



**HAL**  
open science

# L'utilisation de la vidéo comme levier des apprentissages

Jérémie Maugez

► **To cite this version:**

Jérémie Maugez. L'utilisation de la vidéo comme levier des apprentissages. Linguistique. 2023. dumas-04211490

**HAL Id: dumas-04211490**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04211490>**

Submitted on 19 Sep 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License



# L'utilisation de la vidéo comme levier des apprentissages

Présenté par **Jérémie Maugez**

Sous la direction de **Catherine Mendonça Dias**

MÉMOIRE  
DE MASTER

Mémoire présenté le **10/07/2023**

Mémoire de **Master Didactique des langues, du FLE et du**

**FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement et de**

**l'ingénierie, mention Didactique des langues**



## Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>Présentation introductive de l'expérimentation.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Didactique des langues, didactique des images, une complémentarité.....</b>	<b>7</b>
1.1 Pourquoi choisir une pédagogie basée sur l'image en classe de langue.....	7
1.2 Historique de l'utilisation de l'image en didactique des langues.....	8
1.3 Les fonctions de l'image.....	10
1.4 Le choix d'une pédagogie holistique.....	14
1.5 La multimodalité.....	15
1.6 La subjectivité de l'image.....	16
1.7 Les typologies de l'image.....	17
<b>2. D'une expérience de terrain à une expérience de recherche.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Contexte de l'expérience.....</b>	<b>20</b>
2.1.1 Présentation du terrain.....	20
2.1.2 Présentation des acteurs du dispositif UPE2A.....	21
2.1.3 Présentation des cours.....	23
<b>2.2 Présentation et analyse du projet.....</b>	<b>24</b>
2.2.1 L'origine du projet vidéo.....	25
2.2.2 Mise en œuvre du projet vidéo.....	26
2.2.3 Organisation méthodologique de la recherche (protocole, prélèvement des données).....	29
<b>3. Présentation et analyse.....</b>	<b>34</b>
3.1 De la production orale au service de la lecture à l'écriture créative.....	34
3.2 Du point de vue de l'élève vers la transdisciplinarité.....	60
<b>Conclusion.....</b>	<b>80</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>82</b>
<b>Les transcriptions:.....</b>	<b>116</b>

# Introduction

Lors de l'année scolaire 2020/2021, 64564 élèves sont arrivés dans le système scolaire français, après avoir quitté leur pays d'origine (Brun, 2022). Les élèves peuvent bénéficier d'une double inscription pédagogique, en classe régulière et en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A), dans laquelle ils bénéficient d'un apprentissage intensif du français en tant que langue seconde et parfois avec des enseignements disciplinaires correspondant aux programmes de l'Education Nationale. Malgré les offres d'accompagnement linguistique et des progrès constants des élèves, les orientations scolaires se réalisent davantage vers des filières professionnelles, notamment celles considérées comme les moins prestigieuses (Mendonça Dias et Paroux, à paraître).

Comme précisé dans le chapitre *Concevoir des vidéos plurilingues pour les apprentissages des mathématiques* "les trajectoires migratoires, directes, successives ou pendulaires<sup>1</sup>, les conditions de séjour familiales, administratives et socio-économiques, impactent leur disponibilité psychologique dans les apprentissages" (Maugez et al., 2020, p.221). Ces paramètres interviennent aussi dans les rapports avec la langue française qui est la seule langue des apprentissages reconnue par le système français. Les problèmes rencontrés peuvent être le conflit de loyauté, "à l'école, [l'élève] va devoir s'approprier la langue, les fondements culturels, les points de vue historiques..." ce qui peut conduire l'enfant à se sentir déloyal face à ses parents (Goï, 2008). Un autre problème est le mutisme, qui correspond à "des difficultés du jeune à pouvoir s'exprimer, que les raisons en soient concomitamment psychologiques, linguistiques, interactionnelles, environnementales" (Mendonça Dias et Simon, 2022). De plus, l'arrivée dans un pays possédant une culture scolaire différente implique un temps d'acculturation<sup>2</sup> variable selon les élèves. Sur le plan scolaire, l'appropriation d'une langue seconde occupe un temps au cours duquel les apprentissages fondamentaux ne doivent pas être mis à la marge au risque d'ajouter des fragilités aux élèves qui parfois ne disposent pas des prérequis nécessaires pour suivre dans leur classe de rattachement (Mendonça Dias et Millon-Fauré, 2018). Dans l'exemple des mathématiques, certains rencontrent des difficultés dans la manipulation des instruments de

---

<sup>1</sup> C'est-à-dire avec des allers-retours entre le pays d'origine et le pays hôte.

<sup>2</sup> L'acculturation peut être comprise « comme le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle, mais qu'il l'a construite » (Cuq 2003).

géométrie ou ne maîtrisent pas les savoirs scolaires appris par leurs camarades natifs dans les classes antérieures, ce qu'a mis en évidence la didacticienne des mathématiques, Karine Millon-Fauré (2019 et 2020) mais ce problème se rencontre aussi en histoire, en science, en géographie.... Ce décalage scolaire peut s'expliquer par différentes causes, antérieures à leur arrivée en France : des programmes différents selon les pays, les conditions de scolarité (camps, guerre...) et les cultures scolaires (certains systèmes sont très compétitifs, d'autres ont des classes de plus de 100 élèves...), des difficultés scolaires liées à des aptitudes cognitives (il arrive que des enfants arrivent en France pour des soins) (Mendonça Dias 2020). Malgré tout, les élèves ont des compétences « dormantes » (Mendonça Dias, 2014), c'est-à-dire des compétences non ou peu mobilisées dans leur apprentissage en langue seconde, qui avaient été développées au cours de leurs expériences antérieures, telles que des procédures opératoires, des pratiques algébriques abordées plus tard dans le programme scolaire français, des compétences artistiques, des compétences plurilingues... L'absence de réelle formation, et la méconnaissance des atouts plurilingues et disciplinaires des élèves venus d'autres pays, conduisent les enseignants à ignorer les atouts du plurilinguisme et à dispenser un cours identique aux EANA et aux élèves natifs. Souvent les élèves bénéficient d'exercices infantilisants et se retrouvent stigmatisés comme élèves en échec. Pour ces raisons, je me suis intéressé à différentes propositions pédagogiques susceptibles de faciliter leur inclusion dans les activités de la classe. À cette fin, Catherine Mendonça Dias et Karine Millon Fauré m'ont proposé il y a deux ans une expérimentation dans laquelle les élèves réalisent des vidéos plurilingues sur un thème mathématique. Suite à cette expérimentation, j'ai continué à travailler autour de la vidéo dans les apprentissages chez les enfants allophones.

L'image a depuis longtemps un rôle important dans l'acquisition d'une langue seconde. Il existe de nombreuses méthodes qui utilisent l'image soit comme support d'étude, soit comme support de création lors des séquences d'enseignement. Toutefois l'image et le son sont des éléments protéiformes qui, bien que très présents dans le quotidien des élèves, restent souvent opaques. A aucun moment dans les guides du professeur on ne trouve un réel décryptage de l'image. La sous exploitation des qualités propres de l'image et du son conduisent à la multiplication de supports, rapidement épuisés. L'image est souvent pillée davantage que d'être exploitée correctement. C'est dans cette optique que j'ai choisi de voir comment la vidéo pouvait être exploitée. Le projet s'articule autour d'une double approche qui consiste à

acquérir une langue seconde, le français, tout en développant des compétences liées à l'image et au son.

Le but de cette expérimentation est d'aboutir à la création de vidéos plurilingues par les élèves de l'UPE2A, avec pour problématique de comprendre comment ces vidéos peuvent être un levier dans les apprentissages.

## Présentation introductive de l'expérimentation

La création de vidéo requiert de la part des élèves des compétences et des connaissances dans le domaine audiovisuel. Ces compétences, bien que visées par les programmes scolaires<sup>3</sup> restent abordées de manière marginales et souvent peu expertes, or « c'est précisément pour que les élèves fassent eux-mêmes cette expérience que le passage à l'acte est indispensable. Car il y a quelque chose d'irremplaçable, dans cette expérience, vécue autant par le corps que par le cerveau. » (Archat-Tatah, 2013).

Ce travail a comporté plusieurs étapes successives ayant pour objet d'amener les élèves à réagir autour du court métrage, puis à produire des questionnements pour construire des postures d'analyse puis de création. L'objectif était de leur permettre de dépasser la simple description, pour repérer des moments-clés, afin d'aboutir à l'élaboration de regards plus experts, en annotant le film grâce au logiciel *TRJS*<sup>4</sup> notamment.



<sup>3</sup> <https://eduscol.education.fr/recherche?f%5B0%5D=dle%3A15213&f%5B1%5D=tags%3A20277>

<sup>4</sup> TRJS est une application pour réaliser des transcriptions de langage oral rapides et aisées. Il offre une représentation simple de la transcription avec autant de locuteurs que nécessaire. Les locuteurs sont représentés sur des lignes principales qui peuvent être complétées par autant de lignes secondaires que nécessaire. <https://ct3.ortolang.fr/trjs/>



Le projet a été initié autour du court métrage d'Abbas Kiarostami tourné en Iran en 1972. Il relate le parcours de Dara, un écolier puni pour avoir cassé un carreau puis poursuivi pour avoir perturbé un match de football, qui finit par regagner sa maison par un chemin détourné pour éviter son agresseur. Il sera suivi par d'autres courts et longs métrages.

Un ensemble de matériaux recueilli est analysé par la suite. Pour le construire, il a été nécessaire de trier les données recueillies au cours du projet. Cette phase déductive essaie de mettre les premières hypothèses théoriques à l'épreuve de la confrontation avec le terrain de recherche.

Les écrits des élèves constituent le matériau principal auquel s'ajoutent les configurations sociales que sont les visites, les supports pédagogiques, les projections. L'image fixe ou en mouvement, muette ou sonorisée, est "difficilement saisissable par le langage" (Archat-Tatah, 2013), ce qui implique des obstacles sur lesquels je reviendrai lors des analyses.

Tout le matériel recueilli permettra de réfléchir à une ingénierie pédagogique la plus optimale possible mettant en jeu la synergie entre didactique audiovisuel et didactique de l'acquisition des langues. Cet enjeu est d'autant plus stimulant qu'il n'existe pas à ce jour de formation des enseignants à la didactique de l'image et que les élèves sont continuellement pris dans un flot d'images et de sons sans y être réellement préparés. J'ai également constaté que la mise en œuvre pouvait être un obstacle pour les enseignants. Cet argument peut sembler étrange à l'heure du *plug and play* que proposent les nouvelles technologies. On est loin de la caméra 16mm de mes débuts ou même du caméscope. Aujourd'hui, on peut aisément filmer avec un téléphone, une tablette...sans que le coût ou la difficulté ne soient un réel obstacle. Il semble donc que ce soit la mise en œuvre qui soit un frein.

De plus, la création est au cœur de ce projet, ce qui en plus d'en faire un projet pluridisciplinaire en fait un projet nécessairement collaboratif. L'élève concepteur, réalisateur est un maillon essentiel dans une dynamique de groupe.

Dans une première partie, j'aborderai les notions de didactique des langues et de didactique de l'image qui m'ont guidé, ensuite je développerai la séquence mise en place avant d'en analyser les résultats sur les apprentissages des élèves.

# 1. Didactique des langues, didactique des images, une complémentarité

## 1.1 Pourquoi choisir une pédagogie basée sur l'image en classe de langue

L'UPE2A par sa fonction particulière, rejoint une typologie de classe plus proche de la classe de langue que de la classe ordinaire, c'est pourquoi il semble intéressant de voir ce qui se pratique en classe de langue. Josiane Hay, maître de conférences à l'université de Grenoble I, dans son article « les images vidéo en classe de langue : perspective historique », souligne une utilisation toujours limitée de l'image. Elle reste sous-exploitée, ne cumulant que très rarement toutes les fonctions qu'elle offre à l'enseignant. Elle note que :

l'image a toujours eu le statut d'auxiliaire, mise au service de la langue, subordonnée aux impératifs pédagogiques et linguistiques, Elle s'est toujours située par rapport à l'oral ou à l'écrit enseigné, qu'elle éclairait, illustre, soutenait etc... Au regard des trois objectifs linguistique, culturel et formatif de l'enseignement des langues, l'image a été avant tout mise au service de l'apprentissage linguistique, elle a joué un rôle limité dans l'apprentissage culturel et n'a que très peu ou pas du tout contribué à la réalisation de l'objectif formatif, qui implique que l'apprenant soit en mesure d'analyser l'image pour la comprendre. Dans son rôle d'auxiliaire pédagogique, d'autre part, un certain nombre de fonctions lui ont toujours été assignées au cours de l'histoire, dont les principales sont :

- La fonction explicative ou descriptive comme référent du signe linguistique
- La fonction d'auxiliaire de réemploi, de déclencheur de parole
- Les fonctions informative, documentaire, démonstrative ou d'illustration du document écrit
- La fonction situationnelle
- La fonction de divertissement, la fonction esthétique

Pour reprendre la célèbre phrase d'Alain Bergala, chercheur en didactique de l'image dans son ouvrage *L'hypothèse cinéma, petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* (2002), "l'art cela ne s'enseigne pas, cela se rencontre, cela s'expérimente, cela se transmet

par d'autres voies que le discours du seul savoir, et parfois sans discours du tout. L'affaire de l'enseignement c'est la règle, l'art doit y gagner un place d'exception". L'apport du cinéma à l'apprentissage des langues est actuellement un fait largement pratiqué et qui ne fait plus débat sur sa légitimité. Toutefois, comme le note Irma Velez, didacticienne des langues, "il semble néanmoins nécessaire de revoir comment apprendre à regarder pour mieux communiquer et non pas seulement écouter ou voir communiquer pour éventuellement mieux parler". Velez précise également l'importance de "repenser les processus d'alphabetisation avec les outils qui caractérisent le monde actuel de la communication", notant l'aspect universel de l'audiovisuel et sa dimension interculturelle. Elle cite l'ouvrage de Pereira et Domínguez (Pereira Domínguez, 2005) pour expliquer que le cinéma "a supposé le dépassement de la lecture et de l'écriture comme moyen d'information". Elle envisage la communication en langue étrangère par le biais de l'iconographie, l'oralité, le cinéma, Internet et les réseaux sociaux, la didactique des langues. La didactique des langues autoriserait alors la translittératie "permettant au cinéma de s'y intégrer comme art, mais aussi comme outil de communication." (Velez, 2012)

## 1.2 Historique de l'utilisation de l'image en didactique des langues

L'utilisation de l'image en classe est quelque chose de très fréquent, voire de systématique et tous les manuels ont aujourd'hui un riche répertoire graphique. Dès 1925 les programmes précisent:

"On passera des objets qui entourent l'élève aux images qu'on lui apporte ou qu'on lui dessine. L'enseignement par l'aspect tend à relier directement le mot à l'image mentale de l'objet." (Puren, 2012)

Cette utilisation de l'image peut sembler paradoxale dans la mesure où elle est non discursive. Toutefois comme le note Catherine Muller, didacticienne des langues, "c'est précisément en raison de son caractère non discursif que l'image est immédiatement accessible et peut être commentée par des locuteurs, quel que soit leur niveau de compétence dans la langue cible." (Muller, 2012) Par "non discursif" Muller sous-entend

non vecteur de discours. Si l'on tient compte de la définition de l'*Encyclopædia Universalis*, le discours est un "procès d'énonciation discrets et uniques, par lesquels le sujet parlant ou écrivain actualise la "langue" en "parole", au sens saussurien des termes (cf. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*), et analyse, avec Austin par exemple, les divers actes (*locutoire, illocutoire, perlocutoire*) qu'accomplit un discours." Certaines images sont mixtes et comportent du texte ou des paroles, c'est notamment le cas du cinéma. C'est pour cette raison que j'utiliserai (à une exception près) des supports audiovisuels sans texte ni dialogues. L'image comme vecteur de parole, permettant l'échange entre pairs au sein d'un groupe a été utilisée dans le champ de psychologie sociale avec la méthode *Photolangage* (Cauvin, 2019) à la fin des années 60 par une équipe franco-suisse d'animateurs et de psychosociologues. L'image est choisie dans le but de permettre aux participants de parler d'un thème particulier choisi en amont et permet « le déploiement des points de vue et positionnements de chacun ». (Baptiste *et al.*, 1991)

L'utilisation de l'image en classe, s'est vue bouleversée par l'arrivée de l'image en mouvement grâce à l'utilisation de la cassette vidéo dans les années 90. Malgré tout, il semble qu'aucune évolution notable ne soit venue bouleverser les pratiques. Le cinéma est sans doute la pratique artistique et culturelle la plus familière aux élèves. Il faut toutefois tempérer cette familiarité car la distance est souvent grande entre l'usage que font les élèves des images et ce que devient l'image dès lors qu'elle bascule en objet scolaire<sup>5</sup>. L'idée qu'ils soient en mesure de lire, d'analyser et de décrypter ces images quelles que soient leurs natures (reportages télévisés, séries, clips, jeux vidéo, etc) semble fondamentale. Toute image doit être mise à distance par les mots, par des productions d'écrits qui aident à identifier les procédés utilisés. L'observation minutieuse de leur construction permet d'identifier sa place de spectateur. Cette question de la place du spectateur est un des enjeux des pratiques liées à la vidéo. Le cinéma est depuis longtemps un enjeu éducatif, au sein de l'école et dans l'espace politique, comme puissant vecteur d'éducation populaire. Il y a bien, comme l'écrit Archat-Tatah, "une fonction sociale et éducative du cinéma", et ce rôle social "lui fut attribué dès son invention" (Archat-Tatah, 2013). Le cinéma est aujourd'hui l'une des disciplines artistiques les mieux institutionnalisées. Les différents dispositifs en faveur du cinéma à l'école, au collège, au lycée abondent en ce sens. Le processus de scolarisation

---

<sup>5</sup> Tous les enseignements concourent à développer les capacités à s'exprimer et à communiquer. L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales : en français, pour comprendre et produire des messages oraux ; en arts plastiques et en éducation musicale, pour réaliser une production, la présenter, s'exprimer sur sa propre production, celle de ses pairs, sur l'art, comparer quelques œuvres d'arts plastiques ou musicales, exprimer ses émotions ; en éducation physique et sportive, notamment dans le cadre du développement des activités à visée artistique et esthétique, pour s'exprimer et communiquer, en reproduisant ou en créant des actions, en les proposant à voir, en donnant son avis. Programmes : BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 cycle 2  
Expérimenter, produire, créer- Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent. Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo...). Intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information, au service de la pratique plastique. D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 cycle 3

du cinéma sur lequel on peut s'interroger, est lui-même pris dans une perspective mêlant didactique, pédagogie et sociologie, opposant le peu scolaire souvent associé aux pratiques innovantes et aux pédagogies de l'expression, qui privilégient souvent la parole des élèves aux œuvres elles-mêmes. En 1996, Gérard Mottet, parle de "situation-image" quant à l'utilisation de l'image dans les apprentissages. Selon lui, les images ne permettent pas une perception directe des choses. Il recommande de questionner les images afin qu'elles ne rendent pas le réel manipulable. Les images ne peuvent être des instruments de connaissances qu'à condition de développer des activités autour d'elles sans quoi, elle interfère sur l'acte de transmission (Lebreton-Reinhard & Gautschi, 2021). Dans le cadre de notre réflexion sur l'acquisition d'une langue seconde/scolaire, nous essaierons de voir comment cette parole peut s'enrichir et construire une réflexion ayant l'œuvre comme sujet principal.

### 1.3 Les fonctions de l'image

En 1975 Tardy dans son article sur la fonction sémantique des images identifie quatre fonctions :

- une fonction psychologique de motivation,
- une fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne,
- une fonction inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter,
- une fonction de médiateur intersémiotique – trans-sémiotique selon Greimas (1983) –, sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2).

La fonction psychologique de motivation est un atout capital pour l'enseignant qui va pouvoir capter l'attention des élèves et générer un climat de classe attractif. La circulaire n°2012-141 du 2-10-2012 stipule que " L'École doit (...) être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle" et ajoute dans le chapitre *Accueil des élèves et de leur famille*, que " l'école est un droit pour tous les enfants résidant sur le territoire national quels que soient leur nationalité, leur statut migratoire ou leur parcours antérieur comme le précise le code de

l'éducation qui a inscrit dans ses articles L. 111-1, L. 122-1 et L. 131-1 l'obligation d'instruction pour tous les enfants et dans ses articles L. 321-4 et L. 332-4 l'obligation de mettre en place des actions particulières pour l'accueil et la scolarisation des enfants allophones arrivants. Dans ce cadre, il est de la responsabilité de l'institution scolaire de mettre en place les conditions qui facilitent aux parents les démarches d'accès à l'école et leur implication dans la scolarité de leur enfant, condition de sa réussite." Il semble que cette motivation contribue à ce que l'enfant puis l'élève, sur le temps scolaire, puisse passer un moment agréable, loin des préoccupations extérieures, car focalisé sur les découvertes, les apprentissages.

La fonction de médiateur intersémiotique – trans-sémiotique selon Greimas (Greimas, 1983 cité dans Coste, 1975), sorte de liaison entre deux systèmes linguistiques, la langue maternelle (L1) et la langue-cible (L2), offre une double opportunité. Elle serait un transcodage du sens inconnu dans un sens iconique évident, directement accessible, qui rendrait inutile le recours à l'utilisation de la langue d'origine des élèves. Coste précise que l'image : “ Elle "parle d'elle-même" sans détour. La bande magnétique peut faire entendre cat ou Katze, l'image elle, bonne fille, atteste qu'un chat est un chat.” (Coste, 1975). Il n'y aurait aucune ambiguïté possible, si la réalité est connue des élèves par une expérience antérieure, l'image permet l'accès à la compréhension des unités de la langue-cible (L2).

Ce type de modélisation entraîne un rapport de transcodage. Ainsi le mécanisme de compréhension de l'image serait l'association d'un signifiant visuel dont le signifié est évident pour les élèves et un signifiant linguistique (L2) auquel les élèves associent un même signifié.

La situation se complexifie lorsqu'il s'agit de voir un chat qui a soif ou est en colère comme le précise Coste (Coste, 1975). L'image figurative contient toujours une dimension qui échappe à l'enseignant qui voudrait lui assigner une fonction. En effet, l'image n'est jamais “monosignifiant[e]” et ne peut être contrôlée entièrement, l'enseignant doit accepter qu'elle puisse dépasser le corpus linguistique choisi. A cet égard, on peut considérer que c'est un avantage plus qu'un défaut dans la mesure où elle est susceptible de faire produire à l'élève un discours que l'on ne soupçonnait pas. L'enseignant peut prendre appui sur cette production pour construire son cours. L'image est alors utilisée comme le suggère Coste dans sa fonction de “déclencheur d'expression”. L'enseignant ne modélise pas de discours, c'est à l'élève de produire un discours.

Plusieurs cas se présentent alors:

- les élèves “prêtent des paroles” aux personnages. Coste relève “une espèce d’émulation qui peut s’établir” pour produire l’énoncé le plus juste, le plus inattendu, le plus long, le plus drôle...
- certains élèves passent à un commentaire “plus ou moins distant, analytique ou ironique, à la troisième personne”. Ces productions les placent en position d’énonciateurs autonomes.

L’énoncé produit pour accompagner cette image peut alors être le résultat corrigé linguistiquement des énoncés des élèves et complété au besoin partiellement par l’enseignant. Il n’est pas nécessaire d’attendre que l’élève capitalise de grandes capacités linguistiques pour qu’il puisse “se risquer à prendre la parole”. (Coste, 1975) L’appropriation que les élèves se font du document gagne en authenticité si le contenu produit est le leur. La patine culturelle que pourrait amener l’enseignant est alors partiellement gommée. On gagne alors la richesse d’une approche culturellement multiple, ce qui rejoint la notion de culturalité développée par Abdallah-Preteuille (Abdallah-Preteuille, 2006). Le recours à la langue d’origine et à l’intercompréhension peut servir de catalyseur à la prise de parole de l’élève tout comme de maïeutique.

Comme le rappelle Coste l’image photographique et cinématographique aplatit la tri dimension en bi dimension, notant au passage que les analyses faites de ces images en didactique des langues inscrivent également la langue dans un espace à deux dimensions occultant “la dimension absente [qui] va du monde au sujet, de l’individu à la société”. L’image situationnelle peut donner des indications sur les circonstances et les conditions de l’énonciation. Ainsi tout n’est pas possible et si les personnages sont caractérisés de manière cohérente, ces productions deviennent prévisibles, probables. Elles le sont d’autant plus que les acteurs opèrent dans des réalités sociales et culturelles connues dans le contexte actuel de l’apprenant ou dans son contexte d’origine. Pour remédier à cet état de fait, Coste propose que l’enseignant se range “auprès des étudiants et les encourage à interroger l’image, à identifier ses messages tout en y projetant les leurs, à en éprouver la fonction modelante pour pouvoir regarder au-delà. Ainsi, les images les plus opaques ne sont pas les images situationnelles mais les images iconiques. Elles nécessitent moins d’abstraction de la part des élèves. L’image situationnelle engage une structuration active et non imposée, elle nécessite une exploration, ne se donnent pas comme “révélation miraculeuse” (Coste, 1975), c’est une construction personnelle de l’élève pas de l’enseignant. Il y a une construction qui se fait dans la durée non dans “l’illusoire transparence d’une écriture iconique où l’œil glisse sur l’image.” (Coste, 1975)

Tardy applique aux images la *diégèse*, l'image présente prend sens en opposition aux images absentes. Celui qui regarde l'image ajuste sa perception de l'image en fonction de ces images absentes. Les différences de perceptions civilisationnelles entraînent chez l'élève un problème d'ajustement à ces images, il manque de repère. L'image devient reflet "objectif et exact du réel étranger" (Coste, 1975), il n'y a aucune prise de distance entre cette image saisie et la réalité. Un autre cas possible est qu'elle soit ramenée à une représentation familière de la culture de l'élève. Il convient alors à l'enseignant de multiplier les représentations et les points de vue sociologiques dans les images qu'il propose afin de présenter un aspect pluriel de la réalité, ce qui sera fait dans notre cas en multipliant les vidéos issues de diverses aires géographiques et culturelles. Les images se renforcent, s'affaiblissent, se complètent, se corrigent et complètent. Cela évite ce que Coste (1975) qualifie "d'allomorphes d'une forme canonique". Muller (Muller, 2014) citant Pauzet expose le principe d'analogie par lequel "le décodage et la construction des images se fait toujours en relation avec d'autres plus anciennes". Ce sont des modèles inconscients qui permettent au spectateur de réagir à des images déjà vues. Les élèves en présence d'images d'auteurs<sup>6</sup> "mettent en relation ces images avec d'autres formes discursives et non discursives, en se fondant sur une reconnaissance analogique". Des images présentant des thèmes universels issues d'aires culturelles peuvent être mis en relation avec les aires culturelles des élèves afin de favoriser la décentration (Muller, 2014).

La plupart des images en classe de langue semblent occuper une fonction référentielle et métalinguistique, un rôle phatique (Fonction du langage dont l'objet est d'établir ou de prolonger la communication entre le locuteur et le destinataire sans servir à communiquer un message<sup>7</sup>) et conatif (qui a pour but de produire un certain effet sur le destinataire<sup>8</sup>). Il reste que les fonctions poétique et expressive ne semblent pas une priorité. Bien que des efforts soient faits en ce sens grâce au progrès technologiques, il n'y a pas de progrès notable et souvent l'image reste un outil plus qu'une réalisation artistiquement ambitieuse et proche de l'élève.

---

<sup>6</sup> La notion d'auteur à longtemps fait débat par la nature collective du travail, elle a été définie notamment par Truffaut. Voir à ce sujet <https://books.openedition.org/pub/5811>

<sup>7</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/phatique>

<sup>8</sup> <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/conatif>



## 1.4 Le choix d'une pédagogie holistique

Les élèves d'UPE2A arrivent dans un nouveau pays avec un système scolaire différent. Pour certains c'est même la première fois qu'ils entrent dans une école. Ils entrent en contact avec une langue différente qu'ils vont devoir acquérir en contexte homoglotte. Selon Marie-Rose Moro, professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, université Paris Descartes, chef de service de la Maison de Solenn, l'accueil et l'accompagnement des enfants allophones commencent par la reconnaissance linguistique : « La langue maternelle donne la sécurité pour investir la parole et l'action sur le monde. Plus que maternelle, elle est la matrice qui nous apporte la sécurité affective, la sécurité cognitive et la sécurité relationnelle, elle est ce qui nous permet d'intégrer le langage dans toute sa dimension. »<sup>9</sup> Les parcours migratoires divers entraînent ce que Moro qualifie de dialectique de vulnérabilité, laquelle atteint le processus de développement donc d'apprentissage et de créativité. Le recours à un signifiant connu de l'élève comme précisé précédemment, permet la reconnaissance de savoirs préalables de la part de l'élève.

