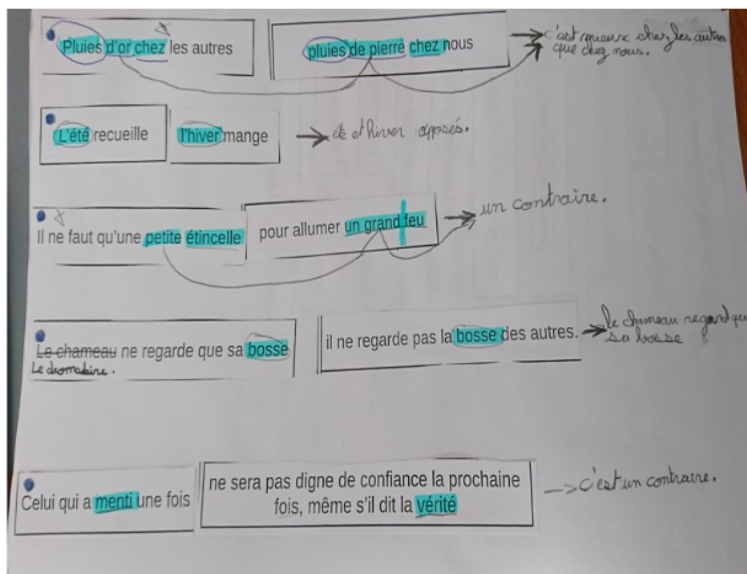
- Puni : tu ne cours plus.

Si tu fais un trou à ton pantalon tu ne cours plus.

Annexe 5

Séance 6 documents et productions d'élèves

<ul style="list-style-type: none"> ● Lorsque les hommes travaillent ensemble 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">pluies de pierre chez nous</div>
<ul style="list-style-type: none"> ● Le chameau ne regarde que sa bosse 	<div style="display: flex; justify-content: space-between; border: 1px solid black; padding: 5px;"> pour allumer un grand feu l'hiver mange </div>
<ul style="list-style-type: none"> ● Pluies d'or chez les autres 	<div style="display: flex; justify-content: space-between; border: 1px solid black; padding: 5px;"> on rencontre la grêle va sainement </div>
<ul style="list-style-type: none"> ● Il ne faut qu'une petite étincelle 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">que pleurer dans le palais</div>
<ul style="list-style-type: none"> ● Qui sème des chardons 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">il ne regarde pas la bosse des autres.</div>
<ul style="list-style-type: none"> ● En fuyant la pluie ● Qui va lentement 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">les montagnes se changent en or</div>
<ul style="list-style-type: none"> ● Mieux vaut chanter dans le hutte 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">recueille des piqûres</div>
<ul style="list-style-type: none"> ● L'été recueille ● Celui qui a menti une fois 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ne sera pas digne de confiance la prochaine fois, même s'il dit la vérité</div>



Annexe 6

Séance 7 productions d'élèves

Messro, Mahera.

Rédiger la fin des proverbes en s'appuyant sur les démarches des séances précédentes. Voici des débuts de proverbes ainsi que (parfois) le sens caché, la morale correspondant à chaque proverbe. A vous d'écrire la fin du proverbe.

Le(s) début(s) des proverbes	Le sens caché et les mots clés	Les mots, groupes de mots qui peuvent servir d'images	J'écris la fin des proverbes
Aujourd'hui tu voles un œuf. (proverbe roumain)	Si aujourd'hui je suis capable de voler, même une petite chose, plus tard, je peux commettre un vol ou un acte beaucoup plus grave et important	un œuf, une petite chose, une personne	Demain tu volera une grande chose.
Celui qui provoque les abeilles... (proverbe congolais)	Quand on cherche les problèmes, on les trouve...	une abeille, une personne, une pique.	se fera piquer.
Vouloir... (proverbe espagnol et français)	Quand on veut arriver à quelque chose, on peut le faire	vouloir, action	C'est vouloir!
Il ne pleut plus (proverbe vietnamien)	Après les problèmes, la tristesse, on retrouve la joie.	une fête, la pluie	l'enfer c'est la paix!
D'abord le travail... (proverbe russe)	Après le travail nous sommes réconfortés.	le travail, la tranquillité.	après la tranquillité
Qui dresse un piège pour autrui... (proverbe anglais)	Si on commet une action négative envers quelqu'un (un piège, une méchanceté...), on peut également subir cette action.	un piège, une personne	autrui se dressera un piège.
Un homme sans ami... (proverbe arabe)	Si on n'a pas d'ami, il nous manque quelque chose	paovre, sans amis, personne.	c'est un homme paovre.
Qui sème le vent... (proverbe commun à plusieurs langues)	Quand on provoque de petits troubles, de petites disputes, on peut subir des conséquences plus graves.	le vent, la pluie, sème.	sème la pluie.
Ne regarde ni la monture, ni le vêtement... (Proverbe turc)	De jamais juger les personnes à leurs apparences.	dedans, regards, habits, monture,	Et se regarde ce qu'il y a dedans.