Pour José Rémon, didacticienne des langues, il est important de choisir un support filmique qui permette une pédagogie holistique. Il convient de choisir une ressource pour que ce ne soit « plus seulement le système de connaissances langagières qui [soit] soumis à modifications mais le système de connaissances non-langagières. » Ainsi la langue conserve son statut d'outil et non plus le support. Les échanges entre élèves permettent alors une écoute engagée et « la langue devient un vecteur pour une modification d'un système de connaissances ». On rejoint les objectifs du FLSco qui utilise la langue seconde dans l'objectif d'acquérir des connaissances scolaires diverses. Le choix pédagogique du support audiovisuel est le caractère particulier du « voir ensemble », qui selon Rémon indique à l'élève que l'enseignant le « respecte en tant que sujet éthique. Dans une approche holistique telle que celle qui utilise les supports filmiques comme déclencheur éthique, on signifie à l'apprenant qu'il est considéré dans sa globalité et capable de réflexion sur le fond. » (Rémon, 2013)

Rémon cite Seron qui définit les fictions cinématographiques comme :

---

<sup>9</sup> « Quels sont les besoins des enfants et des adolescents qui arrivent en France actuellement ? Comment les accompagner au mieux dans leur scolarité ? » Conférence de Madame Marie Rose Moro, professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, université Paris Descartes, chef de service de la Maison de Solenn, Paris.

[https://www.canal-u.tv/video/eduscol/intervention\\_de\\_marie\\_rose\\_pilotage\\_des\\_dispositifs\\_d\\_accueil\\_et\\_de\\_scolarisation\\_des\\_eleves\\_allophones.36791](https://www.canal-u.tv/video/eduscol/intervention_de_marie_rose_pilotage_des_dispositifs_d_accueil_et_de_scolarisation_des_eleves_allophones.36791)

[...] un support spécifique à partir duquel se déploie une activité cognitive spectatorielle intense qui englobe non seulement le procès compréhensif global du film mais aussi l'acquisition de connaissances nouvelles assimilables à des savoirs informels. (2005 : 179)

L'activité "cognitive spectatorielle" se déroule au sein groupe-classe entraînant un "co-visionnage" devenant un "voir ensemble pédagogique". Rémon note que l'objet pédagogique est "[mis] en scène » signifiant aux apprenants "vous êtes capables de...". (Rémon 2013) Le fait que les images proposées soient évocatrices, permet de créer des interrogations chez les élèves ou tout du moins une envie de communiquer. Muller citant Margerie rappelle la capacité de l'image à susciter la verbalisation lorsqu'elle présente une résistance à la lecture ou qu'elle est insolite, ambiguë. Muller précise également que l'image "se prête particulièrement" à des activités en groupe où elle crée des conditions propice à l'engagement, aux interactions avec les pairs. Enfin, elle note qu'il est préférable que ce soit la signification de l'élève qui soit gardée plutôt que celle de l'enseignant afin de favoriser le "plaisir de l'élève devant l'originalité et le spectacle de l'image". (Muller, 2014)

## 1.5 La multimodalité

L'utilisation d'un média en classe à l'heure du numérique entraîne un rapport différent à l'objet que celui que l'on entretenait à l'époque de l'analogique. Pourtant, le média est "souvent réduit soit à son contenu, soit à son support, la compréhension d'un média nécessite la prise en compte de ses dimensions techniques et sociales."(Lebreton-Reinhard& Gautschi, 2021) Regarder le même contenu sur des supports différents, que ce soit un ordinateur, un smartphone, une tablette, un TBI, ne procure pas la même expérience au spectateur. Chaque support crée son environnement médiatique par le biais d'une installation technique et matérielle qui mobilise toute une gamme d'organisations économiques, sociales et symboliques (Lebreton-Reinhard& Gautschi, 2021). Un média est donc un objet complexe et l'actuelle démultiplication des canaux nous offre la possibilité de consommer, produire, transformer et relayer des messages médiatiques par le biais de multiples réseaux en nous appuyant sur une multitude de supports matériels comme le relèvent Lebreton-Reinhard& Gautschi (2021), citant Jenkins. Ces compétences communicationnelles, ne sont pas innées et nécessitent un apprentissage de la part élèves afin d'accéder à la compréhension, la critique, la créativité, la consommation, la citoyenneté et la communication interculturelle, donc

d'évaluer, d'analyser et de produire des médias, composantes de la littératie des médias (éducation aux médias), essentielles au développement de la pensée critique:

It also entails a global, shared rationale that can be summarized in a nutshell as revolving around the 6 C's of the Competences for media education: Comprehension, Critical Capacity, Creativity, Consumption, Citizenship and Cross-Cultural Communication. The overarching structure of such a rationale needs to be buttressed against the human-rights framework, with dignity and the construction of identity and solidarity at the core.<sup>10</sup> (Frau-Meigs et Torrent, 2009).

À l'image de notre communication pluri-sensorielle centrée sur la vue, le progrès technologique donne une place essentielle à l'image en qualité de support ou de canal de communication. Toutefois, les médias n'ont pas une unique modalité, la multimodalité est présente partout (symboles, textes, photographies, sons, émoticônes...). Les messages où texte, image et son sont entremêlés est fréquents et c'est tout à fait normal puisque notre communication passe par nos yeux, nos voix, nos oreilles, nos corps (Lebreton-Reinhard & Gautschi, 2021).

## 1.6 La subjectivité de l'image

En tant qu'enseignant, il y a nécessité de choisir l'image la plus appropriée à l'objectif choisi. L'interprétation que l'on fait en tant qu'enseignant est éminemment subjective. La "lecture" d'images est une notion très discutée dans la mesure où l'on associe la lecture à un acte linéaire. En effet, "l'alphabet, la juxtaposition de lettres pour constituer des phonèmes, le sens de déchiffrement du code, font appel à une pensée linéaire située extrêmement différente de l'image qui mobilise la pensée spatiale et un code infini de formes." Il convient de remplacer l'idée de lecture par l'idée de perception, de réception d'un message en situation de communication. La prise en compte de la subjectivité de la réception est liée à la diversité des appartenances culturelles et linguistiques des élèves. La reconnaissance de la diversité permet la constitution de connaissances et compétences qui dépassent les différences (Lebreton-Reinhard & Gautschi, 2021). On retrouve ici l'amorce de la perspective

---

<sup>10</sup> Il s'agit également d'une logique globale et partagée qui peut se résumer en un mot autour des 6 C des Compétences pour l'éducation aux médias : Compréhension, Critique, Créativité, Consommation, Citoyenneté et Communication interculturelle. La structure globale d'une telle justification doit être étayée par le cadre des droits de l'homme, avec la dignité et la construction de l'identité et la solidarité au cœur. (ma traduction)

co-actionnelle évoquée par Puren et développée dans le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe la co-action (qui est un agir avec les autres), et la co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective)". (Puren, 2004) Partir de la subjectivité de la réception d'une image et d'un message iconotextuel plutôt que de sa lecture permet de viser, non plus une interprétation consensuelle ou une objectivation (Demongin, 2012), mais de chercher le moyen d'utiliser la subjectivité de la réception pour atteindre son objectif d'apprentissage. Pour servir la réception du message pédagogique, l'enseignant doit décontextualiser le médium lorsqu'il le cherche et le trouve. L'image sera choisie dans une perspective de recontextualisation en raison de son support physique, de son potentiel didactique, de sa pertinence disciplinaire, de sa capacité à favoriser la démarche cognitive de l'apprenant et de l'apprenante. Mettre une image au service de son discours pédagogique consiste donc à recontextualiser un médium décontextualisé pour envisager les nouvelles représentations possibles générées par la coprésence du discours et de l'image.

## 1.7 Les typologies de l'image

Il semble intéressant à ce niveau de proposer une typologie des usages pédagogiques de la vidéo. Pour construire cette typologie, on peut utiliser la taxonomie de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill et Krathwohl, 1956) revisitée par Krathwohl (2002). La taxonomie comporte six catégories d'activités cognitives : se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer. Ces activités s'exercent sur quatre types de connaissances : factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives (Krathwohl, 2002). Pour enrichir cette typologie, j'ai utilisé le travail de Christophe Laduron, Jonathan Rappe du Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) de l'Université de Liège (Laduron et Rappe, 2019) que je détaille ci-dessous en l'illustrant avec mon contexte. Ils reprennent "certaines notions issues du modèle des six paradigmes d'enseignement-apprentissage de Leclercq & Denis (1995), en particulier [...] :

- Réception/Transmission
- Exploration/Approvisionnement
- Pratique/Guidage
- Imprégnation/Modélisation
- Expérimentation/Réactivité
- Création/Confortation-Confrontation

Ce modèle fut enrichi par la suite de deux catégories supplémentaires : Débat/Animation et Méta-Réflexion/Co-réflexion (Leclercq & Poumay, 2008).” Ils en déduisent une typologie de six catégories d’activités chez l’apprenant lorsque la vidéo est mobilisée dans le dispositif d’apprentissage. La catégorie d’usage dépend de la tâche de l’apprenant quant au recours à la vidéo, ce n’est pas le contenu de la vidéo (que ce soit son fond ou sa forme) qui fait office de critère de catégorisation. (Laduron et Rappe, 2019)

#### *La vidéo comme objet de compréhension*

L’apprenant regarde une vidéo explicitant des concepts, des faits, des procédures, etc. Dans ce cas, on utilise les spécificités de la vidéo pour proposer une explicitation différente par rapport aux supports traditionnels (documents écrits, manuels...). (Laduron et Rappe, 2019)

#### *La vidéo comme objet de mémorisation*

L’activité visée est la mémorisation par l’apprenant du contenu de la vidéo. Cette mémorisation se fait grâce à des visionnages répétés de la vidéo, on peut alors prévoir des marqueurs dans la vidéo grâce au logiciel *TRJS* par exemple pour inciter l’apprenant à faire des pauses ou mettre en évidence des informations-clés, etc... Dans notre cas, ce peut être en classe ou à la maison. (Laduron et Rappe, 2019)

#### *La vidéo comme objet de mise en action*

L’activité principale est la mise en action quant à l’apprentissage visé. L’intérêt peut être de rendre plus explicite des procédures ou de faciliter l’utilisation de nouveaux outils (dans notre contexte: le compas, la calculatrice...), en illustrant comment faire par démonstration ou imitation...grâce aux possibilités offertes par la vidéo (schématisations, animations...). (Laduron et Rappe, 2019)

#### *La vidéo comme objet d’analyse*

L’apprenant est amené à effectuer sa propre analyse du contenu de la vidéo. L’analyse pourra porter sur une seule vidéo ou sur un corpus de vidéos et s’effectuera sur des critères et/ou un cadre prédéfini, qu’ils soient déterminés par l’enseignant ou déjà connus des apprenants suite à des apprentissages antérieurs. (Laduron et Rappe, 2019)

#### *La vidéo comme objet de positionnement*

Consiste à pousser l'apprenant à porter un jugement quant au contenu de la vidéo visionnée. Pour la vidéo comme objet de positionnement instrumenté, le jugement se réalisera via des critères prédéfinis et fournis par l'enseignant, sur base desquels l'élève se positionnera. Dans notre contexte, ce peut être l'enseignant qui filme une procédure pour en relever les points forts ou les faiblesses et les exposer à l'élève. Ce peut être également un retour sur la vidéo créée par l'élève.

Pour la vidéo comme objet de positionnement non-instrumenté, c'est l'apprenant qui formule un avis personnel du contenu sans guide particulier. (Laduron et Rappe, 2019)

#### *La vidéo comme objet de création*

La vidéo est à réaliser par l'apprenant. Cette catégorie d'usage fait référence au niveau "créer" chez Krathwohl. Producteur de contenu, l'apprenant pourra réaliser une vidéo dans deux buts spécifiques : expliquer ou illustrer un contenu. La vidéo sera un objet de création à vocation explicative lorsque l'apprenant est amené à réaliser lui-même une vidéo à usage transmissif qu'il diffusera par la suite à son enseignant et/ou à ses pairs. Dans notre cas ce seront les vidéos documentaires réalisées par les élèves. (Laduron et Rappe, 2019)

La vidéo peut également être considérée comme *objet de création à vocation illustrative*, Dans notre cas, ce sont les vidéos mathématiques lorsque les élèves doivent identifier et filmer des illustrations des concepts découverts lors du cours de mathématiques. "Que ce soit à vocation explicative ou illustrative, la création de vidéo par les élèves a été désignée comme une activité efficace (Dale & Pymm, 2009 ; Lazzari, 2009) et place l'apprenant dans un processus de construction de connaissances nouvelles (Stahl, Cress, Law & Ludvigsen, 2014), justifiant d'autant plus le recours à ce type d'usage."(Laduron et Rappe, 2019)

#### *Les usages complexes*

Ce sont les dispositifs pédagogiques qui mêlent successivement et/ou simultanément différentes catégories d'usage, que ce soit avec la même vidéo ou plusieurs vidéos différentes. Dans notre contexte c'est par exemple lorsque je propose aux élèves de créer par petits groupes une vidéo et que ces vidéos sont ensuite réutilisées avec les mêmes groupes d'élèves en tant qu'objet de compréhension, d'analyse ou encore de positionnement. Toujours d'après Laduron et Rappe (Laduron et Rappe, 2019), il est possible de recourir à différentes vidéos, avec des types d'usages différents, pour favoriser la différenciation des apprentissages.

## 2. D'une expérience de terrain à une expérience de recherche

### 2.1 Contexte de l'expérience

#### 2.1.1 Présentation du terrain

Je présente ci-dessous l'UPE2A dans laquelle j'ai effectué ma recherche action. D'abord, je décrirai l'école et la classe, puis les apprenants qui étudient dans cette classe.

L'expérimentation se déroule dans une UPE2A premier degré d'une école de centre-ville d'une ville moyenne de l'Oise en Picardie. Cette école comporte 5 classes ainsi qu'une UPE2A. L'école, bien que située en centre ville accueille les élèves relevant de l'UPE2A quel que soit leur adresse, la totalité des élèves présents dans la classe sont hébergés dans des logements situés en quartier sensibles (REP+). L'équipe pédagogique est composée de sept enseignants.

La classe UPE2A est équipée d'un projecteur, d'un tableau, de tables et de chaises de tailles variées, ainsi que de divers supports sous forme de cartes, d'images, de photos, de jeux de société, d'une petite bibliothèque. Les enseignants et les élèves ont également accès à internet. L'organisation spatiale de la classe est agencée en îlots. Il y a également une grande table au fond et une table "mange debout". L'enseignant ne dispose pas de bureau afin de gagner de la place. Cette disposition change régulièrement en fonction des projets et les élèves occupent rarement la même place. Il y a beaucoup d'activités de groupe et l'espace agencé à cet effet, a pour but de favoriser les interactions horizontales entre les élèves et la communication, l'émulation. Pour Galisson (1980), la relation verticale est à sens unique (enseignant→apprenant), elle ne permet pas aux apprenants de faire face à des tâches à accomplir qui les conduiraient vers une démarche de recherche ou de découverte. C'est pourquoi il est important pour la démarche de projet de favoriser la relation horizontale et ainsi de décentrer la relation unique enseignant→apprenant.

## 2.1.2 Présentation des acteurs du dispositif UPE2A

Pour la prise en charge de la structure UPE2A, l'équipe pédagogique se compose d'un enseignant. Cette structure assure chaque année le suivi d'environ 15 élèves scolarisés ou non antérieurement. Ils sont présents sur le territoire français depuis quelques semaines ou quelques mois. La plupart des cours sont assurés par cet enseignant pour les élèves allophones au sein du dispositif UPE2A pour faire entrer dans l'écrit en français s'occuper du suivi total des élèves allophones de l'école.

Par ailleurs, les autres enseignants de l'école prennent en charge les cours de mathématiques. Les élèves allophones suivent également des cours de sciences de vie et de la terre, de technologie, d'éducation physique et sportive, d'éducation musicale et artistique de natation afin de leur garantir un développement harmonieux. C'est l'enseignant d'UPE2A qui en assure la charge.

Lors de l'année scolaire 2022-2023, le dispositif UPE2A compte 14 élèves allophones inscrits dont 12 assistent régulièrement aux cours. Le groupe est composé de 8 garçons et de 7 filles. Les apprenants ont entre 6 et 12 ans et se caractérisent par une grande diversité d'origine. Il faut mentionner que les élèves ne possèdent pas le même niveau en français car certains d'entre eux ont déjà été exposés au français dans leur pays d'origine. Les profils des élèves sont très hétérogènes. La majorité des élèves vient de pays d'Afrique (Mali, Guinée Conakry, Guinée Bissau, Rwanda, Kenya, Algérie, Tunisie, Maroc). Les autres sont originaires d'Afghanistan, de Colombie et d'Ukraine. Ce sont des enfants qui ont des parcours migratoires divers. Certains ont des parents qui ont migré pour le travail, d'autres ont migré pour des soins, pour certains les parents ont dû demander l'asile en France suite à une situation de guerre. Beaucoup d'élèves vivent dans des foyers pour réfugiés ou dans des logements sociaux situés dans les quartiers périphériques. Les langues parlées au sein du groupe sont le portugais, l'espagnol, le kinyarwanda, le dari, le pachto, le peul, le pulaar ainsi que certains dialectes berbères. Par ailleurs, beaucoup d'élèves sont plurilingues. Il convient de préciser que 5 élèves parmi 14 n'ont pas été scolarisés dans leur pays d'origine ou de manière très épisodique dans des camps de réfugiés. 2 élèves dans cette classe ont fréquenté un établissement scolaire dans leur pays pendant une période très courte (3 semaines), ce qui ne leur a pas permis d'acquérir des connaissances de base en différentes matières. Dans ces conditions, il est particulièrement complexe de situer les compétences scolaires acquises dans leur pays d'origine. Les élèves dans cette classe sont donc non-lecteurs et non-scripteurs. Pour beaucoup d'élèves, cette année constitue leur première



année de scolarisation dans un établissement scolaire. Par ailleurs, certains élèves ont des besoins spécifiques liés à leur développement cognitif. Il a été relevé qu'un élève a une déficience intellectuelle très importante. Il lui est donc très difficile de suivre les cours et se montre violent en cas de frustration. Cette description des apprenants nous permet de voir que les enseignants travaillant dans ce dispositif doivent trouver des approches propres pour chacun et adapter l'enseignement en fonction des besoins spécifiques des élèves.

nom	langue	cycle <sup>11</sup>	scolarisé antérieurement
Omar	kabyl	III <sup>12</sup>	O
Eshani	dari	III	N
Faith	kinyarwanda	III	N
Mamoud	peul, pulaar	III	O
Mario	portugais	III	O
Nataliya	ukrainien, russe	III	O
Sami	berbère, italien	III	O
Djibril	malinké	II <sup>13</sup>	N
Kenza	kabyl, arabe	II	O
Moses	kinyarwanda	II	N

<sup>11</sup> cycle II: enfants de 6 à 9 ans

cycle II: enfants de 9 à 12 ans

[https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668#:~:text=L%27école%20élémentaire%20accueille%20les,3%20\(CM1%20et%20CM2\).](https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668#:~:text=L%27école%20élémentaire%20accueille%20les,3%20(CM1%20et%20CM2).)

<sup>12</sup> programmes de cycle III:

[https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714\\_annexe2\\_1312887.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf)

<sup>13</sup> programmes de cycle II:

[https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714\\_annexe1\\_1312885.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf)

Nader	pachto	II	N
Amid	berbère, arabe	II	O
Paloma	espagnol	II	O
Samia	berbère	II	N

### 2.1.3 Présentation des cours

Les élèves de l'UPE2A bénéficient au total de 24 heures d'enseignements hebdomadaires réparties du lundi au vendredi, ainsi que de 1 à 2 heures d'Activité Pédagogique Complémentaire par semaine. Les cours en UPE2A ont lieu chaque jour et occupent la majorité du temps scolaire des élèves, à savoir entre 18 et 20 heures par semaine. Outre les cours de FLS, les élèves allophones suivent également les cours d'anglais, de mathématiques, de sciences de vie et de la terre (SVT), d'éducation musicale, d'éducation physique et sportive, de technologie et de natation.

Étant donné les niveaux très hétérogènes des apprenants, l'enseignant a choisi de les diviser en deux sous-groupes : le groupe des élèves d'âge cycle II et celui d'âge cycle III. Au sein de ces groupes il y a des adaptations qui sont faites en fonction des classes et de la scolarité antérieure. Le but est d'adapter [le contenu des cours](#) à chaque apprenant et d'assurer un suivi encore plus personnel. Il en résulte que dans la classe il y a une impérieuse nécessité de travailler en projet. L'activité démarre sur un thème commun puis les activités sont déclinées individuellement ou par groupe de 2 ou 3 élèves. Parfois il arrive également que les groupes travaillent sur des matières complètement différentes. Cette répartition en sous-groupes plusieurs fois par semaine permet aux élèves de se sentir plus à l'aise lors de différents temps d'activités.

Il est également à noter que la langue d'enseignement à l'école est uniquement le français. Il convient de préciser que les élèves ne suivent que les cours de mathématiques dans les classes ordinaires. Compte tenu que les élèves allophones dans ce dispositif UPE2A ne sont ni lecteurs, ni scripteurs lors de leur arrivée à l'école, ils éprouvent des difficultés

considérables à s'approprier le contenu des cours dans des classes ordinaires et les enseignants de ces classes ordinaires sont souvent inquiets concernant leur accueil. Dans le premier degré, les enseignants ont les élèves toute la journée et fournir des activités adaptées est vécu comme une situation angoissante. Seuls deux élèves (ceux pour qui c'est la deuxième année de scolarisation dans le dispositif UPE2A) assistent aux cours et viennent parfois dans le dispositif. Les élèves sortent tous en cours de mathématiques dans leur classe de rattachement. Lors de leur venue en UPE2A, les notions abordées en classe sont retravaillées pour accompagner l'apprentissage des compétences langagières et mathématiques (Millon-Fauré, 2013) mais également d'autres matières aux programmes (géographie, sciences...) et les transferts des compétences entre les langues de l'élève (Mendonça Dias, 2012 et 2020). Les enseignants des classes dont dépendent les élèves m'indiquent quelles sont leurs progressions et je travaille le vocabulaire en amont de leur arrivée dans leur classe de rattachement. La notion en elle-même est travaillée en classe de rattachement. Suite au cours, je fais le point avec l'enseignant afin de voir les difficultés rencontrées et ces notions sont retravaillées en UPE2A.

L'école organise des sorties culturelles pour tous les élèves, y compris les élèves du dispositif UPE2A. Les élèves sont inscrits au dispositif *école et cinéma*, il y a de nombreux projets menés avec les musées de la ville, ce qui peut contribuer au développement culturel au sentiment d'appartenance au groupe classe, à la communauté scolaire. Il existe également de nombreux décloisonnements par le biais des projets liés à la vidéo, au son, aux arts plastiques avec les autres classes, afin que les élèves du dispositif communiquent au maximum avec les élèves des autres classes.

## 2.2 Présentation et analyse du projet

Les compétences antérieures des élèves ne sont que très rarement prises en compte à l'école. L'absence de formation, et la méconnaissance des atouts plurilingues et disciplinaires des élèves venus d'autres pays, conduisent les enseignants à pratiquer un enseignement identique à celui proposé aux natifs. Poursuivre le développement de compétences scolaires, dans un nouveau contexte scolaire et dans un enseignement en langue seconde, est un défi immense pour ces élèves. Le contexte scolaire actuel vise à quantifier les compétences des élèves en

multipliant les évaluations formatées (évaluations nationales) ne prenant pas en compte les compétences antérieures des élèves nouvellement arrivés. Quels outils peuvent alors être utilisés par l'enseignant pour repérer, mettre en valeur et évaluer ces compétences dormantes et hétérogènes.

### 2.2.1 L'origine du projet vidéo

Je suis enseignant dans une UPE2A et mon objectif était de sensibiliser les élèves à l'image, mais également de faire réaliser des vidéos plurilingues par les élèves d'UPE2A, au format documentaire mais également des vidéos sur un thème mathématique (décrire une activité mathématique, faire des mathématiques dans sa vie quotidienne...). La contrainte imposée est que la vidéo soit réalisée dans une langue ou des langues autres que le français (*a priori*, une langue familiale ou de scolarisation antérieure, en ce qui concerne les élèves allophones). Toutefois, une explication doit également être apportée en français (vidéo jouée et traduite en français, sous-titrage en français, traduction des termes mathématiques en français...).

Par-delà ces consignes formelles, j'attends des élèves qu'ils travaillent des compétences de production de discours sur l'image, à la fois oralement et par écrit, puisque j'ai constaté qu'ils étaient plus généralement en situation de réception que de production.

Le recours à des « approches plurielles », propres à la didactique des langues (Candelier *et alii*, 2012; Candelier, 2022) doit leur servir de médiation d'une part pour construire de la conceptualisation des notions travaillées par le langage, d'autre part de levier pour mémoriser notamment le lexique nouveau et enfin, de valorisation de leurs expériences. Par approches plurielles, je me réfère aux quatre catégories proposées dans le Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures (CARAP<sup>14</sup>). On y trouve l'*éveil aux langues* qui se réalise « lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (*ibid.*). La *didactique intégrée* des langues « vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues » qu'il maîtrise ou apprend (*ibid.*). Quant à la troisième approche, l'*intercompréhension*, elle se joue davantage entre les langues parentes. Enfin, avec l'*approche interculturelle*, on s'appuie « sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (*ibid.*). Ainsi, ces approches peuvent être définies comme mettant en œuvre « des

---

<sup>14</sup> <https://carap.ecml.at/>

activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (*ibid.*).

Cette expérimentation fait appel à la pédagogie du projet et suit la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (désormais CECRL), basée sur des tâches qui ne sont pas limitées à du langagier et qui a priori peuvent être réalisées par l'élève comme un acteur social situé dans des contextes particuliers (CECRL, 2001). La conception des vidéos s'organise aussi sur la base de la coopération entre pairs, ce qui renvoie à des compétences visées par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>15</sup>. En même temps, cela facilite les interactions verbales du fait du travail en sous-groupe. Enfin, en mobilisant et combinant de la part des élèves des compétences plurilingues, artistiques et mathématiques, le projet s'inscrit dans des démarches interdisciplinaires, renvoyant d'une part à la didactique des langues des arts et à la didactique des mathématiques. (Maugez et al., 2020)

Cette expérimentation s'inscrit dans une pédagogie inclusive, au moment de la création par les élèves qui mobilisent différentes compétences, pouvant être autonomes par rapport aux programmes scolaires, et au moment de la diffusion, les réalisations sont potentiellement une médiation d'interaction avec les élèves natifs, qui peuvent en être destinataires lors de la présentation des projets ou leur mise en œuvre dans l'établissement. (Maugez et al., 2020)

Meirieu, note que “ tout élève a besoin de travailler avec d'autres ayant des sensibilités, des stratégies d'apprentissage et des niveaux différents, afin de s'enrichir de ces différences” (Meirieu, 2004). Favoriser l'hétérogénéité dans la composition des groupes est un levier “qui a pour vocation de dynamiser les échanges entre les élèves, de rendre les groupes le plus interactif possible” (Baudrit, 2005).

## 2.2.2 Mise en œuvre du projet vidéo

La mise en œuvre du projet ([annexe](#)) commence par la présentation aux parents qui est réalisée lors d'entretiens individuels. Lors de cet entretien, je leur explique en quoi consiste le projet et ce que je ferai des réalisations de leurs enfants. Tous les parents [ont accepté](#)

---

<sup>15</sup> Ce socle correspond au référentiel de tout ce que « tout élève doit savoir et maîtriser » à la fin de la scolarité obligatoire fixée à 16 ans dans le système éducatif français. Il se trouve ici : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

l'utilisation des réalisations pour le travail de recherche, mais souhaité que les vidéos ne soient pas conservées, ni les entretiens.