ONE, Adam.

Rédiger la fin des proverbes en s'appuyant sur les démarches des séances précédentes. Voici des débuts de proverbes ainsi que (parfois) le sens caché, la morale correspondant à chaque proverbe. A vous d'écrire la fin du proverbe.

Le(s) début(s) des proverbes	Le sens caché et les mots clés	Les mots, groupes de mots qui peuvent servir d'images	J'écris la fin des proverbes
Aujourd'hui tu voles un œuf. (proverbe roumain)	Si aujourd'hui je suis capable de voler, même une petite chose, plus tard, je peux commettre un vol ou un acte beaucoup plus grave et important	un œuf.	Plus tard tu voleras un poulet.
Celui qui provoque les abeilles... (proverbe congolais)	Quand on cherche les problèmes, on les trouve...	une botteille.	trouve des piques.
Vouloir... (proverbe espagnol et français)	Quand on veut arriver à quelque chose, on peut le faire		vouloir c'est pouvoir.
Il ne pleut plus (proverbe vietnamien)	Après les problèmes, la tristesse, on retrouve la joie.	pleut plus	Après il y aura du soleil.
D'abord le travail... (proverbe russe)	le travail.	après le travail.
Qui dresse un piège pour autrui... (proverbe anglais)	Si on commet une action négative envers quelqu'un (un piège, une méchanceté...), on peut également subir cette action.	le travail.	se fera lui-même piéger.
Un homme sans ami... (proverbe arabe)	Si on n'a pas d'ami, il nous manque quelque chose		c'est un homme sans vie.
Qui sème le vent... (proverbe commun à plusieurs langues)	Quand on provoque de petits troubles, de petites disputes, on peut subir des conséquences plus graves.		recueille une mauvaise récolte.
Ne regarde ni la monture, ni le vêtement... (Proverbe turc)		regarde ce qu'il y a dedans.

Annexe 7

Séance 9 bilan et avis des élèves

Prénom :

Questionnaire « proverbes dans les langues familiales et autres langues du monde » :

1) Le projet que nous avons mené ensemble sur les proverbes des langues du monde (Les langues des élèves de la classe et d'autres langues) t'a intéressé :

beaucoup moyennement pas du tout

Je justifie ma réponse : *J'ai appris beaucoup chose (des proverbe du monde entier).....*

2) Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet ?

J'ai appris que dans les proverbe on peut les classer par thème et ça me facilite la tâche pour trouver le sens caché. On peut regrouper les sens cachés et il y a des proverbe plus dure.....

3) Est-ce que tu penses que ce projet peut t'aider maintenant à mieux comprendre le sens caché, le sens figuré d'un texte plus long (autre que des proverbes) ?

Oui, pourquoi ? *parce que avant je ne savait pas trouver le sens caché maintenant si on fait des lien avec les histoire que la maîtresse nous lit d'autre choses.....*

Non, pourquoi ?

4) Qu'est-ce que ce projet te donne envie de découvrir, d'apprendre à présent ?

je me donne envie de découvrir les sens cachés parce que maintenant j'aime bien découvrir les sens cachés.....

J'aimerais apprendre des choses comme ça car on est en classe et on est solidaire on s'aide aide on a plusieurs se passe intentionnel.....

Questionnaire « proverbes dans les langues familiales et autres langues du monde » :

1) Le projet que nous avons mené ensemble sur les proverbes des langues du monde (Les langues des élèves de la classe et d'autres langues) t'a intéressé :

beaucoup moyennement pas du tout

Je justifie ma réponse : *J'ai découvert beaucoup de proverbes.....*

2) Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet ?

Des différentes langues que j'ai apprenent dans les proverbes.....

3) Est-ce que tu penses que ce projet peut t'aider maintenant à mieux comprendre le sens caché, le sens figuré d'un texte plus long (autre que des proverbes) ?

Oui, pourquoi ? *J'ai des difficultés à comprendre le sens caché et ça m'aide.....*

Non, pourquoi ?

4) Qu'est-ce que ce projet te donne envie de découvrir, d'apprendre à présent ?

J'ai envie de progresser en Italien et d'apprendre aussi l'anglais.....

Suite avis des élèves

1) Le projet que nous avons mené ensemble sur les proverbes des langues du monde (Les langues des élèves de la classe et d'autres langues) t'a intéressé :

beaucoup moyennement pas du tout

Je justifie ma réponse : *J'ai bien aimé car on a appris un proverbe on apprend plus de la vie.*

2) Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet ?

la proverbe car je ne savais pas que t. que s'était.