Ensuite, l'ensemble du projet se subdivise en 6 modules thématiques qui ne se suivent pas systématiquement de manière chronologique mais évoluent à certains moments en complément l'un par rapport à l'autre. Le module 1 est un module de découverte qui permet aux élèves de prendre connaissance du projet. Je leur explique les raisons et le but du projet, pourquoi il y aura des séances enregistrées. Le module 2 est un travail autour de l'histoire et de la production d'écrits. Le but est de mobiliser les compétences déjà acquises par les élèves antérieurement à leur arrivée en phrase et de commencer à produire de l'écrit en français. Le module 3 est centré autour du dessin et permet de connaître les représentations des élèves, leur point de vue. Du point de vue de l'enseignant, ce peut être une évaluation formative de l'évolution de l'élève autour du projet. Le module intervient à différents moments du projet pour voir l'évolution de la posture de spectateur/créateur de l'élève. Le module 4 est centré sur le linguistique. L'élève doit dépasser le stade de simple commentateur et commencer à acquérir un langage plus précis, utilisant un vocabulaire spécifique à la discipline. Nous sommes ici en présence d'une didactique du français langue de scolarisation. L'élève se détache de son rôle de consommateur d'image pour prendre la distance nécessaire à l'analyse. Le module permet d'acquérir les outils langagiers nécessaires à l'analyse et à la construction de l'élève comme spectateur actif. Le module 5 est construit dans le but de faire communiquer les élèves avec des personnes autres que leurs pairs en classe. Ils doivent réaliser une interview d'un membre de la communauté éducative puis présenter leur réalisation à d'autres classes. Enfin le module 6 a pour objectif de montrer comment la vidéo peut être utilisée dans le cadre du FLSco pour acquérir des compétences linguistiques dans une discipline non linguistique.

### 2.3.1 Modèles de réception

Lors des séances utilisant l'image fixe pour créer du texte, nous nous trouvons dans la configuration de réception telle que présentée par Lépine.

## Les théories de l'effet et de la réception littéraire

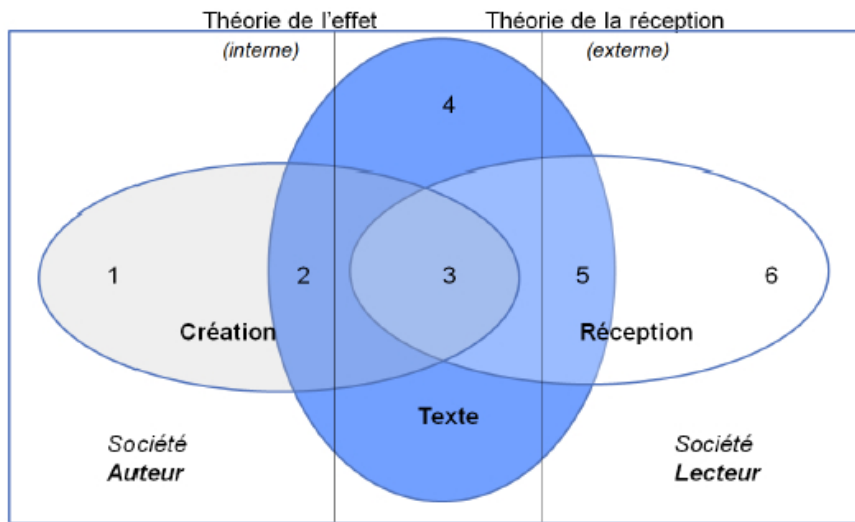


Figure adaptée de Poslaniec et Weisser (Lépine 2012)

Les trois ensembles bleus représentent le champ de la création, du texte et de la réception subdivisés en six zones. Ces zones numérotées de 1 à 6 correspondent aux interactions entre l'auteur, le texte et le lecteur. La première zone est celle de l'auteur, la partie hors de son œuvre. Dans notre cas l'élève et ce qu'il n'a pas communiqué (histoire personnelle, restitution impossible d'une idée, appréhension de verbaliser une idée...). La zone 2 correspond à ce que l'auteur a écrit, mais que le lecteur n'interprète pas (cette zone correspond aux pairs). La zone 3 représente la part de communication entre l'auteur et le lecteur par le biais du texte, le lieu de l'intercompréhension. La zone 4 est l'espace accordé à ce qui est présent dans le livre, mais qui échappe simultanément à l'auteur et au lecteur (cette zone est celle où l'enseignant peut servir d'intermédiaire en y prélevant des données). La zone 5 est la le sens que le lecteur, avec ses connaissances, place dans l'œuvre, mais que l'auteur n'y a pas mis. Enfin, la dernière partie relève du lecteur, de son désir de lire, de ses capacités, de ses connaissances, de sa motivation et de son engagement dans l'acte de lire, mais qu'il ne rencontre pas littéralement dans le texte (Lépine, 2012). Suite à cela Lépine propose un schéma mais cette fois en y intégrant l'image:

## Les relations texte-images dans les oeuvres illustrées et les albums de littérature, du texte aux images

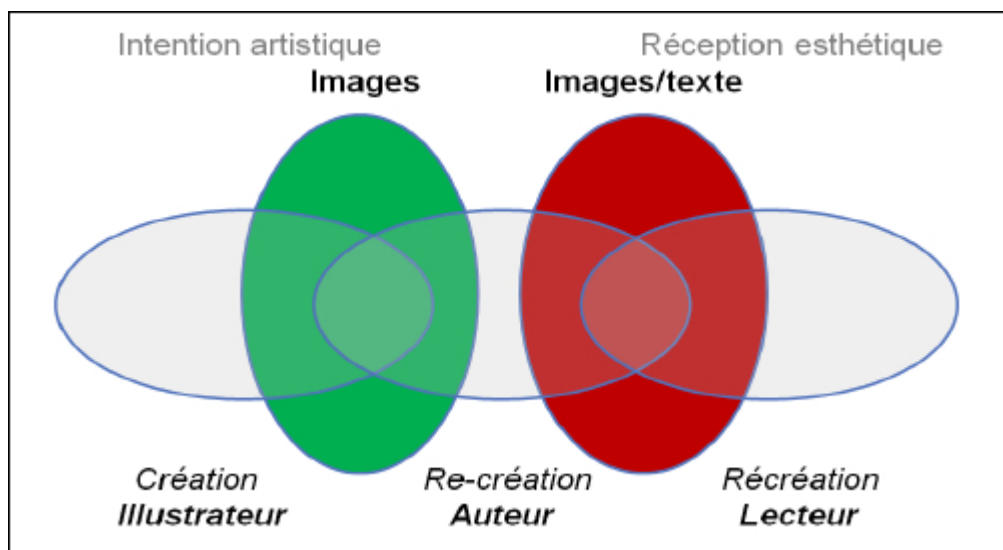


Figure adaptée de Poslaniec, Weisser, Escarpit et Godfrey (Lépine 2012)

Le premier ensemble, celui de la création, est propre à l'auteur de l'image (le cinéaste ou l'élève vidéaste). L'auteur, qui est appelé à créer un texte à partir de cette image (l'élève qui analyse), fait donc naître de nouveau cette image, dans une re-création. Le troisième ensemble, la récréation, est l'œuvre du lecteur et de sa réception (ici le lecteur final). Le mot récréation vient, quant à lui, du latin *recreatio*, qui est l'action de faire revivre (Lépine, 2012).

### 2.2.3 Organisation méthodologique de la recherche (protocole, prélèvement des données)

Je vais recueillir mes données auprès d'élèves allophones nouvellement arrivés en France dont les langues sont : espagnol, dari, peul, kinyarwanda, arabe (dialecte Algérien), ukrainien. Cette expérimentation a pour objectif d'expérimenter des ateliers d'éducation par et à l'image comme levier d'apprentissage du français langue seconde et scolaire pour un public allophone nouvellement arrivé à l'école élémentaire.

La décision de choisir cette expérimentation est de voir dans quelle mesure le recours didactisé à la vidéo peut intervenir dans le processus d'acquisition d'une langue seconde. En effet, la vidéo est utilisée en didactique des langues depuis de nombreuses années, mais principalement comme support. L'objectif ici est de voir dans quelle mesure l'éducation à



l'image peut constituer un vecteur d'apprentissage d'une langue seconde et scolaire.

Les données seront construites à travers la mise en place d'unités didactiques, des enregistrements réalisés lors de séances et des dessins réflexifs. Je procéderai à une analyse qualitative faite à partir de productions d'élèves. Le corpus sera constitué de productions écrites, de dessins commentés, de réalisations audiovisuelles et de productions orales. Il s'agira d'analyser la qualité de la production écrite et orale finale mais également l'autonomie des élèves en s'appuyant sur l'analyse comparatiste des différentes productions réalisées au cours de l'unité didactique.

Je construis une [progression individuelle](#) pour chaque élève. J'essaie ensuite dans chaque séance de faire correspondre un maximum de points possible en lien avec les progressions de chaque élève. Le choix des vidéos, séquences, photogrammes dépendent des besoins en matière de grammaire, conjugaison et vocabulaire. Le court métrage principal choisi me permet de travailler des notions transversales, les autres vidéos me permettent de travailler plus précisément des faits de langues. L'avantage de recourir à plusieurs supports est aussi de ne pas laisser les élèves en épuisant un support unique mais également de présenter un aspect pluriel de la réalité.

L'activité de commentaire de séquences de courts métrages se situe dans le *curriculum*. Elle apparaît de façon intégrée par rapport aux cours et fait l'objet d'une évaluation formative mais pas sommative. J'utilise plusieurs questions empruntées à Demougin ("Qu'est-ce que vous voyez ?" "Pouvez-vous me dire ce que vous comprenez quand vous voyez cette image" "A quoi vous fait penser cette image" (Demougin,2012)), pour favoriser le déclenchement de la parole pour parler de l'image, avec l'image, sur l'image, à partir de l'image. Ensuite j'envisage deux types de séances. Un premier type de séance durant laquelle mon rôle n'est pas de transmettre des connaissances sur l'image. Je suis davantage dans le rôle de régulateur de parole au sein du groupe. Reprenant la méthodologie de Muller, didacticienne des langues, "aucune information n'est apportée aux apprenants concernant l'image qu'ils observent, que ce soit son auteur, son titre, son contexte de réalisation ou sa signification" (Muller, 2012). L'objectif est d'initier les apprenants à la gestion des interactions, aucun objectif langagier n'a été prédéterminé, il sert d'évaluation diagnostique. Je n'introduit pas de focalisation langagière mais joue le rôle de régulateur pour les élèves, j'effectue des reprises ou à des reformulations et j'aide les élèves à la production d'énoncés, je propose aux élèves un feedback. Les fonctions du feedback dans l'enseignement/apprentissage sont multiples :

“ elles consistent à favoriser ou réguler l'apprentissage [...], à favoriser le changement à un niveau cognitif [...] au niveau des connaissances, des croyances, des stratégies [...], et comportemental [...], à permettre le développement de concepts et l'adaptation métacognitive “ (Bosc-Miné, 2014 : 342).

Lyster et Ranta (1997 : 37–66) distinguent sept types de feedback oral :

1. *Explicit correction* refers to the explicit provision of the correct form. As the teacher provides the correct form, he or she clearly indicates that what the student had said was incorrect (e.g., “Oh, you mean,” “You should say”). [...]

2. *Recasts* involve the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance, minus the error [...] included such moves in the categories of “repetition with change” and “repetition with change and emphasis.” Recasts are generally implicit in that they are not introduced by phrases such as “You mean,” “Use this word,” and “You should say.” However, some recasts are more salient than others in that they may focus on one word only, whereas others incorporate the grammatical or lexical modification into a sustained piece of discourse. Recasts also include translations in response to a student's use of the L1.

In our initial analysis (Lyster & Ranta, 1995) we included translation as a separate type of feedback but then combined this category with recasts for two reasons: First, translation occurred infrequently and, second, when it did occur, translation clearly served the same function as a recast.

[...]

3. *Clarification requests* [...], indicate to students either that their utterance has been misunderstood by the teacher or that the utterance is ill-formed in some way and that a repetition or a reformulation is required. This is a feedback type that can refer to problems in either comprehensibility or accuracy, or both. We have coded feedback as clarification requests only when these moves follow a student error. A clarification request includes phrases such as “Pardon me” and, in French, “Hein?” It may also include a repetition of the error as in “What do you mean by X?”

[...]

4. *Metalinguistic feedback* contains either comments, information, or questions related to the well-formedness of the student's utterance, without explicitly providing the correct form. Metalinguistic comments generally indicate that there is an error somewhere (e.g., “Il y a une erreur,” “Can you find your error?,” “Ca se dit pas en français,” “Non, pas ça,” “No, not X,” or even just “No.”). Metalinguistic information generally provides either some grammatical metalanguage that refers to the nature of the error (e.g., “It's masculine”) or a word definition in the case of lexical errors. Metalinguistic questions also point to the nature of the error but attempt to elicit the information from the student (e.g., “Is it feminine?”).

[...]

5. *Elicitation* refers to at least three techniques that teachers use to directly elicit the correct form from the student. First, teachers elicit completion of their own utterance by strategically pausing to allow students to “fill in the blank” as it were (e.g., “C'est un . . .”). Such “elicit completion” moves may

be preceded by some metalinguistic comment such as “No, not that. It’s a . . .” or by a repetition of the error as in the following example:

St: Le chien peut court. [Error-grammatical]

T5: Le chien peut court? Le chien peut . . . [FB-elicitation]

Second, teachers use questions to elicit correct forms (e.g., “Comment on dit ça?”

“Comment ça s’appelle?”, “How do we say X in French?”). Such questions exclude the use of yes/no questions: A question such as “Do we say that in French?” is metalinguistic feedback, not elicitation. Third, teachers occasionally ask students to reformulate their utterance.

6. *Repetition* refers to the teacher’s repetition, in isolation, of the student’s erroneous utterance. In most cases, teachers adjust their intonation so as to highlight the error.

St: Le . . . le girafe? [Error-gender]

T3: Le girafe? [FB-repetition]

In addition to the preceding six feedback types, we initially included in our analysis a seventh category called *multiple feedback*, which referred to combinations of more than one type of feedback in one teacher turn.

Ce peut être également, soit en leur apportant du vocabulaire, soit en faisant intervenir un pair plus expert. Dans le cadre de cette activité, le professeur quitte son rôle d’expert ainsi que son rôle d’évaluateur. Trois courts métrages et deux documentaires, sélectionnés pour leur qualité artistique, ont été projetés à 2 groupes de respectivement 6 et 8 élèves de niveaux hétérogènes de A1.1 à A2. L’activité a été réalisée avec un total de 14 élèves de 10 nationalités différentes. Le corpus recueilli est constitué de 11h25 d’interactions verbales, enregistrées les plus pertinentes pour notre sujet sont transcrites. Le corpus comporte des séances de commentaires lors desquelles les élèves ont réagi au visionnage de vidéos. Un second type d’activité qui consiste en un recours à la multimodalité, utilise la création de courtes vidéos par les élèves. La concision du format suggérée initialement par mesdames Mendonça Dias et Millon Fauré, d’abord vécue comme une contrainte, devient un outil puissant mobilisant l’imaginaire et nécessite une construction du discours plus réfléchi, moins spontané. En trois à cinq minutes, la mise en image appuie un discours reflétant la réflexion menée par les élèves sur l’usage de l’image en contexte multimodal. En construisant leur propre trame narrative, les élèves se placent dans une pratique réflexive en mettant en forme une situation de départ, en problématisant leur choix, en synthétisant les thématiques abordées, en interprétant et en choisissant des images exploitables dans une discipline. Enfin, les élèves construisent en groupe de deux à quatre leur projet. Chaque groupe travaille une ou plusieurs

compétences transversales et chacun doit pouvoir formuler un objectif d'apprentissage disciplinaire pour les élèves récepteur de leur vidéo. La capsule permet de concrétiser la multimodalité des supports d'apprentissage par son format et son intention (Lebreton-Reinhard & Gautschi, 2021). Le visionnage se fait entre pairs et chaque groupe doit justifier ses choix thématiques et artistiques. Les élèves spectateurs réagissent pour finir de façon critique sur l'utilisation de l'image dans l'activité en fonction des méthodes vues antérieurement dans le premier type de séance.

La constitution du corpus repose sur ma participation au dispositif mis en place. Il s'agit ainsi d'une auto-observation de pratiques professionnelles. Comme le note Muller,

Ce positionnement double est inhabituel dans l'analyse d'interactions en classe de langue, qui se fonde habituellement sur des observations de classe par une tierce personne (Cicurel, 2011). Les recherches d'enseignants sur les interactions dans leurs propres cours sont cependant préconisées par des auteurs anglo-saxons (Allwright & Bailey, 1991 ; van Lier, 1996). La notion de participation observante (Blanchet, 2011) permet de rendre compte de ce statut double d'acteur et d'observateur de la situation didactique. (Muller, 2012)

L'observation participante est une méthode principalement issue du champ de l'ethnologie, et consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations, en contextes spontanés, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête. Les avantages de ce type d'enquêtes sont nombreux et particulièrement efficaces scientifiquement car il permet de réduire au maximum la modification des pratiques par les personnes observées, le témoin n'est pas en situation d'enquête. Il permet également de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques, d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées (Blanchet, 2011). Les limites qui peuvent apparaître sont la difficulté d'enregistrement des faits observés car la présence d'une caméra, d'un micro n'est pas fréquente dans les situations de communication usuelles. Ce n'est a priori pas le cas ici car les élèves sont habitués à être enregistrés lors des cours. Il y a également l'implication personnelle de l'observateur, qui peut induire une perception faussée des phénomènes par manque de recul ultérieurement à l'analyse. Pour tenter de pallier cela je ne me baserai que sur des productions d'élèves et me concentrerai sur les gestes professionnels. Ainsi le recueil des données permettra une analyse de l'ingénierie pédagogique mise en place. (Muller, 2012)

## 3. Présentation et analyse

### 3.1 De la production orale au service de la lecture à l'écriture créative ([transcription](#))

Nous allons voir dans cette partie la progressivité des apprentissages permis par la vidéo. En effet de support pour la production orale, l'utilisation de la vidéo pourra ensuite devenir un support pour l'écriture créative.

Lors de la première séance ([Séance 1](#)), les élèves ont regardé le court métrage d'Abbas Kiarostami *La récréation*. Ce court métrage, réalisé lors de la période dite "Kanoon" du réalisateur, nous donne à voir un élève, Dara, puni dans un couloir, sanctionné par un adulte pour avoir cassé une vitre qui quitte l'école lorsque la sonnerie retentit. Plus tard, en rentrant chez lui, il tombe sur un match de football improvisé dans une ruelle. Il intervient, perturbant le match. C'est alors qu'un des enfants le poursuit afin de le molester. Le jeune Dara lui échappe de peu, se réfugiant dans ce qui semble être un hall d'immeuble. Après quelques minutes, il reprend le chemin de sa maison en modifiant son trajet pour ne pas croiser de nouveau son agresseur. S'ensuit alors une pérégrination aux portes de la ville. L'objectif de cette première séance était de recueillir les représentations initiales des élèves. Cette projection a eu lieu en amont d'un décloisonnement avec la classe de CE1 qui participe au ciné club du vendredi après-midi, que nous avons mis en place avec la collègue de cette classe. Ce sont les élèves de l'UPE2A qui présentent le film aux élèves de CE1. Lors de ces échanges, la collègue aborde des sujets en lien avec l'œuvre (littérature, mathématiques...) et je prend en charge l'aspect audiovisuel (analyses, ateliers de pratiques de l'image...).

Le travail de préparation nécessaire avant le visionnage du film suppose une sélection rigoureuse des tâches. Les tâches qui convoquent l'activité intellectuelle de l'élève sont celles qui présentent un problème à résoudre, un enjeu qui dépasse le strict exercice scolaire, une interaction avec des interlocuteurs ayant des objets sur lesquels échanger et des actions à produire ensemble. C'est dans cette optique que j'ai choisi de travailler avec les élèves autour de l'œuvre Abbas Kiarostami.

Pourquoi avoir choisi Kiarostami ? Il fait partie de la liste des réalisateurs sélectionnés par le Ministère de l'Éducation Nationale, ce qui était un prérequis indispensable, lié au cadre institutionnel dans lequel les élèves évoluent. Ensuite ce court métrage qui était le point de

départ du premier cycle du ciné-club de l'école, offre une mise en réseau d'œuvres cinématographiques puisqu'il fait appel à des oeuvres antérieures et postérieures de l'auteur et à des questionnements philosophiques nombreux (rôle des adultes, de l'amitié, les pratiques scolaires, les sentiments...) et donc une interdisciplinarité intéressante. Enfin, la démarche même du cinéaste qui admet n'avoir vu que peu d'œuvres dans sa vie<sup>16</sup>, offre ainsi une grande originalité dans les divers aspects techniques de ses réalisations ce qui permet des questionnements pratiques (cadrage, son, lumière...) abordables avec les élèves.

Sa position géographique en Iran offre un ancrage culturel très différent et éloigné des films occidentaux mais plus proche de la majorité des élèves de la classe d'UPE2A. Cette proximité permet des échanges experts de la part des élèves avec le reste de leurs camarades, mais également un travail comparatiste avec celle de leur pays et du nôtre.

Le travail de Kiarostami lors de la période Kanun<sup>17</sup> est très pédagogique, il fait des films avec des enfants pour des enfants. Le format court est intéressant pour l'organisation en séances en classe. Il y a également l'aspect récurrent de la quête initiatique.

Après avoir visionné une première fois *La récréation* lors du ciné club, nous avons abordé le vocabulaire du quotidien scolaire pour être en mesure de décrire ce que l'on voit à l'écran. Les photogrammes du film servaient d'illustrations. J'ai posé la question de ce que voyaient les élèves à l'écran. Je travaille avec un demi-groupe classe, l'autre groupe travaille sur des exercices préparés en amont d'un rallye mathématique proposé la l'IREM. Ce sont des exercices collaboratifs de repérage dans l'espace. L'interaction avec le groupe "film" est enregistrée. La formulation de la question évite l'inversion sujet verbe dans le but de simplifier syntaxiquement la question pour la rendre plus facilement compréhensible.

---

<sup>16</sup> "[...]durant ma vie, je n'ai pas vu plus d'une cinquantaine de films. Je n'ai jamais voulu voir un film deux fois, par conséquent je ne suis influencé par aucun cinéaste." *Abbas Kiarostami*, Textes, entretiens, filmographie complète Roth L ; Tesson C. ; Frodon, J.M. ; Bergala A. , Les cahiers du Cinéma, 2008

<sup>17</sup> "The Centre for the Intellectual Development of Children and Young Adults, established in 1967 as a semi-government institution, and the Cinema Industry Development Company of Iran (Shirkat-i Gustarish-i San'at-i Sīnamāyī-yi Irān) were among institutions that supported and promoted filmmaking in the country." *Rekabtalaei, Golbarg. Iranian Cosmopolitanism: A Cinematic History*. Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. Web.

### Code de transcription

+, ++, +++ : pause brève, moyenne, pause de plus de 5'

(tu sais ?) : passage dont l'interprétation est incertaine

↑ : intonation montante

= : à la fin d'un tour et au début du tour suivant, indique que les deux tours se sont enchaînés très rapidement  
c'est VRAI : emphase

euuh : allongement de la syllabe qui précède les :

<encourageante> : commentaires du transcripteur

[bias] : transcription phonétique

chevauchements : énoncés simultanés soulignés



ENS: qu'est-ce que vous voyez ?

SAMIA: [jé] vois un couloir et [oune] enfant qu'il est debout.

ENS: très bien je vois un couloir avec un enfant debout

Je répète la phrase syntaxiquement plus juste afin de fournir un feedback correctif mais choisis volontairement de ne pas la faire répéter à l'élève sur le moment. La répétition interviendra plus tard lors de la mise en place d'un écrit collectif.

Tout en prenant en considération les fonctions du feedback décrites par Bosc-Miné, nous préférons considérer le feedback en classe de langues comme un phénomène dont les fonctions cognitives et affectives se complètent et forment un tout cohérent. (Bosc-Miné, 2014)

MOSES: y a un mur

ENS bien, il y a un mur+ tu vois le mur à quel endroit ↑

MOSES: le mur il est à ++droite +je sais plus

ENS: levez la main ceux qui sont d'accord avec Moses++qui n'est pas d'accord ↑

PALOMA: moi, moi, le mur il est derrière de le garçon

ENS: bien, le mur est derrière le garçon + mais les autres ont également raison, il est bien à droite de l'image +vous avez donc tous raison + pourquoi ↑

OMAR: il est à droite de l'image, le mur et+le garçon il a le dos dessus.

ENS: eshani est-ce que tu es d'accord ↑

ESHANI: +oui le dos le garçon et droite le mur.

ENS: c'est ça, le mur est à droite de l'image et le mur est derrière le garçon qui +s'adosse <je mime> s'adosse dessus.

MAMOUD: personne y parle de les ballons...

ESHANI: si a+hum++ballons 2 le garçon. Un le main et bouche et+hum++le++

MAMOUD: à TERRE

ESHANI: oui

ENS: Mamoud / tu peux aider eshani à faire sa phrase s'il te plait ↑

MAMOUD: Y a un garçon avec deux ballons et un+ un ballon à terre+vas-y

ESHANI: hum+a oune garçon avec deux le ballons+hum++c'est tout

MAMOUD: Eh et l'autre à terre↑

ESHANI: hum...le ballon le terre

ENS: bravo Eshani et merci Mamoud , le garçon a 2 ballons+1 ballon près de la bouche+1 ballon à terre. Qu'est-ce qu'il fait avec le ballon près de la bouche ?

PALOMA: lé gonfler

ENS: il le gonfle ?

TOUS: Ouiii

ENS: très bien, le garçon gonfle le ballon. Vous voyez autre chose ?

MOSES: oui maître, il y a ça là+le même que ça <désigne la fenêtre de la classe>+ah je sais plus comment s'appelle+ah+

OMAR: UNE FENÊTRE

MAMOUD: UNE FENÊTRE

ENS: Moses à toi

MOSES: Il y a BEAUCOUP BEAUCOUP de fenêtres OH LA LA

PALOMA: moi [dane] mon école avant il y a beaucoup fenêtre aussi

OMAR: moi aussi dans mon école en Algérie

L'image associée à la remarque de Moses font émerger des références à la scolarité antérieure des élèves. On rejoint ici la notion traitée par Coste, l'image n'est jamais "monosignifiant[e]" et ne peut être contrôlée entièrement (Coste, 1975). La difficulté à ce moment est de savoir comment traiter ces informations qui sont intéressantes mais ne correspondent pas à l'objectif de séance qui est la description de l'image. Est-ce que la traiter immédiatement ne rendrait



pas flou le but de la séance ? Je choisis de ne pas traiter ce sujet maintenant, je le traiterai ultérieurement.

ENS: c'est très intéressant, je vous propose d'en reparler un peu plus tard.

Cette formulation est quelque peu alambiquée et peu précise. J'aurai dû préciser une échéance comme demain, cet après-midi...

Les élèves vont maintenant relire chacun la phrase dont ils sont auteurs. C'est l'occasion de lire une version corrigée de leur production originale. Cela permet de revenir sur leur production orale (désormais PO) et ainsi travailler la lecture. Cette procédure est issue des recherches de Rafoni:

“Le rôle de l'enseignant – ou de l'adulte présent – consiste toujours à reformuler *pour le lire* ce que les enfants sont capables *de dire*. Cette démarche nous paraît être la seule qui permette de sortir des impasses méthodologiques dans lesquelles conduisent la plupart des manuels de lecture puisqu'elle assure en permanence un recentrage logique sur *une langue qui est toujours en cours d'acquisition*.”(Rafoni, 2015)

Les sons complexes sont soulignés sur l'affiche en bleu. Les verbes sont notés en rouge, le sujet en bleu, le complément en vert. Les notions métalinguistiques de “verbe, sujet complément” seront abordées ultérieurement. Il s'agit de ne pas surcharger cognitivement les apprenants, l'objectif ici est la PO et la lecture, pas spécifiquement le retour métalinguistique. Il s'agit de développer plus ou moins inconsciemment “une prévisibilité sémantico-syntaxique inhérente à tout contexte phrastique”(Rafoni, 2015). Ici, l'écrit a pour objectif en faisant littéralement “voir la langue”, de “participe[r] [...] pleinement de son acquisition”.(Rafoni, 2015)

Enfin il faut noter que les mots “couloir”, “fenêtre”, “mur” et “ballon” avaient été travaillés en amont de cette séance dans un autre contexte. L'objectif ici était donc de réinvestir dans un contexte différent un lexique préalablement travaillé. En demandant une description de l'image, “on est là dans une activité de description et de nomination rationalisée, dans laquelle l'élève accomplit un effort de transposition verbale”, la seule compétence linguistique est convoquée, la lecture de l'image est psychologique (Demougin, 2012). L'élève est dans ce contexte déjà en capacité de donner du sens à ce qu'il décode. Une partie

de la charge cognitive concernant le sens est prise en charge en amont grâce à la création par l'élève d'un contenu qu'il a lui-même généré.

## **Manipuler pour donner du sens et construire la parole**

Module 4, [séance 1 \(transcription\)](#)

L'autre question est celle de l'activité des élèves, plaque tournante de la situation d'apprentissage. Christian Puren évoque la perspective co-actionnelle développée dans le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe qui passe " du concept d'interaction (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de co-action (qui est un agir avec les autres), et du concept d'interculturalité (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de co-culturalité (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective)". (Puren, 2004)

Afin de laisser les élèves co-construire leur approche, je les laisse manipuler. Bien que rien ne se fixe sur pellicule ou autre support, ils expérimentent le cadrage et la mise en scène et la négociation pour faire valoir son opinion.

MAMOUD: je suis Dara

ESHANI: dans couloir

OMAR: AH OUI il est dans le couloir+ESHANI elle a raison

MOSES: moi le filmer le caméra

PALOMA: quoi ↑ tu dis quoi Moses ↑

MOSES: je + mfata kamera

PALOMA: EUH QUOI AH AH tu filmes avec le caméra

MOSES: oui je filme c'est dans ma langue

ENS: bien Paloma+ tu filmes avec LA caméra + c'est bien ça Moses++comment tu as fait pour comprendre Paloma je suis impressionné

PALOMA: je entendu caméra+ je me suis dit peut être il veut le caméra

Moses: oui je filme avec le caméra

ENS: LE caméra ↑

MOSES : LA caméra

On entend Moses qui recourt à sa langue spontanément pour expliquer ce qu'il va faire et Paloma par intercompréhension déduit le sens de la phrase de Moses. En autorisant le recours

à la LO en classe, on peut débloquent certaines situations d'impasse en PO et PE. La réflexion se fait en LO avant de négocier une traduction en français à l'aide divers outils. Ce sont les élèves qui mettent en place leur protocole. Ils agissent ici comme acteurs de leur apprentissage, l'enseignant est simple régulateur. Après quelques minutes, ils tombent d'accord sur la façon dont il faut placer la caméra. J'explique alors que ce qu'ils voient dans le cadre est ce qu'on appelle le "champ" et que cela correspond à l'endroit où se déroule l'histoire. Le même procédé est mis en place pour le contre champ, la question étant : "comment faire pour voir qui punit Dara ?"

La séance est formalisée avec une trace écrite commune:

ENS: comment expliquer le champ†

ESHANI: l'histoire est dedans

ENS: oui très bien, qui peut le dire autrement

PALOMA: c'est dedans où on raconte l'histoire

ENS: très bien qui d'autre

OMAR: c'est là où l'histoire elle se passe

ENS: très bien tous les trois, c'est + l'espace <mime une surface>+où se déroule l'histoire++ et ce qu'on ne voit pas est++

MAMOUD: MOI MOI hors de le cadre

ENS: excellent, c'est hors cadre++ et est-ce que l'on voit vraiment ce qui se passe hors-champ†

tous les élèves répondent "non"

Il semble intéressant de mettre en relation champ/hors-champ et cadre, car pour Bazin le cadre délimite le champ et fonctionne comme un cache (ce qui simule nos dispositif en carton) en masquant l'espace sur les côtés, qu'on ne voit pas mais qu'on imagine: le hors-champ. (Bazin, 1985)

### **L'image comme catalyseur d'une parole experte**

Module 4, [séance 1 \(transcription\)](#)

Module 4, [séance 2 \(transcription\)](#)

Module 4, [séance 3 \(transcription\)](#)

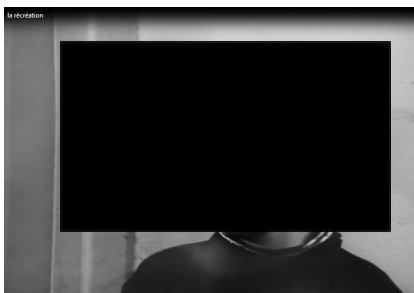
Comment maintenant mettre des mots sur une histoire qui n'en contient aucun. C'est là le grand intérêt des films sans parole, les élèves doivent utiliser leurs propres mots, les idées ne

sont pas phagocytées par les mots du personnage. Il y a une plus grande spontanéité et si des mots manquent, il n'y a pas d'aide écrite. La parole se construit avec l'aide des autres, il faut être en mesure de se mettre d'accord pour arriver à un résultat commun. C'est à ce moment que la nécessité d'un vocabulaire plus technique se ressent.

En effet, au-delà des émotions, comment parler d'un moment précis d'une histoire lorsqu'il n'y a pas de pages auxquels se référer ? Comment expliquer une émotion ou une sensation lorsque l'acteur ne dit rien et qu'il n'y a pas de narrateur ? Lors des séances suivantes nous avons travaillé la notion de plan et de séquence. Le plan est une unité très complexe à saisir, notamment pour un élève. J'ai abordé la notion en tapant des mains à chaque changement de plan. La durée assez longue des plans chez Kiarostami était ici une aide pour l'appropriation de la notion. La notion de plan comprise, nous avons abordé les différentes valeurs de plans. Ce travail a donné lieu à un court film<sup>18</sup> "exemple" qui reprend les termes utilisés et les émotions que peuvent induire les différentes valeurs de plan. Tous ces termes nouveaux sont affichés sur le mur de mots<sup>19</sup>. Ce premier travail a permis aux élèves de commencer à comprendre ce qu'il y avait "derrière le quatrième mur"<sup>20</sup>.

Dans le prolongement, nous avons accueilli Haron Tanzit journaliste à France 3 pour des explications sur les reportages télévisés. Il est également venu avec une caméra et un microphone. Il nous a expliqué comment l'information était sélectionnée et ensuite montée, abordant la notion de montage de manière relativement vague mais suffisamment précise pour que les élèves comprennent le rôle de cette étape. Les élèves ont pu observer comment il est possible de raconter une histoire en « collant » des morceaux de plans.

La séance qui suit (Module 4, [séance 3 \(transcription\)](#)) reprend le photogramme suivant:



La question est alors:

ENS: à quoi vous fait penser cette image ↑

<sup>18</sup><https://tube-amiens.beta.education.fr/videos/watch/f8266908-2b26-4d68-987a-87b2b200327d>

<sup>19</sup>Voir annexes documents de travail

<sup>20</sup> Denis Diderot, dans le *Discours sur la poésie dramatique* (1758), avait formulé l'idée qu'un mur virtuel devait séparer les acteurs des spectateurs : « Imaginez sur le bord du théâtre un grand mur qui vous sépare du parterre ; jouez comme si la toile ne se levait pas. » (Chap. 11, « De l'intérêt ».) Au cinéma ce quatrième mur est l'écran, mais au tournage, c'est la caméra et l'équipe technique.

NATALYIA: agbar il pleure

MAMOUD: oui on voit ses yeux ils brillent comme quand il ya de l'eau dedans

ENS: des larmes ↑

MAMOUD: oui des larmes

FAITH: sa bouche aussi il sourire pas

ENS: il ne sourit pas , bien

ESHANI: ses yeux ils sont comme ça elle mime <elle mime>

ENS: il plisse les yeux

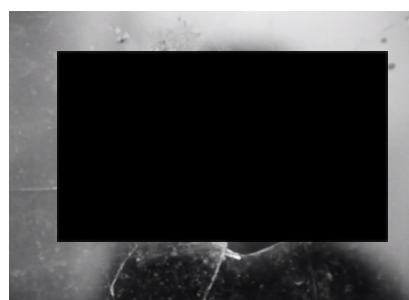
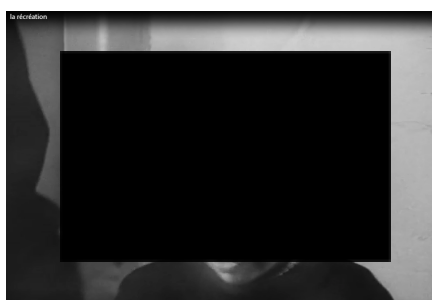
ESHANI: oui peut-être il croire que il va être tapé et il ferme un peu ses yeux

On constate ici que les élèves parlent “à partir de l’image” (Demougin, 2012). Ils maîtrisent certains outils de lecture de l’image animée et fixe qui leur permettent une prise de parole experte. Ils s’appuient sur une “image dominée” pour l’analyser et en tirer du sens. Les compétences linguistiques des élèves sont mobilisées, c’est la nécessité qui active la parole dans un contexte authentique. (Demougin, 2012) Les élèves traitent ici des sentiments en les associant à des indices visuels, ils prêtent également une parole à un personnage de fiction qui n’en produit pas. Ils produisent des inférences ce qui est une compétence très complexe à mettre en œuvre. Ils sont toutefois aidés par le fait d’avoir vu précédemment la séquence et par le travail autour du montage de la séance précédente. Le montage cinématographique en lui-même interroge le système de tradition narrative. En effet, n’existe-t-il pas un ethnocentrisme à ce niveau ? La difficulté de lecture de certains champ/contre-champ chez Ozu par exemple peuvent soulever cette question (Jullier, 2002). A ce sujet, Colleyn de l’École des hautes études en sciences sociales Centre d’études africaines, Paris note que “l’introspection et l’attention aux “états d’âme” ne sont nullement des monopoles occidentaux” (Colleyn, 2012). Au sujet du gros plan, Colleyn cite Balázs qui “faisait déjà remarquer que le cinéma, avec ses usages du gros plan, avait rendu les gens plus sensibles aux expressions du visage, aujourd’hui considérées comme une dimension de la communication interpersonnelle” (Colleyn, 2012). Ici s’est produit ce que Balázs notait, à savoir que le gros plan ne fait pas que montrer de nouvelles choses, il permet d’en révéler le sens (Balázs, 2011). Toutefois pour en dégager du sens, une lecture attentive de l’image est nécessaire. Cet aspect était passé inaperçu lors du premier visionnage. Les élèves n’avaient pas réussi à remarquer l’aspect émotionnel du plan et la peur de Dara avant que la sanction ne soit relevée. La notion d’induction est toutefois à relativiser car comme “Pasolini le faisait remarquer, dans la réalité, l’arbre n’existe pas : c’est le poirier, le pommier, le sureau... qui

existent” (Colleyin, 2012). Ainsi, sous la notion de tristesse ou de peur, il y a ici une image d’un enfant à décrire, son regard, sa position, l’expression de chaque partie de son visage. Tous ces éléments sont des éléments d’analyse.

Il semble donc à ce moment intéressant de travailler plus finement sur ce travail d’induction.

L’objectif de la [séance 1](#) du module 4, est de parler “de et sur l’image”. L’image est plus qu’une illusion de la réalité, elle devient un symbole. Il y a ici un sens à déchiffrer, une interprétation à chercher. “C’est donc une lecture personnelle liée à la sensibilité du regard singulier de l’élève, lecture personnelle qui repose souvent sur un principe d’analogie (par rapport au vécu personnel de l’élève) et/ou d’association (en fonction d’un repérage effectué d’une logique interne à l’image regardée). Le discours produit par l’élève va vers l’abstrait, tout en étant organisé au sein d’une proximité avec son quotidien.”(Demougin, 2012) Avec le travail effectué en amont sur le début de l’histoire, les élèves vont devoir mettre en relation différentes informations pour leur donner un sens. Les élèves dépassent le simple stade de la lecture superficielle de l’image et s’engagent dans une lecture de spectateur actif. Ce montage dans le plan réalisé par Kiarostami grâce à la technique du flou de mise au point à une fonction très narrative. Le plan, très impressionniste, est proche au niveau du rendu de ce que faisaient Epstein ou René Clair avec la technique de surimpression, et est très riche sémantiquement et symboliquement. Je diffuse la séquence et ne conserve que deux photogrammes.



L’un correspond à la sanction subie par Dara, l’autre la vitre brisée. Nous abordons le premier:

ENS: pouvez-vous me dire ce que vous comprenez quand vous voyez cette image ↑

OMAR: Dara il est puni

ESHANI: Dara il est peur

ENS: Dara a peur+très bien+très bien Omar aussi+Dara est puni

PALOMA: le monsieur il le tapé

ENS: oui très bien + qui le tape d'après vous ↑ + oui Moses

MOSES: le directeur

ENS: qui est d'accord++tout le monde est d'accord++comment vous pouvez en être sûr ↑  
moi je ne vois personne

ESHANI: LE BÂTON

MAMOUD:LE BÂTON

ENS: le bâton est directeur ↑ c'est un petit peu étrange

tous les élèves rient et disent non

MAMOUD: c'est le directeur qui tape tape

ENS: et vous le voyez ↑

ESHANI: nan il est caché

OMAR: oui la caméra regarde Dara pas le directeur

ENS: intéressant+vous allez prendre vos cadres et refaire la scène

Ici on voit émerger les notions de hors-cadre hors champ et contre champ. Lors de mon analyse *a priori* de la séance je n'avais pas anticipé que la notion de contre champ serait évoquée. L'utilisation de cadre en carton (qui par sa conception fait référence au cadre qui masque de Bazin et au "cadre-fenêtre" de Renoir) permet de travailler le cadre sans recours au matériel. Le travail sur le cadre est essentiel et complexe du fait que les élèves soient de plus en plus usagers "des technologies nomades – tablettes, smartphones, etc. – qui, majoritairement, en raison de leur conception technologique, invitent les usagers à interagir directement sur et avec le cadre"(Valchev, 2020). Ces usages semblent "modifier la fonction classique du cadre qui, dans le dispositif de diffusion cinématographique traditionnel, est celle de délimitation d'un espace, celui de l'univers de l'œuvre très précisément, définissant ainsi ce qui est dedans et ce qui est dehors".(Valchev, 2020) Il est donc important à la fois de définir précisément le cadre mais aussi sa fonction.Le lendemain après un rebrassage des phrases de la veille, nous abordons le second photogramme. J'ai choisi d'utiliser deux photogrammes car finalement ce long plan s'articule en deux temps sur lesquels les élèves vont pouvoir travailler avant de synthétiser. Ce travail en plusieurs séances permet une construction qui se fait dans la durée non dans "l'illusoire transparence d'une écriture iconique où l'œil glisse sur l'image."(Coste, 1975)

ENS: pouvez-vous me dire ce que vous comprenez quand vous voyez cette image ↑

MOSES: la fenêtre le est cassée

MAMOUD: la fenêtre ELLE EST cassée

ENS: bien Moses et bravo Mamoud pour la correction+ pourquoi Kiarostami nous montre cela ↑

ESHANI: parce que Agbar il casse le fenêtre

ENS: oui bien Agbar a cassé la fenêtre

OMAR: on voit son bêtise

ENS: on voit sa bêtise + très bien

PALOMA: mais lui c'est Dara

ESHANI: oui mais écrit Agbar casse le fenêtre

PALOMA: pourquoi Dara il est puni

ESHANI: Agbar le courir et dara lui puni

ENS: Agbar s'est enfuit+ ça veut dire Agbar est parti et Dara a été puni

ESHANI: oui c'est ça

MOSES: c'est pas juste maître

ENS: a bon ↑

MAMOUD: oui c'est pas juste

OMAR: il est puni à la place de AGBAR

On voit bien ici comment la question de départ permet de dépasser la simple description d'image et fait émerger d'autres notions. En traitant de l'injustice, les élèves parlent "sur" l'image. Ils émettent un jugement, font part de leur point de vue. On dépasse ici le A2 du CECRL, les compétences relèvent ici du B1.

ENS: Pourquoi Kiarostami mélange Dara qui est puni et la vitre de la fenêtre cassée par le ballon ↑+++

OMAR: pour dire++ Dara il est puni à cause il casse le+la fenêtre

MAMOUD: AH: j'avais pas compris

MOSES: trop fort karo: je sais plus

ENS: Kiarostami+ oui bravo c'est ça il montre que Dara est puni à cause de la fenêtre cassée et pourquoi il choisi de montrer dara flou ↑

PALOMA: pour pas qu'on voit que dara il est tapé parce que c'est pas bien de taper avec un bâton



FAITH: oui c'est pas bien de taper lui au rwanda c'est pareil le directeur il tape quand tu fais des bêtises mais c'est pas bien

ENS: très bien faith tu dis ce que tu penses bravo

MOSES: oui c'est vrai il tape

OMAR: en algérie un peu aussi

ESHANI: moi en afghanistan il tape aussi sur la main ici

Ici on se retrouve dans la configuration décrite dans l'article de Rémon et de la question vive pour la prise de risque de l'apprenant. Faith et Eshani sont généralement discrètes et ne participent pas beaucoup lors des prises de paroles collectives. La notion traitée ici est de nature à provoquer la parole. (Rémon, 2013) De plus, Metz note certaines mises en images échappent aux élèves. Il prend l'exemple du champ-contre-champ qui n'est pas compris de manière spontanée avant un certain âge et insiste sur le rôle de l'enseignant d'expliquer le procédé. Il note également que, pour l'élève qui comprendrait déjà le procédé, une élévation du "niveau langagier au niveau métalangage" est important pour se détacher de l'objet et être en mesure de verbaliser. (Metz 1970) C'est ce qui s'opère ici, il y a prise de distance par rapport à l'objet filmique et verbalisation.

La phrase est consignée sur l'affiche. L'après midi il y aura la mise en place d'un atelier pratique avec un plexiglass troué et la caméra. En fermant le diaphragme j'augmente la profondeur de champ. Les élèves doivent alors donner des indications à leur camarade pour qu'il se retrouve au centre du trou. C'est l'occasion de retravailler avec les autres élèves du groupe les indicateurs de position. La principale difficulté est que les points de référence sont inversés. Ce qui est à droite pour l'un est à gauche pour son vis-à-vis. Cela permet de travailler sur le décentrement et oblige les élèves à modifier leur référent.

MAMOUD: Samia et Nader bouge à gauche <ils bougent à leur gauche donc à la droite de Mamoud> ++ mais NON n'importe quoi à gauche

SAMIA: nous bouge à gauche

NADER: oui

ENS: Mamoud calme toi + réfléchit à ce que tu dis et écoute tes camarades qui ont raison

OMAR: maître c'est à droite en vrai

MOSES: OH JE SAIS c'est comme avec le jeu du est-ce que ↑

Ici Moses fait référence à un jeu que l'on pratique lors de la découverte des référentiels de position. Ce qui fait l'intérêt du support vidéo est la mise en situation qui nécessite une grande précision à savoir faire entrer deux élèves dans un "trou" mais également la "sanction" immédiate lorsque le message n'est pas précis. L'élève pour filmer sa séquence doit être le plus rigoureux possible dans son énoncé pour se faire comprendre de ses pairs. L'enseignant ne peut pas interpréter et envoyer un feedback correctif. Le feedback est directement renvoyé par le mouvement des camarades. Il a l'avantage d'être immédiat et donc "plus efficace qu'un feed-back différé lorsque l'apprenant apprend une nouvelle tâche".(Bosc-Miné, 2014)

J'ouvre le diaphragme afin de diminuer la plage focale. Les élèves font le point sur un camarade puis en variant la bague de focale mettent le point sur le plexiglass. Cet exercice leur permet de vivre une véritable expérience de cinéma tout en travaillant ou retravaillant des notions de langue. Le feed-back concernant la réussite ou non de la tâche finale intervient lorsque l'on visualise les vidéos sur le tableau. Le traitement n'est pas immédiat ce qui permet d'éviter "le traitement d'un feed-back immédiat [qui] peut perturber les divers traitements réalisés par l'individu au cours d'une tâche surtout si elle est complexe (Clariana et al., 2000) ou si la tâche nécessite de la créativité" (Bosc-Miné, 2014), ce qui est le cas ici, l'enseignant doit rester discret. Le traitement du feed-back est donc double, un immédiat pour le travail d'interaction entre pairs concernant le positionnement et un second, différé, qui concerne la tâche complexe et la négociation entre pairs pour co-construire une image demandée.

### **L'approche métalinguistique**

Module 4, [séance 5 \(transcription\)](#); Module 3, [séance 1 et 2 \(transcription\)](#)

Après la [séance 2 du module 2](#) , j'ai demandé aux élèves de se dessiner en train de travailler sur le film. Pour ce qui est des écrits, les non scripteurs participent aussi en écrivant s'ils le souhaitent. Je m'appuie sur les travaux de Rafoni (2004,2015) qui explique que tout écrit même mal encodé est une forme d'entrée dans l'écrit. Mamoud écrit sur l'ardoise son texte: "d a e p i"

ENS : pourquoi tu as écrit ton texte sur l'ardoise↑

MAMOUD: parce que je sais pas lire et écrire bien les mots

ENS: je comprends dara est puni c'est ça ↑

MAMOUD: OH comment tu fais ça ↑

ENS: j'ai lu ce que tu as écrit et je me suis aidé du dessin et de ce qu'on a dit avant

MAMOUD: MOI J'AI ECRIT tu es sérieux ↑

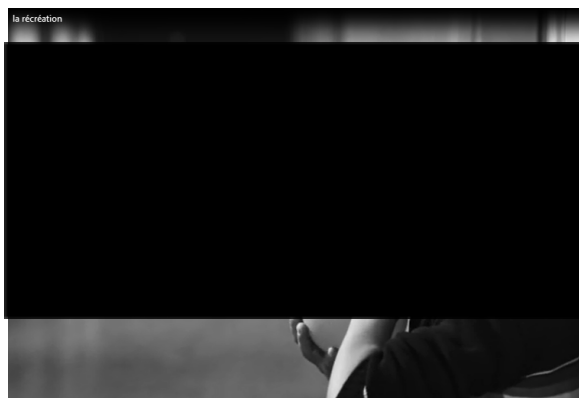
ENS: en tous cas ce n'est pas moi + comment tu as fait↑

MAMOUD: j'ai écouté les sons de ce que je voulais dire après j'ai cherché au dessus du tableau les lettres et j'ai écrit

ENS: tu as lu et écrit bravo Mamoud après c'est de l'orthographe pour ça on peut voir ensemble

Je réécrit sous sa phrase avec l'orthographe et lui retranscrit dans son cahier de film.

Les deux jours qui suivent (Module 2, [séance 3, 4 et 5](#)), l'exercice ritualisé de la phrase du jour porte sur deux photogrammes issus de la séquence et ont pour objectif global un réinvestissement du vocabulaire vu. La phrase est notée sur l'ardoise le matin après l'accueil et la date. Les élèves agissent en complète autonomie. J'affiche l'image au tableau et les élèves prennent leur ardoise, y notent leur phrase en utilisant toutes les aides à leur disposition (affichage, classeur, cahier de film<sup>21</sup>, camarade expert...). Je profite de ce temps pour faire de la remédiation individuelle, des entretiens avec des élèves à leur demandes (conflits entre pairs, questions diverses). Une fois écrite la phrase est recopiée sur le tableau des phrases et les élèves les plus avancés soulignent le verbe, le sujet et les compléments<sup>22</sup>. Pour les non-scripteurs c'est une dictée à l'adulte, pour les scripteurs débutants c'est une écriture guidée avec un "tâtonnement phonologique" pour écrire certains mots. Les plus complexes sont notés au tableau.



*photogramme 1*

Productions écrites:

Il les puni

Il est dauboue

Il edebut

---

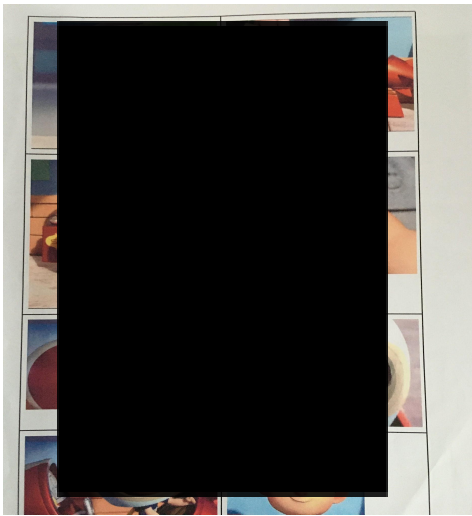
<sup>21</sup> cahier dans lequel on consigne tout le travail autour des vidéos vues ou réalisées en classe

<sup>22</sup> Les compléments sont dans un premier temps soulignés avec en dessous la question liée. Par exemple pour un complément circonstanciel de temps, l'élève note "quand?"...

Je sui on trin de gonfles la dalle  
Il dans la curuwara

En questionnant la vidéo, on développe également des points d'analyse qui parfois manquent aux élèves. Comme le précise Christian Metz, il est nécessaire d'aborder "un petit savoir iconique-en fait, un savoir culturel-qui est entièrement affaire d'apprentissage, et qui classe comme ignorant celui qui ne l'a pas reçu". (Metz, 1970) En énumérant des éléments de l'image on peut la situer dans son contexte.

En décroché du module 4, [séance 3 \(transcription\)](#) nous travaillons autour d'un film animé *Coin operated*:



Il s'inscrit dans la continuité du travail sur la lecture d'images et les sentiments. Ce petit garçon souhaite voyager dans l'espace et voit un manège en forme de fusée. Il monte dedans et pense décoller avant que le manège ne s'arrête. Déçu, il consacrera sa vie à vendre des jus de citron pour réunir l'argent nécessaire à sa quête spatiale. L'absence de parole aide à aborder la notion d'action ce qui me permet de travailler la conjugaison. Le choix d'arrêter sur certains photogrammes me sert également à induire un travail sur des notions de grammaire qui suivent mes progressions. Certaines remarques des élèves indiquent qu'ils ont compris le procédé d'analyse.

MAMOUD: maître il y a des gros plans ↑ on voit le visage en GROS DU GARÇON et du vieux

PALOMA: OUI des fois il est contente+des fois il est triste

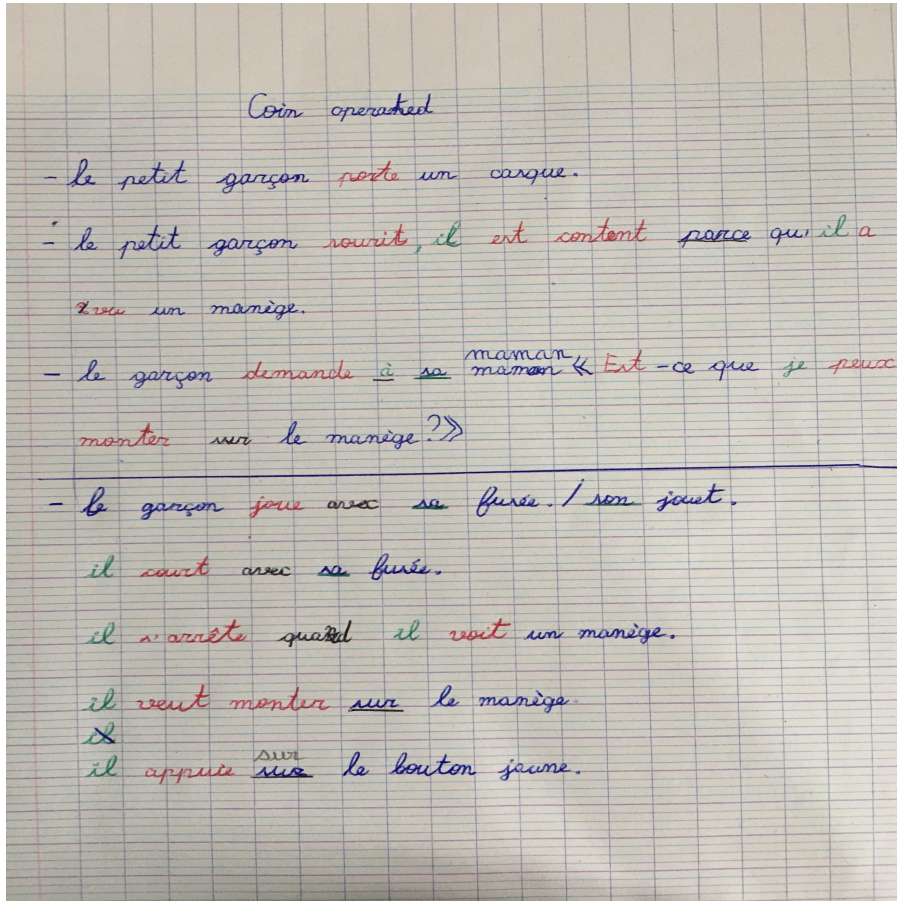
ENS: on voit qu'il est contente: ↑ paloma

PALOMA: il est content

ENS: très bien on voit qu'il est content ou triste avec les gros plans

FAITH: on voit le plan gros sur la main du garçon peut-être c'est parce que c'est important pour démarrer la fusée

ENS: très bien on voit un gros plan sur la main pour montrer que c'est un moment important



Autres traces écrites: Les gros plans montrent des choses importantes. Les choses importantes sont les émotions et quand le garçon fait des choses importantes.