3) Est-ce que tu penses que ce projet peut t'aider maintenant à mieux comprendre le sens caché, le sens figuré d'un texte plus long (autre que des proverbes) ?

Oui, pourquoi ?

Non, pourquoi ? *car c'est un peu dur de traverser le sens caché.*

4) Qu'est-ce que ce projet te donne envie de découvrir, d'apprendre à présent ?

J'aimerais aussi d'apprendre des proverbes des langues étrangères d'apprendre d'autres langues que le laos, thaï et les arabes.

1) Le projet que nous avons mené ensemble sur les proverbes des langues du monde (Les langues des élèves de la classe et d'autres langues) t'a intéressé :

beaucoup moyennement pas du tout

Je justifie ma réponse : *J'ai aimé car on a appris des autres est les autres est les autres est j'ai appris que tout les langues ont une signification.*

2) Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet ?

J'ai retenu que tout les langues a des même mots j'ai des difficultés sur quelque proverbe mais j'ai bien aimé les séances que on fait est j'ai aussi aimé que passait nous expliquer les sens cachés des proverbes.

3) Est-ce que tu penses que ce projet peut t'aider maintenant à mieux comprendre le sens caché, le sens figuré d'un texte plus long (autre que des proverbes) ?

Oui, pourquoi ? *car maintenant se serait trouver les sens cachés des proverbes est quand j'avait commencé j'avais le ont.*

Non, pourquoi ? *mais maintenant se suis libre de parler au t. est car grâce à toi qui nous ouvre pascal !*

4) Qu'est-ce que ce projet te donne envie de découvrir, d'apprendre à présent ?

se mieux donne que j'ai presque vu toutes les langues que on a vu est est avec les autres proverbes j'ai appris à être prudent en bien regarder au face de moi est que une phrase peut signifier plusieurs choses.

Suite avis des élèves

1) Le projet que nous avons mené ensemble sur les proverbes des langues du monde (Les langues des élèves de la classe et d'autres langues) l'a intéressé :

beaucoup moyennement pas du tout

Je justifie ma réponse : Nous n'avons pas tellement parlé de langue en cours parce qu'il était surtout des proverbes.

2) Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet ?

J'ai appris que les proverbes se ressemblent dans différentes langues.

3) Est-ce que tu penses que ce projet peut t'aider maintenant à mieux comprendre le sens caché, le sens figuré d'un texte plus long (autre que des proverbes) ?

Oui, pourquoi ?

Non, pourquoi ? Non, elle ne m'a pas tellement intéressé car ça m'a quand même un peu aidé.

4) Qu'est-ce que ce projet te donne envie de découvrir, d'apprendre à présent ?

Oui.

1) Le projet que nous avons mené ensemble sur les proverbes des langues du monde (Les langues des élèves de la classe et d'autres langues) l'a intéressé :

beaucoup moyennement pas du tout

Je justifie ma réponse : J'ai beaucoup aimé ce projet car j'ai pu me rendre compte que nous sommes tous pareils même si on vient de pays différents.

2) Qu'est-ce que tu as appris en participant à ce projet ?

J'ai appris la définition d'un proverbe, qui avait des langues qui se rapproche du français.

3) Est-ce que tu penses que ce projet peut t'aider maintenant à mieux comprendre le sens caché, le sens figuré d'un texte plus long (autre que des proverbes) ?

Oui, pourquoi ? Maintenant j'arrive à mieux comprendre dans mes réponses et ça peut être en grammaire.

Non, pourquoi ?

4) Qu'est-ce que ce projet te donne envie de découvrir, d'apprendre à présent ?

Le projet me donne envie de voyager, d'apprendre à découvrir mes amis d'ailleurs, est apprendre de nouvelles langues.

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	6
Introduction.....	8
Partie 1 - Le contexte de l'expérimentation.....	11
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE ÉDUCATIF DE L'EXPÉRIMENTATION.....	12
1.1 LE LIEU D'EXPÉRIMENTATION.....	12
1.2 UN CONTEXTE DE CLASSE MULTILINGUE.....	13
1.3 LES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE.....	14
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	15
2.1 LES SPÉCIFICITÉS DU CYCLE DE CONSOLIDATION	15
2.2 LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE.....	16
2.3 LES ENSEIGNEMENTS DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS.....	17
Partie 2 - Des concepts théoriques.....	19
CHAPITRE 3. PLURILINGUISME EN FRANCE.....	20
3.1 POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA FRANCE.....	20
3.2 POLITIQUE LINGUISTIQUE DU CONSEIL DE L'EUROPE.....	21
3.3 LE PLURILINGUISME EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	21
CHAPITRE 4. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	27
4.1 LES FINALITÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	27
4.2 DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE.....	28
4.3 DES DIFFICULTÉS DANS LES APPRENTISSAGES DU FRANÇAIS.....	30
4.4 LA COMPRÉHENSION DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES.....	30
4.5 LA COMPRÉHENSION : ÉLÉMENTS THÉORIQUES.....	32
4.6 DES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES DE TYPE SPIRALAIRE.....	40
CHAPITRE 5. DÉMARCHES DIDACTIQUES POUR UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE... 	42
5.1 UNE ÉDUCATION PLURILINGUE ET INTERCULTURELLE.....	42
5.2 DES APPROCHES PLURIELLES.....	44
5.3 LES APPORTS DE LA PÉDAGOGIE DU DÉTOUR.....	49
Partie 3 - Le dispositif de l'expérimentation et l'analyse.....	52
CHAPITRE 6. LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUES DU DISPOSITIF.....	53
6.1 LA DÉMARCHE DE RECHERCHE.....	53
6.2 LES ACTEURS IMPLIQUÉS.....	53
6.3 POURQUOI ET COMMENT CE DISPOSITIF A-T-IL ÉTÉ ÉLABORÉ ?.....	54