Ces séances se déroulent sur le même principe que les précédentes avec les recueil et la consignation de phrases par les élèves. Les scripteurs notent sur l'affiche puis sur leur cahier de film, les non-scripteurs/non-lecteurs enregistrent les phrases sur l'enregistreur numérique. L'ensemble est mis sur le blog de l'école pour pouvoir être partagé à la maison avec les parents.

Les [points de grammaire](#) traités lors de cette séance sont:

révision autour du pronom personnel ("il" remplace le petit garçon, "elle" remplace la maman), révision des prépositions de lieu ("sur le bouton jaune", "dans le manège"...), travail autour des déterminants adjectifs possessifs ("sa"...)

En conjugaison, comment conjuguer les verbes du premier groupe à partir des exemples "monter", "jouer", "demander", "travailler".

Ce sont les phrases produites par le biais du film qui permettent le traitement des points de *maîtrise de la langue*<sup>23</sup> pour reprendre la formulation de l'Education Nationale. Il y a un travail sur des documents authentiques, la notion grammaticale devient réellement un outil au service de la langue. Les élèves abordent ainsi les aspects métalinguistiques de la langue par une pratique concrète de la langue et non à partir d'exercices artificiels.

### **De l'interculturalité à la co-culturalité**

Module 2 [Séance 2 \(transcription\)](#)

Module 3, [séance 1 et 2 \(transcription\)](#)

Module 4, [séance 6](#) : Le carnet du dessinateur ([transcription](#))

Module 4, [séance 7](#) : Regard(s) croisé(s) Orient/Occident ([transcription](#))

Nous allons voir comment la vidéo permet un travail sur l'interculturalité qui mène à la construction d'une co-culturalité, notamment par le biais de la langue.

Il est traité lors du Module 2 [Séance 2](#), la question de l'histoire. Afin d'optimiser la méthodologie de la séquence, j'ai cherché à mettre en résonance les connaissances antérieures des élèves de la classe. En effet, comme le note Nathalie Auger, "les cultures d'enseignement [...] sont parfois éloignées de l'apprenant, de ses besoins et de sa situation par rapport à ses diverses langues (appries et à apprendre)"(Auger, 2014). La séquence d'ouverture du film contient un court texte écrit en farsi. Eshani qui lit et parle le dari, remarque tout de suite les similitudes avec le farsi.

ENS: Eshani+ tu peux nous lire ce qui est écrit ↑ parce que moi+je ne peux pas

ESHANI: hum Dara et Agbar jouent ballon+hum Agbar tire le ballon+le ballon tape le fenêtre

Elle commence alors une traduction, mot à mot de ce qui est écrit. Cette approche plurilingue "permet de didactiser l'articulation des langues déjà connues par les élèves pour favoriser le développement des compétences en français".(Auger, 2014) L'élève acquiert ici un statut d'expert. C'est Eshani qui délivre le sens du message écrit. Lors des séances de lecture en français elle est hésitante, le décodage du texte et la découverte du sens lui sont coûteux. Ici,

---

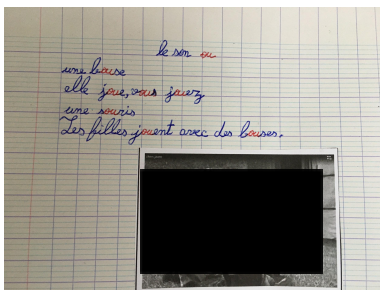
<sup>23</sup> [https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714\\_annexe2\\_1312887.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf)  
[https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714\\_annexe1\\_1312885.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf)

le décodage se fait de manière assez aisée et suscite “l’admiration” de la part de ses camarades.

MAMOUD: whaou elle lit dans sa langue trop facile ↑

OMAR: jamais elle lit trop facile comme ça ↑

Le texte en français a été reconstitué à partir de cette traduction. Le rôle ici de l’enseignant n’est pas celui d’expert. Il est dans une position identique à celle des élèves, il sert d’intermédiaire entre les élèves dans la négociation du sens. Ainsi le sens et le corps du texte sont co-construits par les élèves. Lecteurs et non lecteurs ont une charge de travail identique. Sur le même principe que précédemment les phrases d’Eshani sont consignées au tableau à l’aide d’une production orale d’élèves qui restituent ce qui a été dit. Cette phrase est suivie d’un feedback correctif si nécessaire sous forme d’une reprise de la phrase syntaxiquement correcte. J’enregistre ensuite sur l’enregistreur numérique la version finale en français faite par les élèves, le tableau est effacé. Cet enregistrement sera utilisé ensuite par les élèves scripteurs le lendemain matin lors du rituel d’écriture du matin pour transcrire le texte par écrit. Ils consignent ensuite les phrases cette fois sur une affiche qui servira de modèle pour la trace écrite dans le cahier de film avec les photogrammes de leur choix pour illustrer.

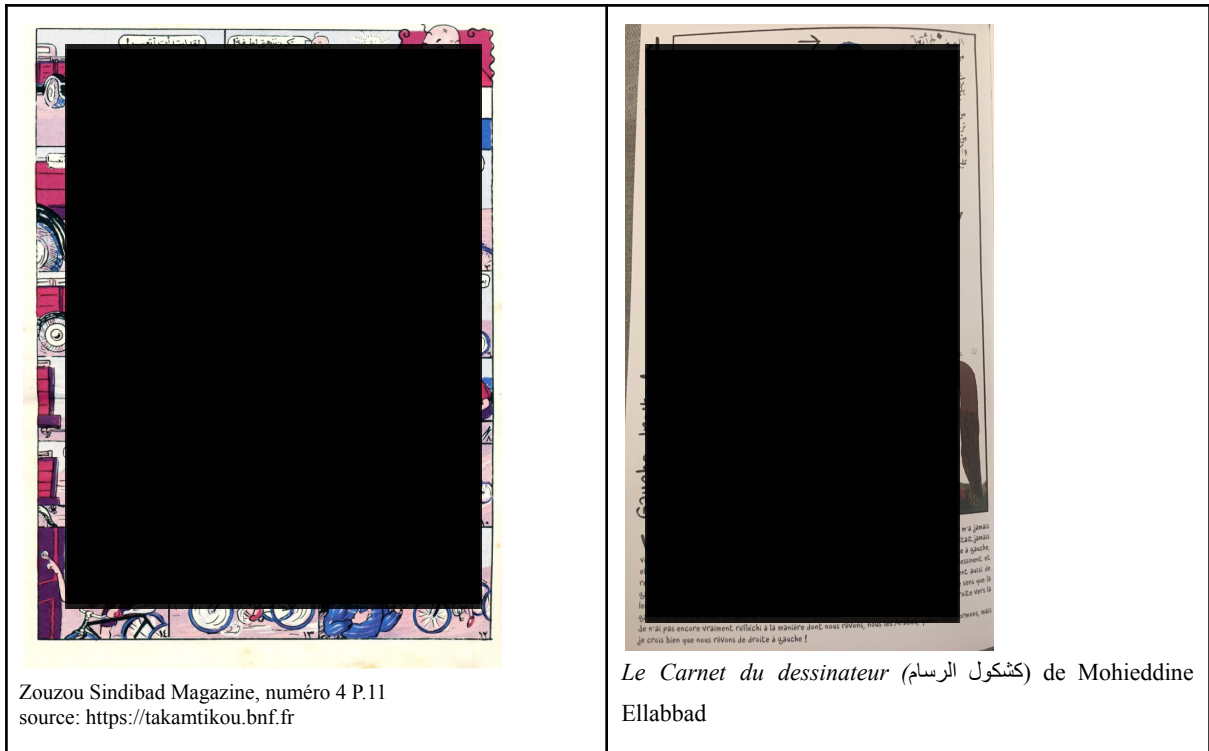


Lors du module 3, [séance 1 et 2 \(transcription\)](#), j’ai demandé aux élèves de se dessiner en train de travailler sur le film. Cette séance qui fait suite à la découverte puis à la traduction de “l’incipit” du film aura eu pour objectif de mettre les élèves dans un climat de confiance en soulignant leurs compétences “dormantes”. Azaoui, citant les travaux de Cummins “sur les textes identitaires (Cummins et Early, 2011) encouragent la mobilisation et, partant, la promotion de ressources plurilingues des élèves au service d’un travail en/vers la langue cible” note le pouvoir “d’encapacitation” (« empowerment ») qui en résulte. (Azaoui, 2022) Du point de vue pédagogique, l’intention était de faire entrer ces langues non apprises à l’école afin que les élèves se sentent à l’aise quant à leur utilisation, ce qui fait écho aux recherches concernant l’éveil aux langues de Candelier (Candelier, 2003). A ce sujet, Azaoui note que “la mise en œuvre de telles approches offre un espace sécurisant pour que

les élèves se sentent suffisamment en confiance pour faire appel à leurs répertoires plurilingues si besoin, sans qu’aucune hiérarchie entre elles ne soit posée. Les résultats observés présentent un intérêt notable pour les aspects comportementaux (ouverture à et acceptation de la diversité, de l’altérité) et métalinguistiques.” (Azaoui, 2022) Il convient que ce recours au plurilinguisme ne soit pas automatisé ou contraint et éviter ainsi “des supports prêts à l’emploi, voire des prêts à penser pratiques dans une institution qui fait de l’inclusion le maître mot”. (Azaoui, 2022) Eshani et Mamoud étaient tous deux qualifiés de non lecteurs dans leur classe de rattachement suite à divers tests effectués sur des textes de littérature jeunesse. La vidéo a sans doute permis de créer un contexte favorable à la lecture en LO et à la production de texte par sa dimension ludique.

Dans la [séance 6 du module 4](#), j’ai abordé la notion d’entrée et de sortie de cadre à partir du livre *Le Carnet du dessinateur* (كشكول الرسام) de Mohieddine Ellabbad réédité par Le Port a jauni dans une version bilingue. En effet, les élèves ont reçu à la cantine un livre où coller des stickers de l’univers des super héros. Il m’a semblé intéressant de relever cette différence culturelle qui existe entre les œuvres orientales et occidentales et le rapport que fait l’auteur entre le sens d’écriture et le sens de la composition. Cette notion a permis aux élèves d’aborder les différents sens d’écriture mais aussi une façon pour moi en tant qu’enseignant de “dédramatiser” un événement survenu en classe de rattachement d’un des élèves de l’UPE2A. Il s’est vu sanctionné son devoir sur des images séquentielles, car il avait classé chronologiquement l’histoire à “l’envers”. Il n’avait pas réussi à expliquer à l’enseignant qu’en Algérie l’histoire se lisait dans ce sens. Nous avons donc abordé les différentes façons de présenter les vignettes d’une histoire en fonction des pays en prenant comme référence le texte de Mohieddine Ellabbad.





Comme dans la [séance 2 module 2](#), c'est un élève qui s'est chargé de lire dans sa LO le texte écrit. Suite à cet échange nous avons fait un classement chronologique des photogrammes du film dans les 2 sens de lecture. Omar a soulevé le problème du sens du regard de Dara.

OMAR: pourquoi dara dans la version de la france il regarde pas dans l'autre sens comme superman ↑

ESHANI: parce que il est de mon pays il est pas de france

ENS: en effet le court métrage est iranien+donc ↑

MOSES: il parle la langue de eshani et il lit de l'autre côté+euh:il lit de la droite+hum:vers ↑

ENS:oui bravo

MOSES:hum merci+vers la gauche ↑

ENS: très bien + qu'est ce qu'on peut dire d'autre ↑ paloma

PALOMA: il entre et il sort dans le même côté

ENS: très bien il entre et sort du même côté c'est à dire ↑

SAMIA: de la droite++vers+ la gauche

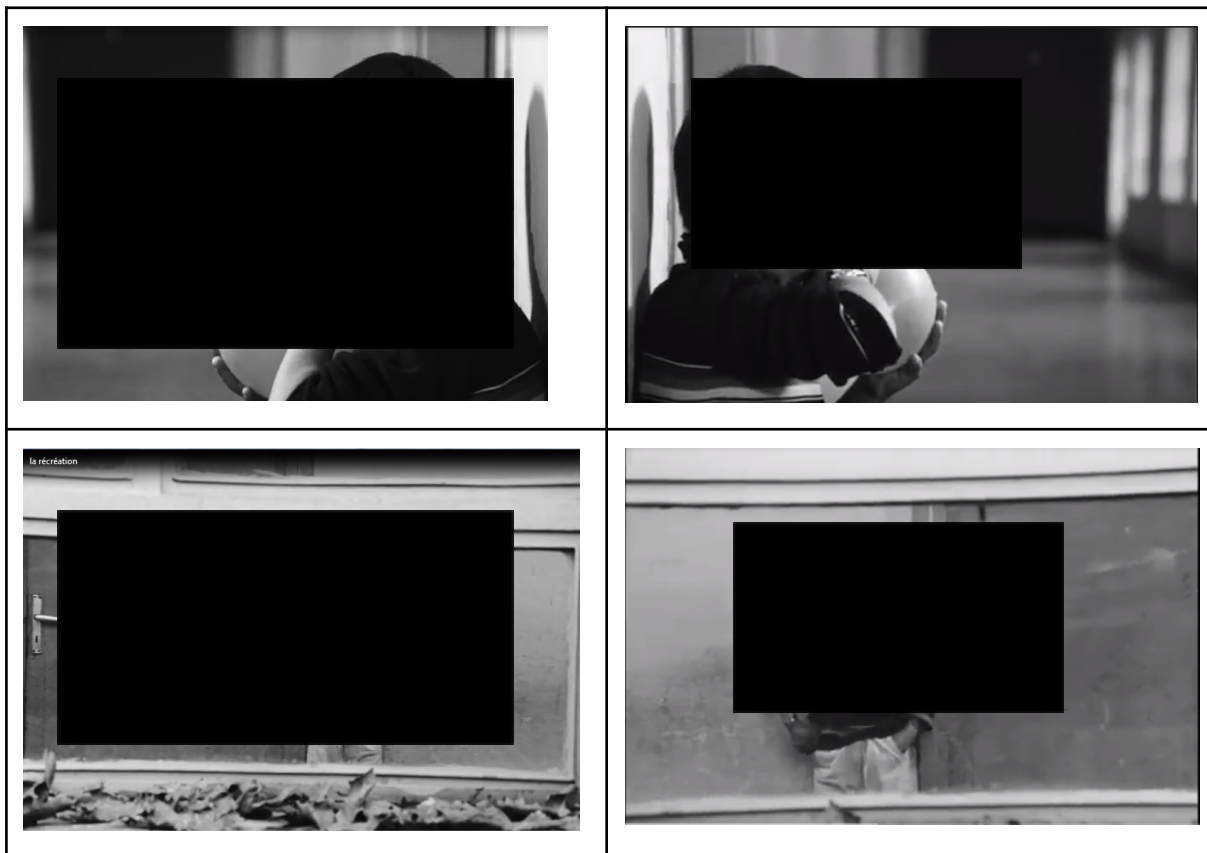
ENS: très bien

OMAR: comment on fait ↑

ENS:je vous propose de voir le film en miroir

J'ai donc projeté le film en miroir pour échanger sur cet aspect.

Je propose alors de regarder le film mais avec une inversion en miroir pour “européaniser” le film. Les entrées et sorties se font par les côtés opposés à la version originale.



images orient/occident

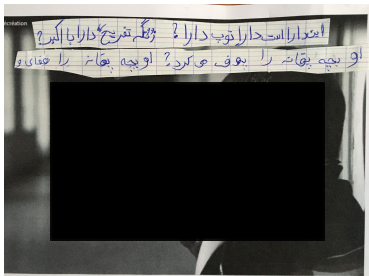
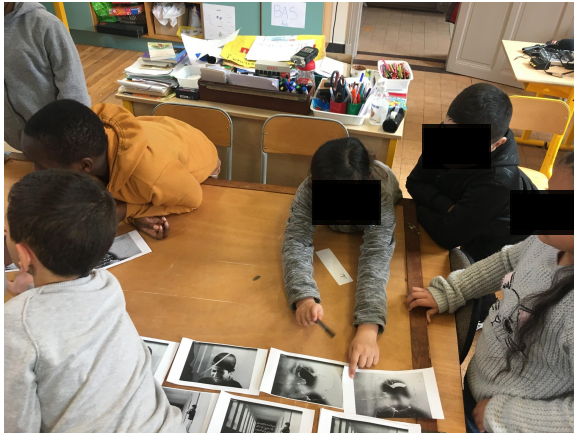
PALOMA: c'est trop bizarre + le film il semble plus facile à regarder

MOSES:c'est vrai je suis d'accord

SAMIA: moi je trouve c'est pareil

OMAR:moi aussi

Suite à cela les élèves négocient ensemble pour retrouver l'ordre séquentiel des photogrammes, d'abord “à l'oriental” ensuite “à l'occidental”. L'ensemble est accroché dans le couloir sous forme d'exposition avec un texte explicatif sur les différences de standards entre différentes aires culturelles.



*texte explicatif en plusieurs langues*

En abordant des faits culturels liés aux divers aires géographiques des élèves, il se construit une culture commune au sein de la classe. Cela semble répondre à la définition de co-culturalité développée dans le CARAP.

### **Le hors-champ : un appui à l'écriture créative**

Module 4, [séances 7 à 10](#)

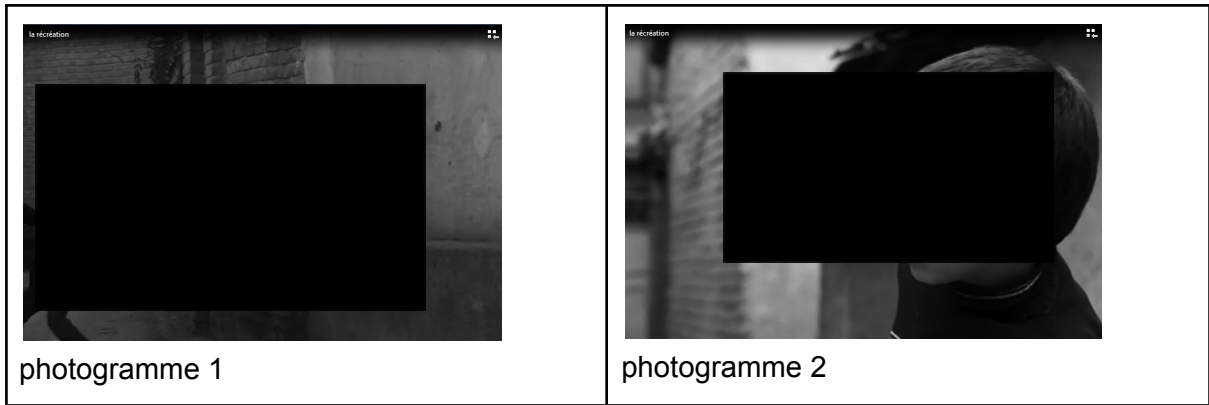
J'ai donc choisi de travailler autour de la notion du hors-champ (Module 4, [séances 7 à 10](#)) qui est l'espace imaginaire suggéré et caché par le cadre (Journot, 2019), pour sortir de l'histoire contenue dans le cadre, passer à la phase de production d'une histoire. Les élèves vont devoir travailler autour de l'espace visible et invisible, utiliser un maximum de données visuelles, entrées et sorties de champ, morcellements, regards, ombres projetées. La dimension auditive entre en jeu également avec les sons hors-champ et les données narratives. Le hors-champ est "cet espace où disparaissent les personnages et où, dans notre imagination, ils continuent à vivre" (Journot, 2019). Cette dimension de l'image audiovisuelle est un levier très riche pour la didactique des langues. En effet, si l'on part d'une image appelant le hors champ, l'élève va devoir mobiliser une nouvelle fois la triple compétence "linguistique, socio-pragmatique et culturelle [...] parce qu'une mise en scène s'opère dans la verbalisation demandée" (Demougin, 2012). J'ai utilisé deux moments précis

du film qui permettent ce travail sur le hors-champ. La difficulté pour l'élève de ce type de travail en plus de la collecte d'informations est le travail d'imagination nécessaire. Le fait qu'il s'agisse de travailler à partir d'un photogramme entraîne de fait une série de contraintes pour garder la cohérence de l'histoire. C'est pour cela que j'aborde cette phase créative avec le dessin comme support et non l'oral ou l'écrit strict. Dans son cours sur *modèles théoriques et pratiques créatives en écriture, le prérédactionnel graphique*, Olivier Lumbroso explique que:

“au croisement du texte et de l'image, propose des investigations originales du dessin du côté de l'enseignement de l'écriture aussi, distinctes des approches esthétiques en arts plastiques, à condition de faire dialoguer la didactique de l'écrit, la génétique des textes et la sémiotique iconique. Car cette voie nouvelle s'écarte d'une pratique scolaire bien connue qui consiste à prendre appui sur des images fabriquées (vignettes, albums, photographies) pour faire lire, parler et écrire. De fait, elle incite à reprendre dans le contexte généticien les termes du débat, vivement commenté par J. Hébrard qui concluait, au sujet de l'album, que 'Pareils supports font parler, mais n'aident pas à produire un texte'.”

Bien que le point de départ soit un photogramme, c'est ce qui n'est pas représenté qui va faire l'objet du travail. Le but est d'arriver à dépasser le simple “font parler” pour aboutir à un réel travail de production de texte et de prise en compte de la grammaire cinématographique. En plusieurs séances, les élèves devraient être capable de comprendre le lien indéfectible qui unit champ/hors-champ, mais également de commencer à utiliser le dessin comme point de départ d'une planification d'écrit.

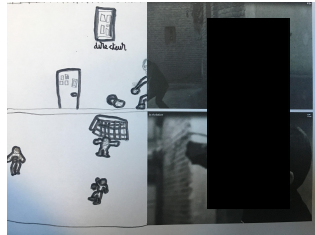
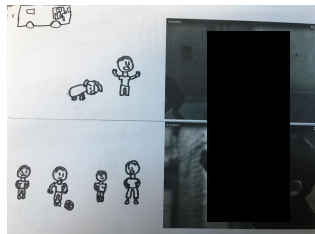
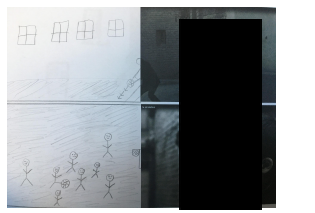
Lors des 4 séances suivantes, j'ai utilisé comme support ces deux photogrammes après avoir projeté le plan qui précédait chacun de ces photogrammes:



Les élèves avaient pour consigne de dessiner ce qu’il se passait d’après eux dans la partie de l’image qu’il ne voyait pas. Il était ici nécessaire de prendre des éléments de l’image et de la bande son pour élaborer son choix. J’ai choisi de faire travailler les élèves sur le photogramme 1 en premier car le personnage morcelé permettait une certaine accroche, un point de départ pour lancer le processus d’imagination. De plus, les quelques images précédentes permettaient sans trop de difficultés de reconstituer une image tout en reprenant des éléments déjà vus (le ballon, une bagarre...). Ces éléments de contraintes avaient pour fonction de servir de fil conducteur pour ce nouvel exercice qui aurait été peut-être trop déstabilisant et vague pour des élèves peu habitués à ce type d’exercice. La première séance a donc servi à la création des dessins, la seconde a servi à placer sur le dessin le maximum de mots de vocabulaire et de verbes. La séance 4 a permis de faire quelques phrases pour décrire l’action imaginée hors champ.

Les productions obtenues sont les suivantes:

Omar	<p>Photogramme 1: Dara se bagarre avec l’autre garçon parce qu’il veut lui voler son ballon. Le garçon avec le chien est méchant, il tape sur le ballon pour qu’il tombe.</p> <p>Photogramme 2: Dara regarde les enfants qui jouent. Il doit trouver son ami pour rentrer à la maison. Son ami ne le voit pas. Dara a peur de rentrer tout seul et de se perdre.</p>	
------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nataliya	Photogramme 2: Dara regarde le match. Il voit Agbar qui s'est enfui de l'école. Il pense que Agbar n'est plus son ami et veut le voir pour lui dire. Après ils vont aller chez le directeur. A la fin, le directeur va dire : "Pardon Dara ! Je suis désolé. C'est Agbar qui est coupable."	
Paloma	Photogramme 1: Dara se bagarre avec l'autre garçon qui s'appelle Agbar parce que c'est à cause de lui qu'il est puni. On voit le directeur qui passe dans sa voiture et qui voit Dara et Agbar se battre. Le directeur dit : "Je crois que c'est Agbar qui a cassé le carreau!"	
Eshani	Photogramme 2: Dara cherche son ami à lui pour crever son ballon. Mais après il voit que les enfants sont heureux, il ne veut pas crever le ballon. Dara est très gentil.	

Les phrases produites sont l'occasion de travailler des points de grammaire à partir d'un corpus de phrases authentiques.

Je prend l'exemple 4 (le travail d'Eshani) car le cheminement me semble intéressant dans le cadre du travail sur la grammaire. Le premier texte était:

*Dara il chercher Agbar pour crever sa ballon. Après il voit que enfants être heureux. Il ne est faité pas pas chose de crever ballon. Dara être gentil beaucoup.*

Bien que la grammaire ne soit pas le sujet de ce mémoire, il peut être intéressant de voir comment elle peut s'inscrire dans ce contexte d'enseignement et permet donc de donner plus de sens à son apprentissage. Ce retour réflexif sur la langue permet d'améliorer les compétences à l'écrit. Les mots *chercher*, *crever* et le syntagme *être heureux* ont été travaillés lors des [séances 1 et 2](#). Le premier texte est issu de la [séance 3](#). On constate une dislocation avec l'utilisation du pronom en plus du nom: *Dara il*. On constate des verbes abusivement utilisés à l'infinitif : *chercher*, *être* [heureux] et *être* [...] gentil et des inversions verbe/objet. Il y a une erreur de genre : *sa ballon* et une absence d'article défini devant *enfants*, *chose* et *ballon*. Une périphrase un peu lourde *il ne fait pas chose de crever* et un mauvais usage et placement de l'adverbe *beaucoup*. On pourra lors de séances décrochées travailler les points de grammaire et conjugaison à partir des éléments qui, ici, posent problème. En fonction de la progression certains éléments seront ciblés par l'enseignant et feront l'objet d'une activité

“métalangagière” (Gourdet, 2010). La dislocation, car elle permet de revenir sur la notion de sujet verbe et l’inutilité d’ajouter un pronom alors que le nom est déjà présent. La conjugaison du verbe chercher, verbe du premier groupe, qui est traité assez rapidement quelque soit la progression (à l’oral comme à l’écrit) tout comme le verbe être qui est fréquemment utilisé chez les élèves. Au niveau élémentaire les élèves utilisent le passé composé avec les verbes téléquies dans les récits même s’il n’est pas toujours fonctionnel. Les erreurs de conjugaison sont à priori des “formes "idiosyncrasiques" car elles obéissent aux règles de l’interlangue de l’apprenant à un moment donné de son acquisition (ce qui ne veut pas dire que celles apparemment conformes aux formes de la langue cible ne puissent pas être idiosyncrasiques elles aussi).” (Trévisiol-Okamura 2002) C’est ici l’occasion de revenir sur certaines formes “approchées” du passé composé avec erreur sur l’auxiliaire ou sur le participe passé (*est faité*) mais également sur les formes phonétiques de l’infinitif (*il chercher, être heureux, être gentil*). L’absence d’article défini devant *enfants, chose et ballon*, ainsi que l’erreur de genre sont sans doute liés au fait qu’il n’y a ni genre ni article défini en Dari/Persan<sup>24</sup>. Après avoir vu ces notions grammaticales à partir du corpus composé des différentes phrases des élèves, on peut proposer une réécriture avec des étiquettes mot à remettre aux bons emplacements pour refaire une phrase syntaxiquement juste et orthographiquement soignée.