6.4 ÉLABORATION DIDACTIQUE DU DISPOSITIF EN FONCTION DES PRINCIPES THÉORIQUES CONVOQUÉS	55
6.5 LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF.....	56
CHAPITRE 7. L'ANALYSE DU DISPOSITIF EN LIEN AVEC LA PROBLÉMATIQUE.....	59
7.1 LES SÉANCES 1 ET 2 : DE LA DÉCOUVERTE DES PROVERBES EN LANGUES DIVERSES À LA CONSTRUCTION DU SENS IMPLICITE ET DE LA NOTION DE PROVERBES.....	59
7.2 LES SÉANCES 3 ET 4 : CONSOLIDER LES NOTIONS DE PROVERBE ET DE SENS IMPLICITE.....	63
7.3 LES SÉANCES 6 ET 7 : UNE EXPLICITATION DES STRATÉGIES DÉVELOPPÉES PAR LES ÉLÈVES.....	67
7.4 SÉANCE 8 : LES PROVERBES DES LANGUES FAMILIALES.....	72
CHAPITRE 8. L'ÉVALUATION DU DISPOSITIF.....	75
8.1 LES AVIS DES ÉLÈVES.....	76
8.2 LE BILAN DE L'ENSEIGNANTE.....	77
8.3 MON RETOUR INTROSPECTIF.....	79
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	83
Sitographie.....	86
Sigles utilisés.....	91
Table des annexes.....	93
Table des matières.....	112

MOTS-CLÉS : plurilinguisme, éveil aux langues, stratégie du détour, compréhension implicite

RÉSUMÉ

Fruit de réflexions nourries par des notions théoriques et des expérimentations en classe de CM1-CM2, ce mémoire a pour objet d'analyser la prise en compte du plurilinguisme des élèves en lien avec la langue de scolarisation. La compréhension de textes courts dans sa dimension implicite est visée dans ce travail.

La première partie relative aux concepts théoriques de ce mémoire s'articule autour de trois axes :

- La notion de plurilinguisme dans les contextes politiques et éducatifs
- Les enjeux et stratégies liées à la compréhension de textes. Sont abordés les aspects cognitifs de la compréhension et des propositions didactiques de chercheurs
- Le concept d'éducation plurilingue et interculturelle : le recours aux langues diverses dont les langues familiales pour favoriser des apprentissages dans la langue de scolarisation

Le dispositif expérimental est présenté en deuxième partie et s'inscrit dans la démarche d'éveil aux langues et plus spécifiquement celle du détour par les langues des familles permettant de développer des compétences de compréhension dans la langue française.

Dans une troisième partie, une analyse du dispositif mis en place dans une classe est proposé assorti de propositions didactiques et de perspectives.

KEYWORDS : plurilingualism, language awareness, diversion strategy, implicit comprehension

ABSTRACT

Abstract : This dissertation is the result of reflections based on theoretical notions and experimentation in a CM1-CM2 class. Its purpose is to analyze the taking into account of pupils' plurilingualism to enhance competence in the language of instruction. The comprehension of short texts and in particular their implicit meaning, is targeted in this work.

The first part presents the underlying theoretical concepts organised in three axes:

- The notion of plurilingualism in political and educational contexts
- The issues and strategies related to text comprehension. Cognitive aspects of comprehension and didactic proposals from researchers are discussed.
- The concept of plurilingual and intercultural education: the use of various known languages, including family languages, to promote learning in the language of instruction.

The experimental protocol, inspired by the language awareness movement, is presented in the second part with emphasis on encouraging pupils to mobilise their family languages as building blocks to enhance the development of comprehension skills in the French language.

The third part offers an analysis of the experimentation set up in a class, and offers suggestions along with didactic proposals and perspectives.