L’ensemble de la démarche s’inscrit dans le cadre du programme de cycle II ou III. Si l’on prend le cas d’Eshani qui relève du cycle III, il est demandé un “écrit court est un texte individuel d’élève, de 1 à 10 ligne(s), suscité par une situation motivante. Il peut avoir des formes variées : invention, argumentation, imitation dont l’objectif est d’aider l’élève à déterminer sa manière d’écrire. Il est en lien avec la thématique culturelle et littéraire de la séquence.” Ainsi que des “activités d’écriture à plusieurs temps : enrichir sa première version par un retour réflexif guidé par l’enseignant.”<sup>25</sup> La situation motivante et la thématique culturelle ici sont contenues le court métrage, point de départ de l’écrit. L’activité d’écriture en plusieurs temps est rendue possible avec le pré-rédactionnel graphique.

---

<sup>24</sup> <https://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/PERSAN.24.06.19.pdf>

<sup>25</sup>

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)

### 3.2 Du point de vue de l'élève vers la transdisciplinarité

Après avoir abordé l'aspect linguistique des apprentissages que permet la vidéo, nous allons maintenant nous concentrer sur le point de vue de l'élève et la transdisciplinarité autorisée par la vidéo.

Module 3, [séance 1 et 2 \(transcription\)](#)

Après la [séance 2 du module 2](#), j'ai demandé aux élèves de se dessiner en train de travailler sur le film. Ces dessins sont des discours publics réalisés à la suite d'une consigne collective. Ils ne révèlent donc que ce que les élèves souhaitent montrer d'eux-mêmes dans un cadre scolaire. De nombreux dessins sont spontanément en noir et blanc, dans quelques rares cas la couleur est utilisée spontanément. Les enfants veulent davantage figurer que produire une œuvre jugée "belle" (Mendonça Dias Armagnague, 2018).

ENS: je voudrais que vous vous dessiniez en train de voir le film la récréation comme hier quand on l'a regardé ensemble

PALOMA: comme on veut↑

ENS: oui c'est votre dessin vous êtes libres+profitez en

MOSES: on dessine ce qu'on veut d'hier de quand on a travaillé le film

La phrase de Moses est intéressante car il semble associer la vision du film à un travail.

Mamoud et Omar ont dessiné le tableau et collé le photogramme du film avec le texte. A côté du tableau on voit Eshani qui tient un bâton et montre le tableau à la manière d'une enseignante.

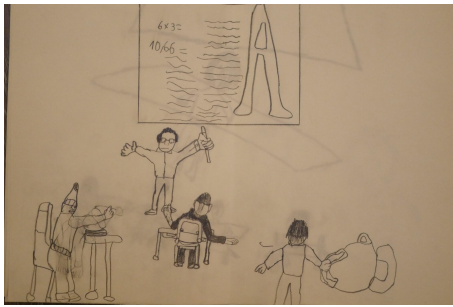


*dessin de Mamoud*

Lors de la présentation à la classe, Omar a dit que: "Eshani elle a fait comme une maîtresse+ elle lit sa langue trop bien et moi je comprends aussi un peu+c'était trop bien moi j'ai aimé++j'écris des phrases". Mamoud a dessiné la classe assise devant le tableau avec Eshani debout à côté du tableau et dans une bulle ce qui s'apparente à des lettres en farsi: "Eshali elle parle sa langue+c'était drôle vraiment et moi j'écris même si je sais pas lire". Dans aucun



dessin l'enseignant n'apparaît (contrairement aux dessins des séances précédentes où j'apparaissais au tableau devant les élèves), Eshani s'est substitué à l'enseignant.



*dessin issu du travail du premier visionnage*

Cela semble indiquer que ce modèle s'articule autour d'un modèle de communication horizontal entre pairs. Les élèves s'approprient les temps d'échanges, l'enseignant devient régulateur, les élèves agissent en co-action.

### **Sortir de la classe : créer un lien entre les élèves et la communauté scolaire**

#### Module 5 [la création de courts métrages par les élèves \(transcription\)](#)

Afin de poursuivre le travail d'autonomisation des élèves face à la langue et gagner en compétence lors des interactions, il m'a semblé intéressant de sortir de la classe afin qu'ils s'adressent à une tierce personne. C'est dans cette optique qu'un documentaire a été réalisé autour du travail de Mimi, la personne qui réalise l'entretien des locaux. Le but était ici d'expliquer et d'illustrer le travail d'une personne que les élèves croisent tous les jours et avec qui ils interagissent. La vidéo est un objet de création à vocation explicative et à usage transmissif qui a été diffusée aux autres élèves de l'école. (Laduron et Rappe, 2019) A la fin du travail, les élèves d'UPE2A sont allés expliquer leur travail dans les différentes classes de l'école. La vidéo consiste en une interview audio de Mimi sur laquelle les élèves ont placé des images d'illustration. Les questions de l'interview ont été écrites par les élèves.

ENS: quelles sont les questions que vous allez poser à Mimi ↑

MAMOUD: comment tu t'appelles ↑

MOSES: c'est quoi ton travail ↑

NATALIYA: tu aimes manger quoi ↑

FAITH: tu travail quelle heure ↑

AMID:tu travailles où ↑

MAMOUD: elle travaille à l'école tu es fou ou quoi

ENS: est-ce que c'est une manière de répondre à un camarade mamoud ↑

MAMOUD: nan pardon je suis désolé mais tu sais que c'est cette école

ENS: mais est-ce que les parents le savent ↑

AMID: elle m'a dit je crois qu'elle travaille dans une autre cantine aussi

MOSES: oui il faut expliquer je crois comme dans le film d'avant

ENS: oui bien moises il faut tout expliquer au spectateur

ESHANI: est-ce que tu viens en bus

Le choix du documentaire était l'occasion de s'investir dans l'acte de filmer une tierce personne. Ainsi la réflexion menée autour du geste technique n'était pas détournée par le fait de se voir à l'écran. De plus, il y avait nécessité de mener une enquête, d'élaborer des questions. Ce travail pouvait-être fait de manière plus flexible, par étape car résultant d'un travail de montage. Les élèves avaient leurs questions sous les yeux, il n'était pas utile (pour les lecteurs) de mémoriser le texte. En cas d'erreur, la suppression du passage fautif n'entraîne pas de saute d'image. Ce travail montre également aux élèves les constructions possibles par le montage. Le son n'est pas lié de manière irréversible à l'image. Suite au montage final de la bande son, un travail de compréhension oral a été mené par le groupe d'élèves qui n'avaient pas réalisé l'interview. A l'issue de ce travail, ils ont imaginé quelles images pourraient illustrer les propos. Cette compréhension orale a permis aux élèves de réaliser un travail d'illustration à partir des propos tenus, ils sont allés filmer Mimi lors de son travail. Ensuite ils ont constaté qu'il y avait des éléments qu'ils ne pouvaient filmer car Mimi travaille dans une cantine scolaire le midi. Ils ont alors rédigé un court courrier à Mimi pour lui demander des photographies. Cette demande a été l'occasion d'un travail autour du courrier et de ses codes ainsi qu'autour de l'inversion du sujet et du verbe dans une question.

*Chère Mimi,*

*Nous souhaitons avoir des images de toi à la cantine.*

*Pourrais-tu nous en envoyer quelques-unes ?*

*Merci Mimi*

*Cordialement*

*Les réalisatrices et réalisateurs d'UPE2A*

Lors des questions à Mimi, ils ont découvert qu'elle parlait créole. Ils ont alors proposé de poser les questions dans leur langue et que Mimi réponde dans la sienne. Il a été possible de mettre en place un travail d'intercompréhension.

MOSES: je crois que je comprends un peu ce que tu dis

MAMOUD: oui il y a des mots qui ressemblent beaucoup au français donc parfois on peut deviner ce que ça veut dire.

Peter Doye propose un système reprenant des classifications de connaissances mobilisées lors d'une activité d'intercompréhension<sup>26</sup>. Ici il semble que l'on soit dans des connaissances situationnelles. L'inscription du message dans une situation (qui=Mimi, Quelle occasion=son travail, quel lieu= à la cantine) sont des indications sur le contenu du message. Les élèves connaissent les éléments situationnels et peuvent émettre des suppositions argumentées par rapport à la signification du message<sup>27</sup>.

Toujours dans le domaine du documentaire, une vidéo utilisant la technique du *paper cut* a été réalisée dans le cadre de la Nuit Européenne des Musées<sup>28</sup>. L'objectif de cette vidéo était d'utiliser la technique d'illustration sonore précédente afin de réaliser la description d'un tableau sélectionné par les médiatrices du musée dans chaque langue d'origine des élèves et avec l'aide des parents. Le projet, qui suit la démarche de Nathalie Auger dans le projet européen *Romtels* (Auger & Al, 2018), vise également la construction des relations entre les parents et l'école "afin d'améliorer l'expérience de l'école par les familles". Ce projet vise à encourager la médiation langagière dans les diverses langues connues par les familles, d'impliquer les parents en favorisant la sécurisation linguistique, en reconnaissant leur qualité de locuteur et d'expertise dans les langues parlées/ écrites en famille. Il devait aussi permettre aux enfants de parler de leur travail scolaire à la fois en classe et à la maison. Le projet utilise le numérique sous la forme de dictionnaires multilingues en ligne (Lexilogos<sup>29</sup>) pour favoriser le recours à différentes langues mais aussi des enregistrements de textes sonores, de photos pour l'animation en *paper cut*<sup>30</sup>. Avant la visite du musée, il y a eu un temps d'échanges sur le projet (médiation orale) puis des recherches sur Internet pour voir l'aspect extérieur du musée et le resituer. Le musée départemental de Beauvais offre un service de médiation pour développer le lien entre les œuvres et les publics. Lors de ce projet, une double médiation (Auger & Al, 2018) opère avec l'enseignant (moi) qui a pour vocation d'expliquer les codes

---

<sup>26</sup> <https://rm.coe.int/l-intercomprehension/1680874595>

<sup>27</sup> *ibid*

<sup>28</sup> <https://www.culture.gouv.fr/Regions/DRAC-Hauts-de-France/Actualites/Nuit-europeenne-des-musees-2023-programmation-dans-l-Oise>

<sup>29</sup> <https://www.lexilogos.com>

<sup>30</sup> L'animation est faite en image par image, la caméra surplombe le sujet, éléments découpés ou dessins.

dans le musée (distance par rapport aux œuvres, observation calme) et les médiatrices adultes détenteurs du savoir et qui aident à son appropriation culturelle (Auger & Al, 2018). Le projet, utilise à la fois l'orale et l'écrit et s'appuie sur une tâche actionnelle qui sera valorisée lors de la nuit des musées. Les élèves doivent écouter la description du tableau par la médiatrice, puis en classe ils doivent à leur tour décrire le tableau à partir d'une photo prise sur place. Pour les aider un enregistrement de la description a été fait et ils peuvent repasser l'enregistrement de la description (travail de la syntaxe, découverte et réutilisation du lexique, positionnement d'élève). A cet instant de la séquence, le travail cible lexique et grammaire. Les aspects artistiques ne sont pas évoqués, seul le vocabulaire lié à la description est sollicité. Ce qui est dit par les élèves est consigné sur l'affiche au tableau. Suite à cela les phrases sont lues, travaillées prosodiquement et enregistrées. Ce travail est ensuite amené à la maison comme aide mémoire et l'aide des parents est sollicitée pour traduire ce texte en LO. L'élève devient un "médiateur à domicile" et "un passeur de culture pour ses pairs et pour ses parents : une médiation « intraculturelle » ou « endoculturelle », pourrait-on dire. L'apprenant, devenu guide, va proposer un oral non plus conversationnel / interactionnel, mais continu."(Auger & Al, 2018) A ce moment du projet, on fait appelle à l'expertise linguistique des parents. Sur la classe seul un parent à été en mesure de se rendre disponible pour venir, les autres parents ont effectué les traductions à domicile. Tout comme Nathalie Augier, je me suis rendu compte "que l'expertise supposée des parents est restreinte à la médiation par les enfants car leurs compétences en français sont limitées, mais également par leur propre savoir linguistique." (Auger & Al, 2018) La mère de Moses confie que:

MERE MOSES: moi le français humm comme ça <fait un geste de la main pour indiquer une approximation> je sais pas trop encore ([transcription](#))

De plus, certains termes restent difficiles à traduire car malgré leur représentation graphique la maman de Moses n'était pas en mesure de les traduire. Les élèves ont également rapporté que leurs parents ne connaissaient pas tous les termes:

NATALIYA: papa il dit qu'il ne sait pas ça <montre le canot> il appelle ça juste le bateau.

OMAR: moi mon père il ne connaissait pas le drapeau des Pays-Bas mais comme on l'avait vu je lui ai dit

Dans ce cas, l'élève "possède davantage de ressources linguistiques et peut préciser sa pensée en français et approfondir l'explication. La médiation apparaît donc comme une co-construction au sein même des participants, chacun apportant les éléments qu'il est en mesure de fournir" (Auger & Al, 2018). Dans ce contexte, l'enseignant n'est pas expert, le savoir des parents par la médiation des enfants est indispensable à la finalité du projet.

L'implication des parents est concrète, sans eux plus de projet. Les productions en LO sont enregistrées à leur tour.

Par la suite, une réflexion est menée sur les images à poser sur les sons.

MAMOUD: il faut que l'on voit le tableau

NATALIYA: oui parce que mon père il ne sait pas dire le bon mot

OMAR: oui mais il y a plusieurs bateaux

FAITH: il faut dessiner un bonhomme

MAMOUD: mais il bouge pas

ENS: il NE bouge pas

MAMOUD: il ne bouge pas

OMAR: il faut faire un dessin animé

On voit ici la construction de l'image en pleine négociation. Ils construisent d'abord une image purement illustratrice qui ensuite en s'animant va devenir vecteur de sens. Le personnage pointe des éléments et l'explication orale en élicite le sens.

Ensuite, dans le prolongement de ce travail de construction, il y a eu une seconde activité (L'adaptation de *La Brouille* de Claude Boujon ([transcription](#))). Cela a permis de faire passer les élèves devant la caméra. Le fait d'être filmé est quelque chose de complexe pour les élèves.

FAITH: je voudrais faire comme dara mais je veux pas qu'on me voit dans le film

ENS: tu veux jouer comme au théâtre pas jouer devant la caméra ↑

FAITH: non je veux jouer devant la caméra mais après je crois que ça fait drôle de se voir

OMAR: en plus quand il y a la caméra on se rappelle plus ce qui faut dire on veut pas dire de bêtises et on doit penser comment bouger

MAMOUD: et si on utilise la brouille pour le faire en vrai

ENS: pourquoi mamoud ↑

MAMOUD: parce que comme ça on sait ce qui faut faire et on a beaucoup lu les dialogues c'est pas difficile

Après un vote, le groupe valide l'adaptation de *La Brouille*. Pour le passage de l'album à la vidéo, j'ai utilisé le travail de Marianne Moulin et Christophe Hache sur le codage d'un conte présenté sous forme de texte (Moulin & Al. 2019). En effet, la lecture de *la Brouille* jusqu'au début de cette activité avait été réalisée sous forme de texte et non d'album. Le codage du

conte servira à préparer un story board mais également de plan au sol du tournage<sup>31</sup>. Ce choix est également motivé par la difficulté rencontrée au cours de l'année par les élèves rattachés au CM2 à schématiser les problèmes en classe ordinaire. Dans cet article, Marianne Moulin et Christophe Hache citent Caroline Poisard (Poisard, 2015) qui aborde l'intérêt du processus de schématisation dans la construction de compétences mathématiques en lien avec la résolution de problèmes. Poisard note que "mathématiques et codage ont un point commun : ils constituent une abstraction de la réalité. En mathématiques, le codage qui est utilisé est souvent appelé symbolisme." (Poisard, 2015) Elle prend l'exemple de la tâche de classement par ordre croissant ou décroissant et de son évolution au fil des cycles. Les élèves passent du classement de gommettes par taille à la manipulation des écritures chiffrées et des signes inférieur et supérieur pour pouvoir produire un résultat du type :  $8 < 10 < 12$ . C'est la manipulation du symbolisme mathématique qui donne accès à la réponse. Ces *ostensifs* possèdent une fonction instrumentale (relative à des techniques ou procédures) et une fonction sémiotique (relative à des technologies ou connaissances). (Poisard, 2015) L'objectif de Moulin et Hache est de mettre en évidence que ce travail très spécifique de mise en image par le codage a des liens avec certaines dimensions de l'activité mathématique (codage, jeux de registres de représentation, caractérisation de familles d'objets). L'activité mathématique repose sur le travail de représentation, de changements de registres (en résolution de problèmes numériques et géométriques), de modélisation, de figuration, de symbolisation ainsi que de formalisation.(Moulin & Al., 2019) Dans le cas précis du découpage technique du conte pour en faire une vidéo, c'est un repérage dans l'espace, cette notion est au programme de mathématique du cycle II<sup>32</sup> et III<sup>33</sup>, c'est donc un travail interdisciplinaire. Le travail effectué mobilise des notions mathématiques, permet une négociation sur le codage et donc mobilise des compétences en interaction orale. Enfin c'est l'occasion de rebrasser les adverbes et prépositions de lieu, s'inscrivent dans un cadre authentique. Pour la mise en valeur du projet, les élèves sont allés présenter leur travail aux 2 classes de maternelle, au CP, CE1 et CM2 ([transcription](#)). Ils ont expliqué leur démarche et ont répondu aux questions. Ils ont interagi avec leurs pairs et étaient en position experte.

MAMOUD: ils ont posé plein de questions et je savais répondre à tout c'était super

---

<sup>31</sup> plan qui permet de positionner acteurs et caméra en vue du tournage

<sup>32</sup>[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)

<sup>33</sup>[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/37/5/Programme2020\\_cycle\\_3\\_comparatif\\_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)

OMAR: oui on aurait dit qu'on était des vrais réalisateurs

NATALYIA: philippe a dit quoi vous savez parler français et vous comprenez

On voit ici que le support vidéo a permis aux élèves allophones de se sentir en position experte, ils ont pris conscience de leur capacité à s'exprimer et ainsi à modifier la perception qu'ont les autres élèves de leurs capacités. Effacés et souvent considérés comme en difficulté, ils ont réussi à faire bouger les représentations de leurs camarades.

### **La transdisciplinarité : la vidéo au service de la discipline non linguistique**

Module 6, [la vidéo mathématique aboutissement du travail croisé documentaire/fiction \(transcription\)](#)

Pour introduire cette partie, je reprends le chapitre *Concevoir des vidéos plurilingues pour les apprentissages des mathématiques* (Maugez et al., 2020, p.221). Il s'agit d'un projet de recherche action initié par Catherine Mendonça Dias et Karine Millon Fauré qui consiste en la réalisation de vidéos plurilingues par des élèves en UPE2A, sur un thème mathématique<sup>34</sup> (décrire une activité mathématique, faire des mathématiques dans sa vie quotidienne...). La contrainte imposée est que la vidéo soit réalisée dans une langue ou des langues autres que le français (*a priori*, une langue familiale ou de scolarisation antérieure, en ce qui concerne les élèves allophones) et une explication doit être apportée en français. Il est attendu des élèves qu'ils travaillent des compétences de production de discours sur l'activité mathématique, à la fois oralement et par écrit. Cette expérimentation fait appel à la pédagogie du projet et suit la perspective actionnelle du CECRL. L'expérimentation s'organise aussi sur la base de la coopération entre pairs, ce qui renvoie à des compétences visées par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>35</sup>. En même temps, elle facilite les interactions verbales du fait du travail en sous-groupe. Enfin, les élèves mobilisent des compétences plurilingues et mathématiques, renvoyant d'une part à la didactique des langues et d'autre part, à la didactique des mathématiques. La pédagogie se veut inclusive au moment de la production, car les élèves mobilisent différentes compétences, pouvant être autonomes par rapport aux programmes scolaires, et au moment de la diffusion, les réalisations sont

---

<sup>34</sup> <https://www.francaislangueseconde.fr/plurimaths/plurimaths-projet/>

<sup>35</sup> Ce socle correspond au référentiel de tout ce que « tout élève doit savoir et maîtriser » à la fin de la scolarité obligatoire fixée à 16 ans dans le système éducatif français. Il se trouve ici : <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

potentiellement une médiation d'interaction avec les élèves natifs lors de la présentation des projets ou leur mise en œuvre dans l'établissement. (Maugez et al., 2020, p.221)

Le choix du thème de cette vidéo est à l'initiative du groupe d'élèves. Ils ont préparé leur projet ensemble. Après un vote qui portait sur le type de production (documentaire ou histoire), ils ont choisi de concevoir une petite histoire liée à l'univers scolaire. En effet, il s'agit d'un fait qui est arrivé quelques semaines auparavant.

ENS: maintenant que vous savez que vous allez raconter une histoire quel est cette histoire

MAMOUD: je me souviens quand omar dessinait le vélo il s'énervait toujours parce que les roues elles n'étaient pas bien faites on pourrait faire comme la brouille les amis se disputent parce que le dessin est nul et après il apprend comment faire et ils redeviennent des amis

En utilisant les modèles narratifs vus précédemment, ils ont élaboré l'histoire qui est une mise en situation et conçu un premier scénario à l'aide d'un storyboard sans recours immédiat à la langue, par la médiation du dessin (Castellotti et Moore, 2009).

ENS: qui est d'accord avec cette idée ↑ parfait alors je vous laisse faire qui me dit comment faire ↑

NATALYIA: on parle de l'histoire après on écrit

OMAR: ou on dessine

ENS: oui au choix

FAITH: dans notre langue ou en français

MAMOUD: aussi on peut enregistrer si on sait pas écrire

Les élèves ont ensuite complété le dessin avec les notions mathématiques qui vont y être abordées. Cette partie donne lieu à un travail sur l'explicitation de la notion. Il convient de voir dans quelle mesure les élèves maîtrisent le discours mathématique et sont en mesure de se l'approprier pour le restituer à un pair.

ENS: qui veut m'expliquer ce qu'il a fait en mathématiques

NATALYIA: on a fait le truc avec le rond là

MAMOUD: le cercle je crois ↑

NATALYIA: oui c'est ça le cercle



MAMOUD: et puis aussi le truc avec le règle et [lecaire]

ENS: la règle et l'équerre ↑

MAMOUD: oui c'est ça

ENS: et qu'est ce que le maître vous a expliqué ↑

FAITH: il faut prendre le compas et après on fait comme ça <elle mime le geste du tracé>

ENS: super bravo et est-ce que vous pouvez + me dire + ce que vous faite à chaque étape

MAMOUD: je comprends pas

ENS: exemple je prends la règle <fait le geste> je prends le crayon de papier <fait le geste>  
je trace le trait <fait le geste>

Ici l'objectif est de mobiliser le vocabulaire de la géométrie. Souvent le savoir-faire est maîtrisé mais la mise en mot est beaucoup plus complexe.

FAITH: à quoi ça sert de dire si on sait faire

ENS: c'est une très bonne question + est-ce que quelqu'un sait ↑

MAMOUD: non

FAITH: non

NATALYIA: non

OMAR: non

ENS: comment est-ce que vous faites si le maître de CM2 vous dit prenez votre compas et tracez un cercle de centre O et de rayon 8 centimètres

MAMOUD: je regarde les autres <rires>

ENS: le première fois pourquoi pas mais tu ne vas pas passer ta vie avec ton voisin de table  
<rires des 4 élèves>

OMAR: non il faut savoir pour se débrouiller tout seul pour écouter

NATALYIA: oui et faire tout seul

MAMOUD: et pour l'éval

NATALYIA: oui l'éval

OMAR: oh non pas ça

FAITH: oh non

MAMOUD: oui le maître il dit il faut savoir parce que vendredi c'est l'évaluation

ENS: est-ce qu'il faut savoir juste pour l'évaluation qu'est-ce qui est vraiment important ↑

FAITH: non après on sait faire des choses c'est important

On voit ici qu'il est utile de clarifier les objectifs pour donner du sens à l'apprentissage. Ce qui est intéressant c'est qu'Omar voit en priorité l'objectif de l'autonomie, le langage comme vecteur d'autonomie. Pour Mamoud puis les autres élèves c'est l'évaluation qui arrive ensuite et qui paraît cristalliser une certaine appréhension. L'évaluation semble devenir un objectif au détriment de la notion à acquérir. La vidéo peut permettre de se détacher cette focalisation sur l'évaluation et redonner du sens à la compétence définie dans le socle commun des connaissances et compétences<sup>36</sup> comme étant la capacité de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes. (*Socle commun des connaissances et compétences*, 2006) Comme le note Sylvie Van Lint<sup>37</sup>, "l'évaluation exige de la part de l'apprenant d'accomplir quelque chose, de réaliser une tâche et non pas uniquement de répondre de manière quasi automatique à une question impliquant un savoir ou un savoir-faire mémorisé. C'est d'ailleurs pourquoi la tâche doit être non pas compliquée mais complexe : sa réalisation exigera la combinaison d'au moins deux ressources et non pas la répétition conditionnée d'un acquis mémorisé." En explicitant sa démarche à partir d'une situation de la vie quotidienne (dessiner un vélo), l'élève doit mobiliser ses acquis dans une situation complexe, il n'est pas dans la répétition conditionnée d'un exercice vu précédemment. Il doit mobiliser une somme de connaissances et compétences dans un but défini qu'il s'est approprié.

ENS: qui m'explique comment faire un cercle ↑

MAMOUD: on prend un compas

ENS : un compas tout de suite ↑

Le feed-back ici est de type *clarification requests* qui a pour but de faire modifier l'énoncé par l'élève sans explicitement dire qu'il y a une erreur ou une approximation

---

<sup>36</sup>

<https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm#:~:text=Maîtriser%20le%20socle%20commun%2C%20c,être%20en%20mesure%20de%20comprendre>

<sup>37</sup>

<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/9999/9999-202-p30.pdf>

et risquer de censurer la parole. Ici le fait de ne pas valider cette étape vient du fait que souvent les élèves oublient de noter le centre ce qui peut ensuite poser problème dans les exercices de type programme de construction.

FAITH: non un crayon

ENS: bien pourquoi

NATALYIA: faire le [sontre]

ENS: le ↑ +

MAMOUD: CENTRE

OMAR: CENTRE

Ici le feed-back est de type *recast* et invite à reformuler sans l'erreur le syntagme "centre" c'est un travail sur la phonétique.

OMAR: après on met le truc qui pique et on écarte

ENS: exacte mais j'ai mes oreilles mathématiques et je ne comprends que ce qui est dit en langage mathématique + le truc qui pique et on écarte ↑

Ici c'est un feed-back par *élicitation* en marquant la partie du discours à corriger.

MAMOUD: AH AH tu piques le centre et tu écarter le compas pour la longueur

ENS: super j'ai compris tu piques + mais avec quoi ↑

Ici c'est un feed-back *Clarification requests*, on attend de l'élève qu'il précise sa pensée pour être sûr que le bon terme/outil soit utilisé.

FAITH: LE COMPAS

MAMOUD: LE COMPAS

ENS: bien donc ça donne ↑

NATALYIA: tu piques avec le compas sur le centre là

ENS: super et j'ai entendu quelque chose de fantastique la longueur

MAMOUD: tu écarter de la longueur

ENS: laquelle ↑

MAMOUD: celle qui est demandée

ENS: et comment s'appelle cette longueur ↑

MAMOUD: mais elle a pas de nom

OMAR: oui il a raison

Mamoud et Omar ne semblent pas faire de relation entre le rayon et le tracé du cercle.

ENS: je ne suis pas certain

Ici le feed-back est explicite, il faut manifester clairement l'erreur car les élèves ne semblent pas en mesure de se corriger. Ce feed-back est accompagné par un regard vers Natalyia et Faith pour solliciter une réponse de leur part.

NATALYIA: euh la longueur de le [diamteterie] quelque chose comme ça je sais plus

ENS: diamètre ↑

NATALYIA: oui c'est ça

ENS: l'écartement c'est la longueur du diamètre ↑

NATALYIA: oui

OMAR: non c'est le rayon

ENS: vous n'êtes pas d'accord comment on peut faire

MAMOUD: il faut vérifier je crois que tu dis toujours il faut vérifier qui a raison

ENS: comment on vérifie ici + <pas de réponse> + je vous aide + avec un outil et quel outil est-ce que l'on a ↑

MAMOUD: la règle et le crayon et le compas

ENS: tout le monde est d'accord ↑

NATALYIA: oui

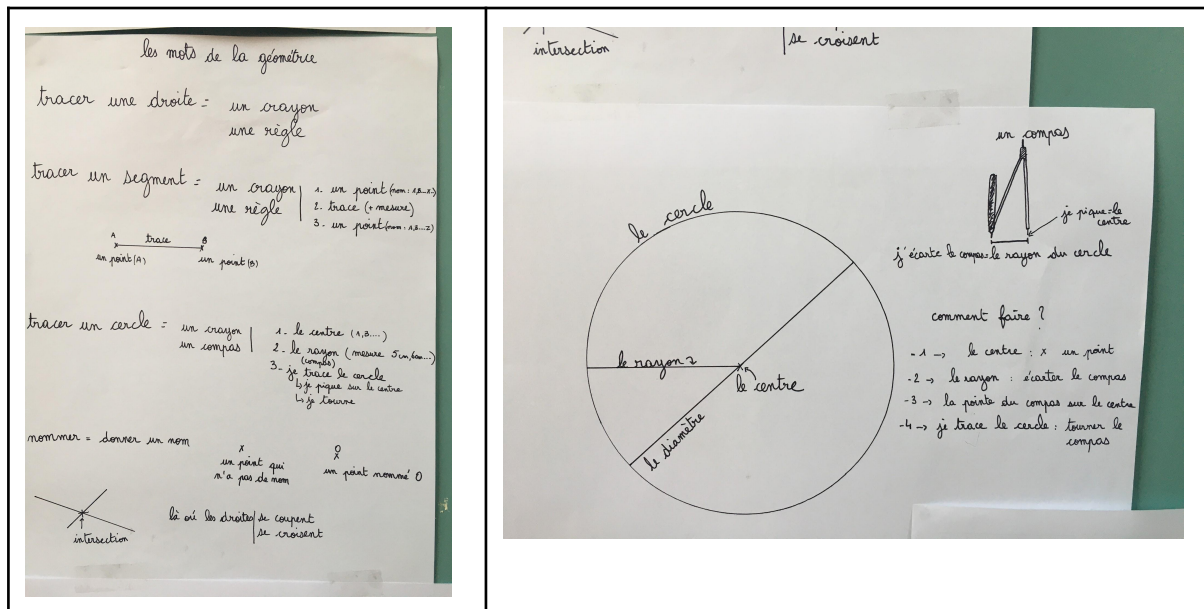
OMAR: oui

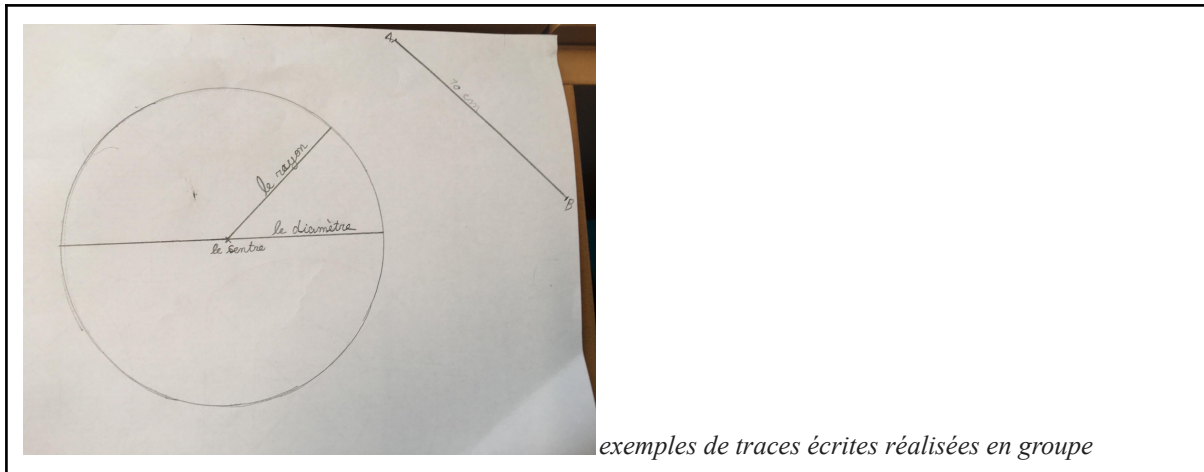
FAITH: oui

ENS: très bien et lequel est-ce que je vais utiliser pour vérifier ↑

MAMOUD: c'est un cercle + le compas

Ici les élèves prennent conscience que le compas est également un outil de vérification et comparaison de longueur, pas uniquement de tracé. On travaille également les relations entre cercle, rayon et diamètre et le fait que chacun des éléments entretiennent des relations entre eux. Au fur et à mesure tout est consigné sur une affiche qui servira de trace écrite complémentaire à la leçon et d'affichage/outil en classe.



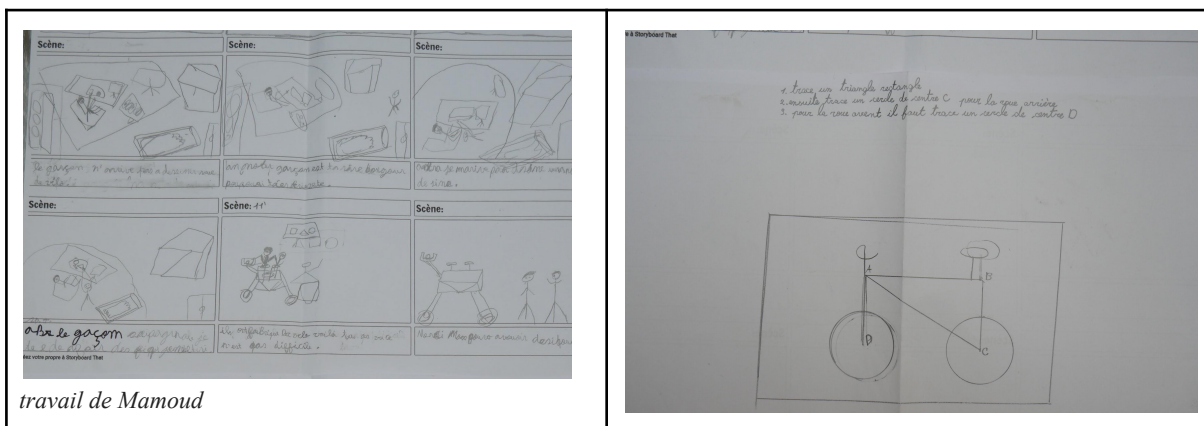


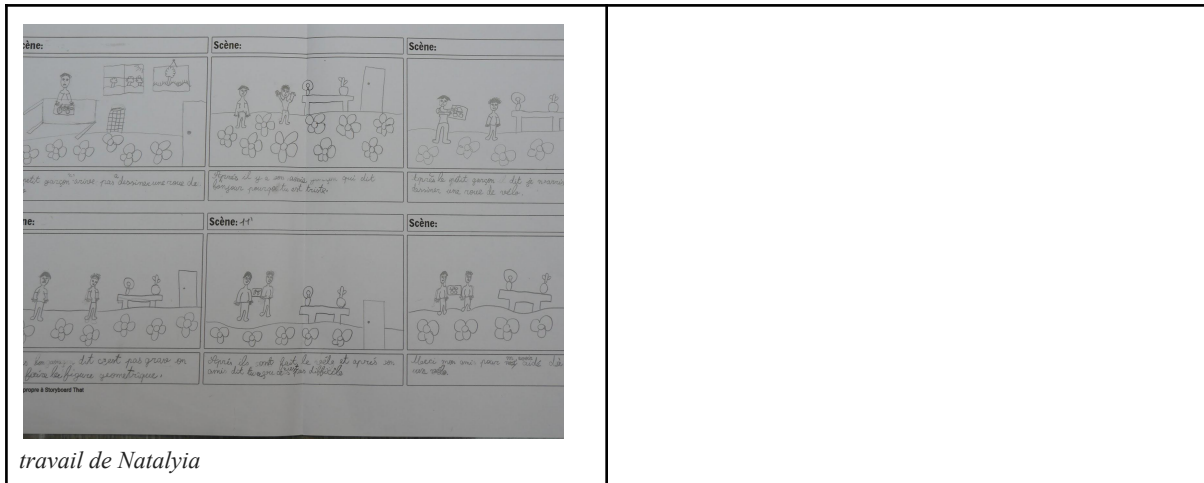
Commence maintenant l'étape suivante qui consiste à concevoir le scénario. Pour cela il est laissé libre choix aux élèves d'utiliser l'enregistreur audio, le storyboard, le codage, le dessin libre. Ils choisissent finalement de travailler sur le storyboard puis décident de se répartir le travail.

ENS: comment allez-vous vous organiser ↑

FAITH: chacun dessine une case du storyboard et les autres copient

C'est donc par collaboration successive que l'histoire est conçue. Cette forme est intéressante dans la mesure où il faut tenir compte de ce qu'a fait son prédécesseur pour continuer. Ensuite il y a la partie explicative qui doit être suffisamment explicite pour que les autres puissent la reprendre. Il y a bien une co-construction de l'histoire.





### exemples de storyboards

Sur les deux storyboards, nous voyons que les histoires sont identiques, seuls les dessins diffèrent dans la forme mais restent identiques dans leur signification. Le dessin de droite reprend le dessin du vélo qui est l'objet de l'histoire mais sous forme d'un programme de construction. En effet, en classe de rattachement, ils ont abordé le programme de construction. Les élèves devaient construire un programme de construction à partir d'une figure géométrique représentée. Il n'y a eu aucune phase de recontextualisation, le vocabulaire concernant les quadrilatères et leurs propriétés n'a pas été revu, la méthodologie relative au programme de construction n'a pas été abordée non plus. La consigne était : "Écris le programme de construction qui a été utilisé pour construire cette figure géométrique." Cette activité qui faisait appel à des démarches vues en CM1 n'a pas été comprise par les élèves de l'UPE2A qui ont essayé simplement de nommer les figures. De retour en classe, j'ai utilisé le scénario de leur vidéo pour expliquer à quoi pouvait servir un programme de construction. Ensuite lors d'une activité décrochée, j'ai utilisé un programme de construction écrit et j'ai réalisé les figures correspondant à chaque étape. J'ai mélangé les figures et les élèves devaient lire la ligne du programme et y associer une figure. La vérification se faisait en verbalisant la ligne du programme et en pointant sur la figure dessinée ce qui était écrit. Par exemple: "tracer un segment"

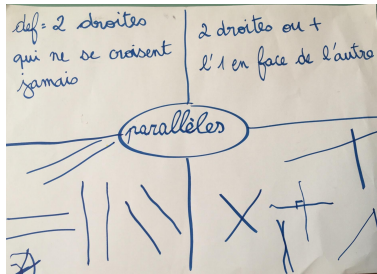
ENS: pourquoi c'est un segment ?

NATALYIA: il a deux bouts il est tout droit

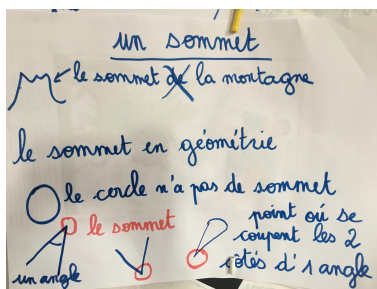
ENS: et en version mathématique c'est quoi deux bouts ↑

OMAR: ah oui il commence par un point A et finit par le point H

Chaque étape est ainsi détaillée et permet de revenir sur les définitions et le vocabulaire adéquat. Les notions sont consignées sous la forme du modèle de Frayer<sup>38</sup> pour multiplier les représentations ou sous forme d'affiches qui servent de base pour ensuite formaliser sous la forme du modèle de Frayer.



exemple de modèle de Frayer pour les droites parallèles



exemple d'affiche pour une notion polysémique

Une fois toutes ces étapes réalisées, les élèves formalisent leur texte (qui peut être préalablement en langue d'origine ou en français). Le travail sur le texte reprend la méthodologie des séances précédentes avec des réécritures successives et en réalisant un travail métalinguistique. On s'aperçoit sur ce [premier travail](#) des progrès de Mamoud qui était non lecteur et non scripteur à son arrivée et qui commence à écrire. Il est encore dans la phase de médiation phonologique mais commence à intégrer l'orthographe de quelques mots fréquents. La syntaxe quant à elle est correcte. Pour [Natalyia](#), les progrès sont présents également, non lectrice et non scriptrice en français, elle est au stade orthographique. Elle a une maîtrise assez satisfaisante de l'orthographe et de la syntaxe. On peut constater qu'il n'y a pas de confusion entre les auxiliaires : “tu est triste”, “ils ont fait”, “tu as vu”. Il reste un problème d'accord sur “tu est triste”. La négation est correctement utilisée, les corrections ont été réalisées à partir de l'affiche présente en classe. Les possessifs sont correctement utilisés (“son ami”, “mon ami”) en fonction du contexte.

Sur le même procédé que ce qui a été fait lors de la séquence du film de la “nuit européenne des musées”, les élèves peuvent demander à leur parents ou leur famille le vocabulaire qui

<sup>38</sup> “the Frayer Model is a strategy that helps students understand concepts and is an excellent graphic organizer that can be used as a basis for writing even with the youngest of students. It allows students to see what a concept is and what is not.” (Panjaitan et al 2020)



leur manque en LO. Il arrive que le vocabulaire manque dans la famille (absence d'équivalent, les parents n'étaient pas scolarisés...) dans ce cas le travail va consister à utiliser le terme français et à produire une périphrase qui a un but explicatif ou à montrer et donc utiliser pleinement le potentiel de la vidéo. Pour illustrer ce point, j'utilise un commentaire de Moses qui travaillait sur une autre vidéo (sur la définition de quadrilatère):

ENS: est-ce que tu as demandé à maman comment on appelle au Rwanda cette figure <montre sur la feuille> un quadrilatère

MOSES: maman elle dit qu'elle ne sait pas elle a pas fait à l'école

ENS: comment est-ce que tu pourrais faire

MOSES: sinon je montre comme ça <mime avec son doigt>

On retrouve la vidéo comme objet de création à vocation illustrative, l'objectif étant de filmer des illustrations des concepts découverts lors du cours de mathématiques. Cela place Moses dans un processus de construction de connaissances nouvelles (Stahl, Cress, Law & Ludvigsen, 2014 cité dans Laduron et Rappe, 2019)

On peut également considérer la vidéo comme objet de compréhension en réception, on utilise les spécificités de la vidéo pour proposer une explicitation différente par rapport aux supports traditionnels (documents écrits, manuels...). (Laduron et Rappe, 2019) Cela permet de mettre en relation une notion et sa représentation sans recours systématique à la langue d'origine ou à l'écrit et autorise de ce fait la compréhension d'une information par le simple fait de montrer. L'élève non lecteur, peu habitué aux manuels ou locuteur débutant du français peut associer une représentation mathématique et son nom. Cela peut être un avantage précieux en classe ordinaire. Dans le cas précis de Moïse, cette vidéo est mise sur le blog de l'école et lui permet de travailler la notion à la maison avec sa maman ou sa tante. Les élèves présentent maintenant leur projet afin qu'il soit validé par la classe et évalué par l'enseignant. Comme tout travail à valider, il convient de suivre certains critères : respect du thème du projet, compréhension du discours, rigueur du contenu mathématique. Il faut noter que le travail est "validé" et non "évalué" par les pairs. L'enseignant évalue dans la mesure où il donne de la valeur au travail effectué pour reprendre la définition du CNRTL<sup>39</sup>. En effet, c'est à lui d'aider les élèves à prendre conscience de leurs compétences. Les différentes évaluations sont détaillées en [annexe 1](#). La validation a pour vocation de rendre valable<sup>40</sup>. Ici

---

<sup>39</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/evaluer>

<sup>40</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/valider>

ce qui doit être rendu valable c'est le contenu, les compétences déjà évaluées. La grille de validation est déterminée en amont. Puis, la correction syntaxique et la rigueur du vocabulaire mathématique font l'objet d'un nouveau travail spécifique corrélé aux capacités de l'élève (Burns, 1987). C'est lors de cette phase que l'enseignant peut travailler à l'approfondissement ou la consolidation des notions abordées dans la vidéo, tant mathématiques que linguistiques. Le tournage se fait de manière autonome, les élèves gèrent les diverses contraintes techniques telles qu'elles ont été travaillées dans les séances précédentes. Il est à noter que Faith qui au début de l'année pleurait à chaque séance de mathématiques, car elle se sentait perdue, lors de ce tournage, a souhaité faire la partie explication la vidéo:

FAITH: maître s'il te plaît je peux faire la vidéo parce que je sais bien maintenant je peux faire voir à maman

Il a été abordé le choix du cadre:

ENS: où est-ce que tu vas placer ta caméra

FAITH: là comme ça <montre avec son doigt>

ENS: à quoi devez-vous faire attention

MAMOUD: ah oui il faut faire attention à ce qu'on voit derrière

ENS: c'est à dire

OMAR: il faut voir que c'est la classe peut-être on peut filmer le tableau

NATALYIA: il faut ranger les tables pour que c'est pas le bazar

ENS: oui il ne faut pas que ce soit le bazar et c'est tout ↑

MAMOUD: non on fait attention qu'elle est pas casquette

ENS: super oui elle ne doit pas être casquette tout le monde se souvient de ce mot ↑

OMAR: il faut voir la feuille

MAMOUD: et on fait un gros plan sur sa tête à la fin pour montrer qu'elle est contente

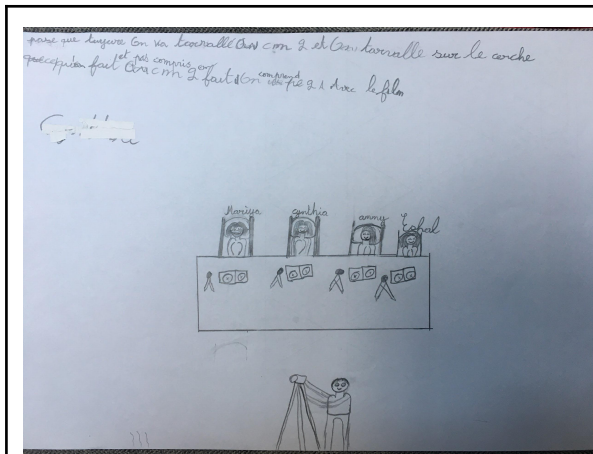
ENS: parfait des pros et pour la première partie

NATALYIA: [bein] pareil on fait la caméra pour voir tout le monde en premier et après on refait plus près quand un quelqu'un parle

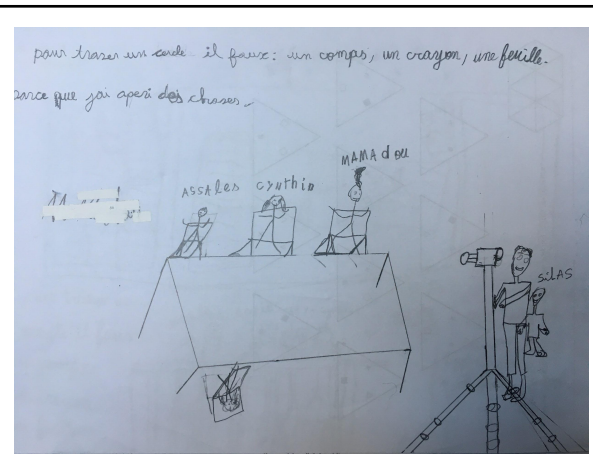
ENS: super on fait un plan d'ensemble et après on s'approche quand un personnage parle pour que le spectateur/

MAMOUD: comme ça le spectateur il sait qui parle

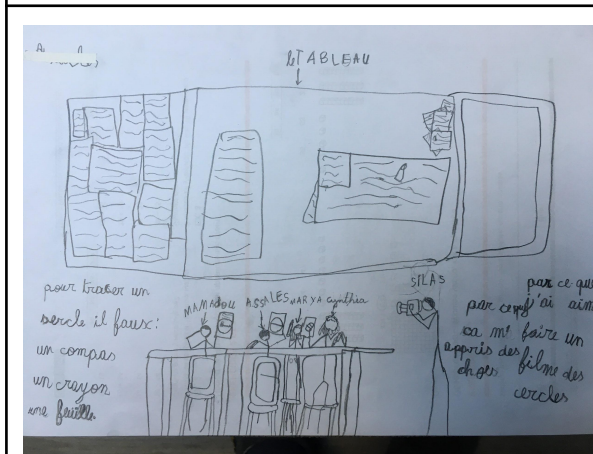
J'ai également demandé aux élèves de se dessiner en train de faire le film mathématique. Les résultats montrent des élèves souriants, les élèves sont représentés ensemble avec leur feuille de scénario mathématique et leur compas. La caméra n'est pas oubliée et bien dirigée. Faith écrit: *parce que tujure on va travaillé au cm2 et on travaille sur le cercle ce qu'on fait et pas compris au cm2 on fait et on comprend en upe2a avec le film. Le film il aide pour comprendre.* Mamadou reprend le même type de dessin et y note une phrase du scénario: *pour traser un cercle il faux: un compas, un crayon, une feuille. parce que j'ai aperi des choses.* Omar présente un dessin plus fourni avec les affiches outil au tableau. Il note également une des phrases du film: *pour tracer un cercle il faux: un compas un crayon une feuille. j'ai aimé faire un filme des cercles parce que ça m'a appris des choses.* Le vocabulaire inconnu avant la vidéo est ici restitué et correctement orthographié.



1



2



3

- 1 dessin de Faith
- 2 dessin de Mamoud
- 3 dessin d'Omar

Ensuite, un premier montage est réalisé par les élèves grâce à KAPWING<sup>41</sup>. Cette application a l'avantage d'être intuitive et légère en ressource matériel. Cette première mouture est présentée à la classe. Les pairs peuvent faire part de leur avis en utilisant le modèle critique vu lors des séances précédentes. L'avis doit être construit sur un point précis de la vidéo. Ensuite, l'enseignant finalise le montage en tenant compte des remarques des élèves et éventuels *rushs* complémentaires. Enfin, la vidéo est mise en ligne sur le blog de l'école pour réviser la notion avant l'évaluation en classe ordinaire.(Maugez et al., 2020, p.221)

---

<sup>41</sup> <https://www.kapwing.com>

## Conclusion

Ce projet semble avoir atteint ses objectifs. Il permet de travailler les apprentissages langagiers, les apprentissages mathématiques, ou même le travail sur d'autres compétences, comme celles entre autres dites psychosociales. Dans la classe d'UPE2A, les élèves semblent s'être emparés de la démarche des vidéos et l'ont proposée régulièrement dans toutes les disciplines dès qu'il s'agissait de mettre en valeur une notion comprise. Ce projet a été présenté lors de "Journées nationales de l'innovation" et d'autres collègues ont noté que l'on pourrait imaginer cette démarche interdisciplinaire au niveau du collège et qu'elle soit menée avec plusieurs enseignants en co enseignement et en classe ordinaire. Cette hypothèse était déjà avancée le chapitre *Concevoir des vidéos plurilingues pour les apprentissages des mathématiques*(Maugez et al., 2020, p.221). Le projet a donné une fonction supplémentaire aux affichages pédagogiques qui sont des outils pour soutenir la mémorisation ou faciliter l'étayage pour l'élève, ils interviennent comme outil de mutualisation et "pré-scénario" des vidéos. Dans les traces écrites, les images permettent aux élèves de recontextualiser la notion dans une pratique authentique de la langue. Ces supports vidéos sont également un véritable outil pour évaluer les élèves allophones, voir les élèves en classe ordinaire. Cette évaluation permettrait la validation des compétences multiples des élèves, y compris les non-scripteurs ou non-lecteurs qui souvent se trouvent écartés des évaluations traditionnelles papier/crayon. Il y aurait ainsi possibilité de procéder à une évaluation qui serait moins stigmatisante dans la mesure où elle se ferait autour d'un projet commun avec d'autres élèves. En effet, pour certains d'entre eux, la communication en classe (compréhension des consignes, production d'une réponse) s'avère si difficile et cognitivement complexe qu'ils n'ont parfois pas l'occasion de montrer leurs connaissances ou craignent de le faire par peur des réactions de leurs camarades. Dans ces cas-là, le recours à la vidéo peut s'avérer un moyen de prendre conscience des techniques mathématiques, des stratégies d'apprentissage et de restitution qu'ils sont capables de mettre en œuvre et des explications qu'ils peuvent donner pour accompagner leurs pratiques.(Maugez et al., 2020, p.221) L'utilisation des vidéos pourrait être intéressante pour d'autres élèves allophones afin d'aborder des notions mathématiques, langagières, en littérature... mais également pour des élèves de classe ordinaire dans la cadre de "l'éveil à la diversité linguistique"<sup>42</sup>". Les vidéos produites sont également utilisées à

---

<sup>42</sup> <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>

l'INSPE<sup>43</sup> de Beauvais dans le cadre de la formation initiale en option allophonie/francophonie, mais il pourrait être intéressant de généraliser ces visionnages à toute la formation. En effet, l'utilisation de la vidéo en pédagogie peut également servir en dehors des classes qui visent l'acquisition du français comme langue seconde. Il serait alors intéressant que les enseignants puissent être sensibilisés à l'intérêt de la vidéo dans une pédagogie de projet. Cela peut également être un moyen intéressant pour mettre en relation des établissements au niveau national ou européen par le biais d'échanges de vidéos pédagogiques. Cette liaison pourrait également se faire en inter-degré.

---

<sup>43</sup> <https://www.u-picardie.fr/ecole/inspe/presentation/>

# BIBLIOGRAPHIE

## Didactique des langues

Abdallah-Preteceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.

Abdallah-Preteceille, M. (2006). L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. *A Escola e a Diversidade Cultural–Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*

Aboudrar, B-N. et Mairesse, F. (2016) *La médiation culturelle*. Paris : PUF

Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 165-173. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0165>

Auger, N. Azaoui, B. Houée, C. Miquel, F. (2018) « Le projet européen Romtels (*Roma translanguaging enquiry learning spaces*) », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 , mis en ligne le 30 juin 2018

Blanchet, P. (2011) « L'observation participante ». In Blanchet, P. & P. Chardenet (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Ap- proches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines & Montréal : Agence Universitaire de la Francophonie, 73-74

Bordeaux, M.-C. et Deschamps, F. (2013) *Éducation artistique, l'éternel retour ?* Toulouse : Editions de l'attribut

Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, 114, 315-353. <https://doi.org/10.4074/S000350331400205X>

Bourdieu, P. *La Distinction. Critique sociale du jugement*. (1979) Paris : Editions de Minuit

Brun, L. (2022) "64 564 élèves allophones nouvellement arrivés en 2020-2021 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique", Note d'Information, n° 22.27, DEPP, <https://doi.org/10.48464/ni-22-27>

Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : de Boeck.

Castellotti, V. (2000) *Vers une didactique du plurilinguisme*, Les Cahiers FORELL, Questions d'épistémologie en didactique du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, pp. 167-172.

Coste, D. (1975) Les piétinements de l'image, *Etudes de linguistique appliquée*, 17.

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, publications du Conseil de l'Europe.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cuq, J.-P. (2014) *Cours de didactique du FLE et S*. Grenoble : PUG.

Cuq, J.-P. (2003) (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Germain, C. (1976) *L'image dans l'apprentissage des langues*. In: *Communication et langages*, n°29, pp. 51-68

Goï, C. (2008) *Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille*, *Les cahiers pédagogiques*, Article publié le 29 août 2008, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/eleves-nouvellement-arrivees-en-france-et-parents-allophones-construire-le-lien-entre-l-ecole-et-la-famille/>

Galisson, R. (1980) *Lignes de force du renouveau actuel en DLE*. Remembrement de la pensée méthodologique. Paris : CLE international.

Galisson, R. (1994) *De la langue à la culture par les mots*. Clé International

Hay, J. (1993) « les images vidéo en classe de langue : perspective historique », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol°12, n°4, Paris, 1993

Le Pichon, E. (2010) « What children know about communication: a language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups LOT », Disponible en ligne.

Lyster, R. Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*

Maugez, J. Mendonça Dias, C. Millon Faure, K. (2022) *Concevoir des vidéos plurilingues pour les apprentissages des mathématiques*. Lambert Lucas. Plurilinguisme et enseignement des mathématiques, Lambert Lucas, *Didactique des langues et plurilinguisme*, 978-2-35935-372-3. [hal-03972115](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03972115)

Mendonça Dias, C. (2014) *Comparaisons entre les compétences initiales des collégiens nouvellement arrivés et les compétences visées et atteintes dans le système scolaire français*, dans Cuq et F. Chnane-Davin F. (dir.). *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique*, Riveneuve, coll. Actes académiques, série Didactique des langues.

Mendonça Dias, C. (2020) Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197,43-60 <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/ela.197.0043>

Mendonça Dias, C. & Armagnague, M. (2018). « Comment bâtir une école inclusive pour les enfants migrants, en France : la place de l'expérience subjective en question », dans Ph. Jaffé et alii. (dir.). *Les droits de l'enfant en situation de migration en Suisse: Protection, Prestations, Participation*. Centre interfacultaire en droits de l'enfant, Université de Genève



Mendonça Dias C. Millon-Fauré K., (2018) « French as an Additional Language for Mathematics' Purposes », dans N. Monnier (coord.), *Languages for Specific Purposes in History*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, p. 144-165.

Mendonça Dias, C. Simon, A. (2022) *Le récit autobiographique des enfants migrants dits « mutiques », à l'école et à l'hôpital*. Le sujet dans la Cité - Revue internationale de recherche biographique, [hal-03911701](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03911701)

Mendonça Dias, C. Paroux, S. (2020) Les enjeux didactiques de l'orientation scolaire. L'orientation scolaire des élèves migrants dans le système éducatif français, INSHEA Ghrapes, Collège de France, Paris, France. [hal-04005589](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04005589).

Millon-Fauré, K. (2020) « Analyse quantitative et qualitative des difficultés rencontrées par les élèves allophones dans leurs apprentissages mathématiques », dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert Lucas, p. 203-216

Millon-Fauré, K. (2019) « Gap in mathematical achievements of migrant students: is it “just” a question of language? » *International Journal of Special Education*, n°34(1), p. 211-225

Moirand, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Editions Hachette, Paris.

Muller, C. (2012) « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI N° 1, 10-27.

Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Editions Clé International, Paris

Puren, C. (2004) « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 10-26.

Rafoni, J. (2015). Vers un modèle didactique d'apprentissage de la lecture en français langue seconde et maternelle. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 179, 315-334. <https://doi.org/10.3917/ela.179.0315>

Rémon, J. (2012) Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ?. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT*, 31 (2), pp.90-102.

Trévisiol-Okamura, P. (2002) Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français. *Media, Language and Culture*, 43, pp.101-126.

Velez, I. (2012) « Pour une éducation au cinéma intégrée dans une pédagogie de projet multimédia : un exemple de translittératie », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXI N° 2, 8-25.

## Didactique de images

Archat-Tatah, C. (2013) *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*, Presses universitaires de Rennes

Balázs, B. (2011) *Le cinéma. Nature et évolution d'un art nouveau*, Paris, Editions Payot & Rivages, p.63

Baptiste, A. et al. 1991. *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris : Les Éditions d'organisation URL:<http://photolangage.fr>

Bazin, A. (1985) *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Éd. du Cerf

Bougnoux, D. (1994) *Nous sommes sujets aux images*, Esprit , No. 199 (2) (Février 1994), pp. 96-109 Published by: Editions Esprit Stable URL:<https://www.jstor.org/stable/24275513>

Bergala, A. (2002) *L'hypothèse cinéma : petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Editions des Cahiers du Cinéma, Paris

Boutin, P. (2007) *L'éducation au cinéma : un état des lieux*. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°40, Images pour apprendre. pp. 95-10

Bresson, F. (1981) *Compétence iconique et compétence linguistique*. In: Communications, 33, Apprendre des médias. pp. 185-196

Cauvin Renault, C. (2019). Photolangage: (*photolangage – fotolenguaje*). Dans : Agnès Vandevelde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 473-475). Toulouse: Érès. <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/eres.vande.2019.01.0473>

Colleyn, J.P. (2012) « Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle », *L'Homme*[En ligne], 203-204, mis en ligne le 03 décembre 2014, consulté le 25 janvier 2023.

Demougin, F. (2012) *Image et classe de langue : quels chemins didactiques ?*. Linguarum arena, 3, pp.103-116. [hal-03113627](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03113627)

Foucher, AL.(1998) « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 1, document alsic\_n01-rec1, mis en ligne le 15 juin 1998, consulté le 26 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1440> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.1440>

Gispert Pellicer, E. (1997) *La multidimensionnalité du cinéma au service de la transversalité*. In: Communication. Information Médias Théories, volume 18 n°1, décembre. pp. 32-56

Journot, M.T. (2019) *Le vocabulaire du cinéma*, Armand Colin, 5ème Édition

Jullier, L. (2002) *L'analyse de séquence*, Nathan Cinéma

Laduron, C., & Rappe, J. (18 January 2019). *Vers une typologie des usages pédagogiques de la vidéo basée sur l'activité de l'apprenant*. Paper presented at Colloque Education 4.1 !, Poitiers, France.

Metz, C. (1964) « le cinéma : langue ou langage ? », *Communications*, n°4

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. La Fabrique.

Valchev, A. (2020) « Cadre/Hors-cadre : », *Entrelacs* [En ligne], 17 | 2020, mis en ligne le 01 juillet 2020, consulté le 19 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/entrelacs/5966>

## Pédagogie

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie* 153, p.122-123

Lebreton-Reinhard, M. & Gautschi, H. (2021). « L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages » : mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077705ar>

Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97–118. <https://doi.org/10.7202/1018458a>

Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF éditeur., p117

## Sitographie

Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Édition numérisée au format pdf, [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), décembre 2012

<https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr>

## Divers

Cassin, B. « DISCOURS », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 28 avril 2023. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/discours/>

Ellabbad, M. (2018) *Le Carnet du dessinateur* (كشكول الرسام), Le Port a jauni, version bilingue

Gourdet, P. (2010) “Les savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe”, *Repères*, 42, 25-44.

Greimas, A.J. (1983) *Du sens II. Essais sémiotiques*, Paris, Le Seuil, 254 p.

Moulin, M. Hache, C. (2019) Codage d'album et activité mathématique ?. *Telling Science, drawing Science TSDS#2*, May 2019, Angoulême, France.

Panjaitan, Nelson & Sihotang, Hana. (2020). A Comparative Study Between Frayer Model And Concept Mapping Strategy to Enhance Students' Vocabulary Acquisition. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*. 5. 39-66. 10.35974/acuity.v5i1.2221.

## Filmographie

Titre du film : *Katia et le crocodile (Katia a Krokodyl)*

Réalisateur(s) : Vera Simkova et Jan Kucera

Pays : Tchécoslovaquie

Année : 1966

Durée : 1h10

Version : VF

Distributeur : Les Films du Paradoxe

Titre du film : *La récréation (زنگ تفریح)*

Réalisateur(s) : Abbas Kiarostami

Pays : Iran

Année : 1972

Durée : 12 min

Version : VOST

Distributeur : Les Films du Paradoxe

### **évaluations possibles:**

**Diagnostic:** moyen d'identification des acquis et d'analyse des besoins. Support d'aide à la construction des stratégies pédagogiques

-je veux travailler (notion): \_\_\_\_\_

-Je l'explique à l'oral:

	ECA	MS
vocabulaire mathématique		
on me comprend (on comprend mes propos)		

Il me manque pour réussir (à compléter par l'élève et l'enseignant\*): \_\_\_\_\_

\*permet à l'enseignant de créer une progression/programmation qui permettra à l'élève d'arriver au terme de son projet.

**Formative:** mise en œuvre en situation au cours d'activités aux objectifs identifiés et en appui sur des critères de réussite appropriés

**Story-board:**

	ECA	MS
mes schémas me montrent avec le décor		
mes schémas sont compréhensibles par "l'équipe de tournage"		
mon texte sous les vignettes est compréhensible -par le professeur -par un autre élève de mon âge		
mon texte sous les vignettes est juste mathématiquement		
je suis capable de réciter ce texte de manière fluide		
J'ai travaillé en équipe		

Ce que je dois améliorer pour la prochaine séance: \_\_\_\_\_

	ECA	MS
mes schémas me montrent avec le décor		
mes schémas sont compréhensibles par "l'équipe de tournage"		
mon texte sous les vignettes est compréhensible -par le professeur -par un autre élève de mon âge		
mon texte sous les vignettes est juste mathématiquement		
je suis capable de réciter ce texte de manière fluide		
j'ai respecté les contraintes*		
j'ai travaillé en équipe		

C'est l'enseignant qui les fixe en fonction des objectifs linguistiques ou mathématiques (utiliser la forme interrogative, utiliser un vocabulaire mathématique précis, respecter l'ordre SVO...) mais aussi technique (matériel disponible, pas d'effet pyrotechnique ;)...)

#### **Tournage:**

généralement les élèves s'auto-évaluent aussitôt après la prise en vérifiant leur production et tournent de nouveau si besoin. Au départ c'est l'ensemble de la prise qu'ils tournent à nouveau et en avançant dans le projet certains intègrent la notion de montage et l'utilisent pour ne re-faire qu'une partie de la prise (ce qui est très positif...)

## Sommative

### enseignant

L'enseignant peut prendre les points du programme énumérés ci-dessus et ajouter des critères propres au format vidéo (recherche d'une mise en scène pertinente, respect des consignes, compréhension du contenu de la capsule, clarté des idées, rythme de la présentation, timbre de la voix).

Il faudra tenir compte aussi de l'effort de l'élève pour concevoir un discours en plusieurs langues (recours aux parents, frères et sœurs, travail entre pairs, capacité à apprendre un texte dans une autre langue que sa ou ses langues...)

### élève

Ce sera sous forme d'auto-évaluation, de "cahier des charges":

	ECA	MS
mon texte est juste mathématiquement dans les 2 langues		
mon cadrage respecte le story-board		
l'image est bonne*		
"l'équipe de tournage" à suivi le story-board		
mon texte est compréhensible par l'auditeur: -qualité du son -clarté du contenu		
je suis capable de réciter ce texte de manière fluide		
j'ai respecté les contraintes		
j'ai travaillé en équipe		
je me suis investi		

\*définir les critères (lumière, mouvements...)

Modèle d'autorisation de captation audio et de droit à l'image:



Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche pour la rédaction d'un mémoire universitaire avec l'Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris), les élèves participeront à la création de vidéos sur différentes thématiques en lien avec l'école et présentées dans différentes langues. Les vidéos permettent de travailler le français en s'appuyant sur ses langues et concernent des notions des programmes scolaires. Les entretiens en classe seront enregistrés et les dessins pris en photo. Jamais l'identité de votre enfant n'apparaîtra, les enregistrements audios ne seront jamais diffusés et détruits après transcription anonyme. Les vidéos ne seront pas diffusées en dehors du blog de l'école, seront non téléchargeables et détruites après 2 semaines. Seuls les dessins sans l'identité seront en photo dans le mémoire.

Vous pourrez à tout moment retirer votre accord concernant la diffusion et la conservation de l'enregistrement sur simple demande à [jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr)

Madame, Monsieur,

As part of research for the writing of a university dissertation with the University of the Sorbonne Nouvelle (Paris), the students will participate in the creation of videos on different themes related to the school and presented in different languages. The videos permit you to work on French by relying on your languages and concern notions of school programs. Classroom interviews will be recorded and the drawings photographed. Your child's identity will never appear, the audio recordings will never be broadcast and destroyed after anonymous transcription. Videos will not be posted outside of the school blog, will not be downloadable, and will be destroyed after 2 weeks. Only the drawings without the identity will be photographed in the brief.

You may at any time withdraw your agreement concerning the distribution and storage of the recording by simple request to [jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr)

،سيداتني سادتي

كجزء من البحث لكتابة أطروحة جامعية مع جامعة السوربون الجديدة (باريس) ، سيشارك الطلاب في إنشاء مقاطع فيديو حول مواضيع مختلفة تتعلق بالمدرسة ويتم تقديمها بلغات مختلفة. تسمح لك مقاطع الفيديو بالعمل على اللغة الفرنسية من خلال الاعتماد على لغاتك والاهتمام بمفاهيم البرامج المدرسية. سيتم تسجيل المقابلات الصفية وتصوير الرسومات. لن تظهر هوية طفلك أبدًا ، ولن يتم بث التسجيلات الصوتية أو إتلافها أبدًا بعد النسخ المجهول. لن يتم نشر مقاطع الفيديو خارج مدونة المدرسة ولن تكون قابلة للتنزيل وسيتم إتلافها بعد أسبوعين. سيتم تصوير الرسومات بدون هوية فقط في الملخص.

يمكنك في أي وقت سحب موافقتك المتعلقة بتوزيع وتخزين التسجيل بطلب بسيط إلى [jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr)

Señora, Señor,



Como parte de la investigación para la redacción de una tesis universitaria con la Universidad de Sorbonne Nouvelle (París), los estudiantes participarán en la creación de videos sobre diferentes temas relacionados con la escuela y presentados en diferentes idiomas. Los videos le permiten trabajar en francés apoyándose en sus idiomas y nociones de preocupación de los programas escolares. Se grabarán las entrevistas en el aula y se fotografiarán los dibujos. La identidad de su hijo nunca aparecerá, las grabaciones de audio nunca se transmitirán ni se destruirán después de la transcripción anónima. Los videos no se publicarán fuera del blog de la escuela, no se podrán descargar y se destruirán después de 2 semanas. Solo los dibujos sin la identidad serán fotografiados en el escrito.

Puede revocar en cualquier momento su acuerdo con respecto a la distribución y el almacenamiento de la grabación mediante una simple solicitud a [jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr)

Шановний

У рамках дослідження для написання університетської дисертації з Університетом Сорбонна Нувель (Париж) студенти візьмуть участь у створенні відео на різні теми, пов'язані зі школою та представлені різними мовами. Відео дозволяють вам працювати над французькою, спираючись на ваші мови та стосуються понять шкільних програм. Інтерв'ю в класі буде записано, а малюнки сфотографовані. Особистість вашої дитини ніколи не буде розкрита, аудіозаписи ніколи не будуть транслюватися та знищені після анонімною транскрипції. Відео не публікуватимуться за межами шкільного блогу, їх не можна буде завантажити та буде знищено через 2 тижні. У брифі будуть сфотографовані лише малюнки без ідентичності.

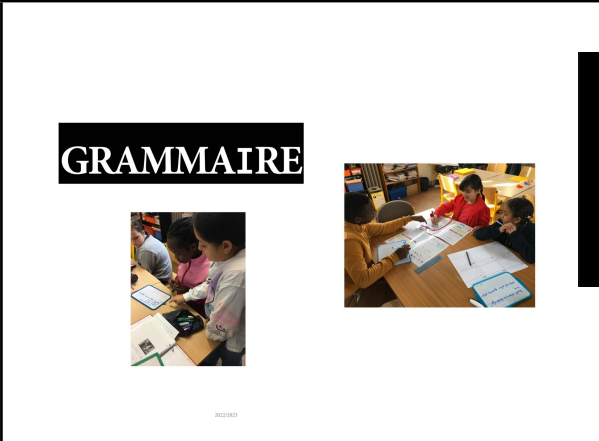
Ви можете будь-коли відкликати свою згоду щодо розповсюдження та зберігання запису, надіславши простий запит на адресу [jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr)

Nshuti,

Mu rwego rwo gukora ubushakashatsi bwo kwandika igitabo cya kaminuza hamwe na kaminuza ya Sorbonne Nouvelle (Paris), abanyeshuri bazagira uruhare mu gukora amashusho ku nsanganyamatsiko zitandukanye zijyanye n'ishuri kandi batanzwe mu ndimi zitandukanye. Amashusho aragufasha gukora ku gifaransa ushingiye ku ndimi zawe no kwita kubitekerezo bya gahunda zishuri. Ibibazo byo mwishuri bizandikwa kandi ibishushanyo bifotowe. Indangamuntu y'umwana wawe ntizigera igaragara, amajwi yafashwe ntazigera atangazwa kandi asenywe nyuma yo kwandikwa atazwi. Amashusho ntazashyirwa hanze ya blog yishuri, ntabwo azakururwa, kandi azasenywa nyuma yibyumweru 2. Gusa ibishushanyo bidafite umwirondoro bizafotorwa muri make.

Urashobora igihe icyo aricyo cyose gukuramo amasezerano yawe yerekeranye no gukwirakwiza no kubika amajwi ukoresheje icyifuzo cyoroshye kuri [jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr](mailto:jeremie.maugez@sorbonne-nouvelle.fr)

## Exemple de fichier de grammaire et de traces écrites :



**LES PRONOMS PERSONNELS**

On utilise les pronoms personnels avec un verbe.

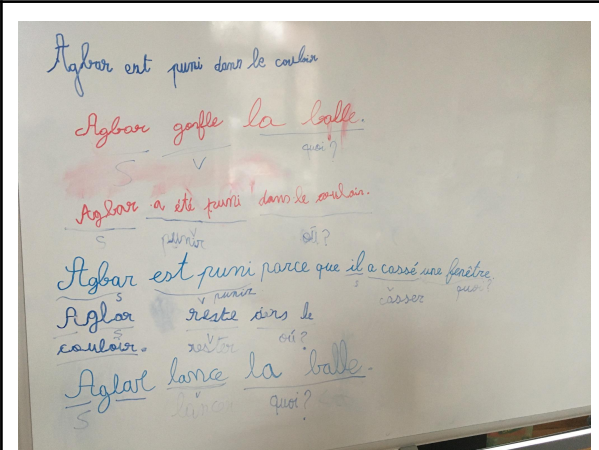
SINGULIER	Je	+ VERBE
	Tu	
	Elle	
PLURIEL	Nous	+ VERBE
	Vous	
	Ils / Elles	

**Exemple**

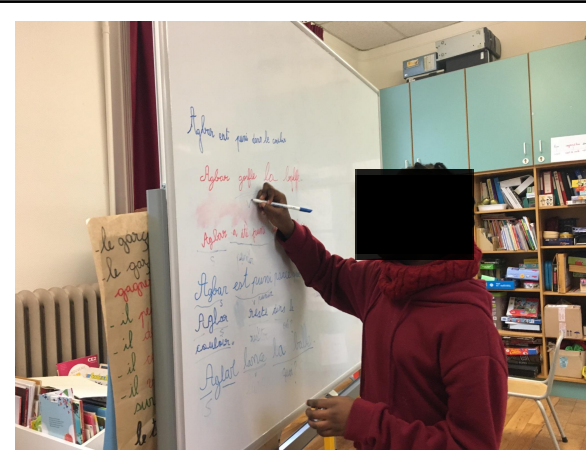
- Tu es à l'école Jean Macé ?
- Oui, je suis élève dans cette école.

Fichier de grammaire créé au fur et à mesure de l'année et qui sert d'outil aux élèves et qui renvoie à des éléments de grammaire vus lors des vidéos

## Documents de mise en oeuvre



1

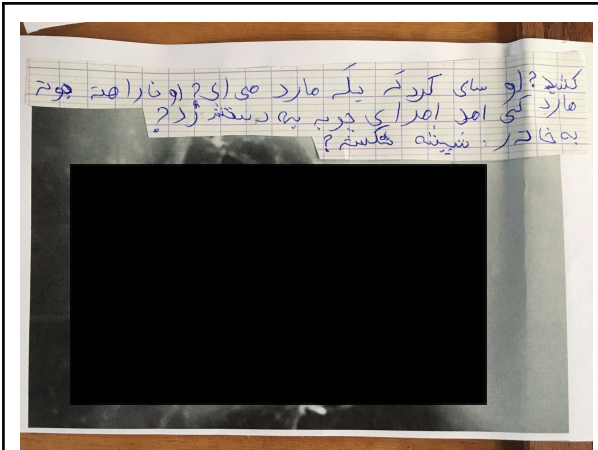


2

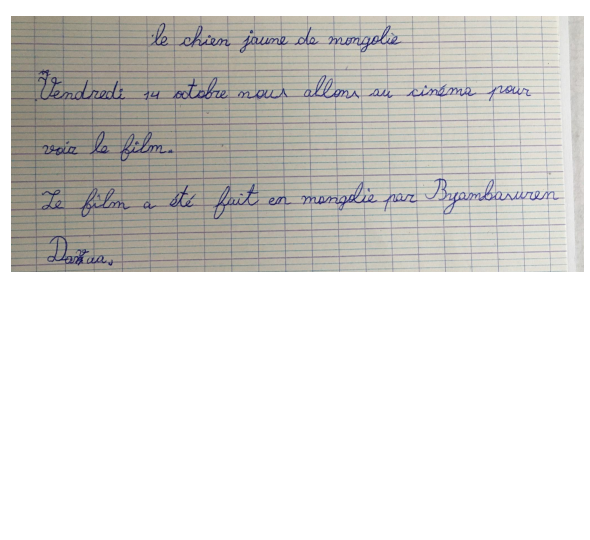
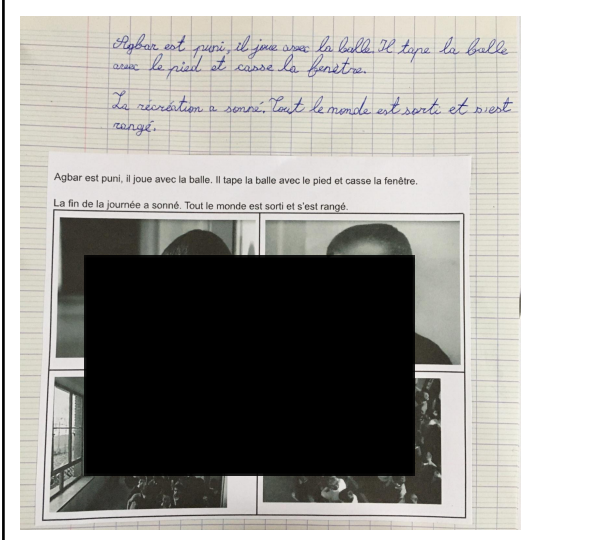
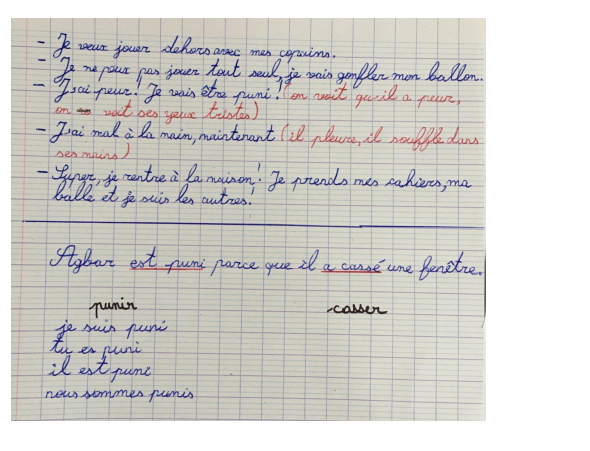
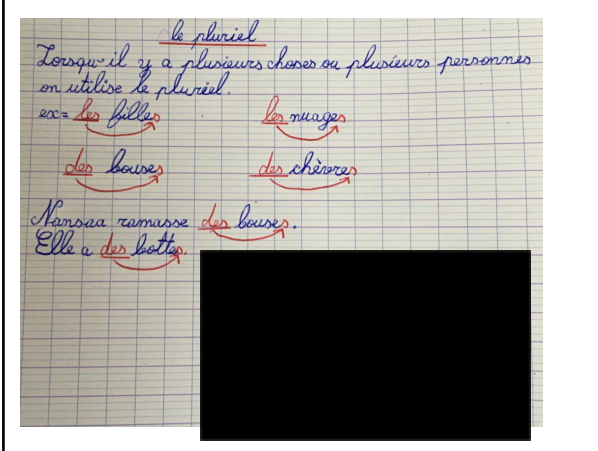
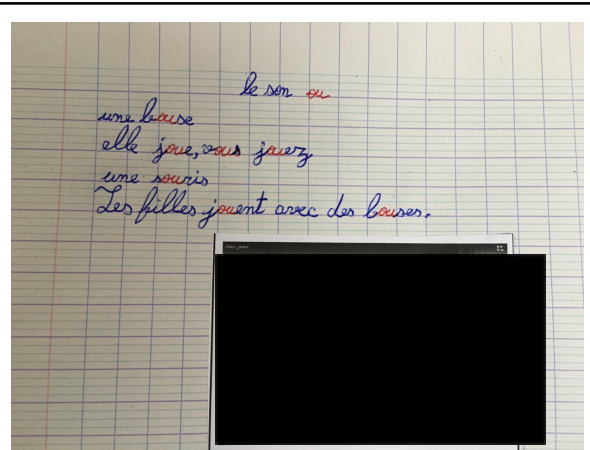
Photos prises lors de diverses activités :

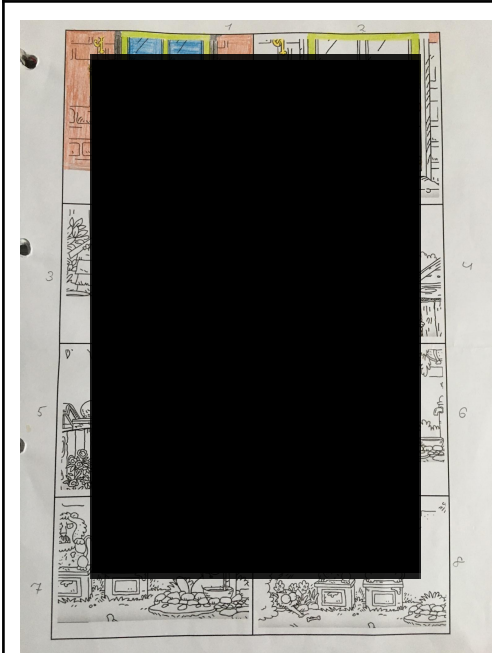
1 et 2 l'écriture au tableau de la phrase du jour en lien avec une vidéo. Après avoir écrit la phrase, ceux qui sont en mesure de le faire soulignent sujet, verbe, complément...

3 et 4 remise en ordre des photogrammes, commentaire d'images



exemple de commentaire en LO



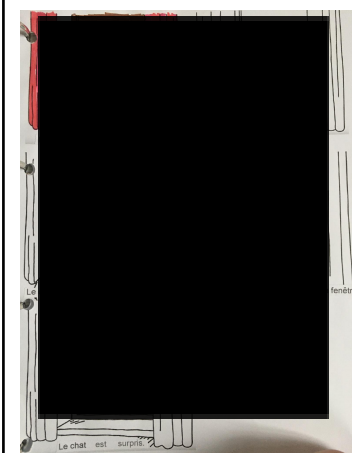


chats

- le chat ~~se~~ comme pour que la dame lui ~~laisse~~ laisse le ~~passer~~ passer
- le chat sonne pour que la dame lui donne à manger.
- la dame ouvre la fenêtre.
- la dame corrige le chat.
- le chat renoue que la nouveauté du chien dans la niche.
- le chat fait sur la possible parce qu'il peut manger.
- le nouveau est un train de chemin.
- il est en arbre dans il lance des chiens.

- le chat entend des bruits dans l'arbre.
- le chat boit de l'eau.
- le chat fait comme le lion.



Jimmy <sup>??</sup> spot

le chat  
la fenêtre  
les papillon  
la langue  
le rideau

il dort → dormir      il tape → taper  
elle parle → parler      il regarde → regarder  
je vole → voler      il est → être  
il ronfle → ronfler  
il tire → tirer

Les questions

Pour poser une question, je pose des questions

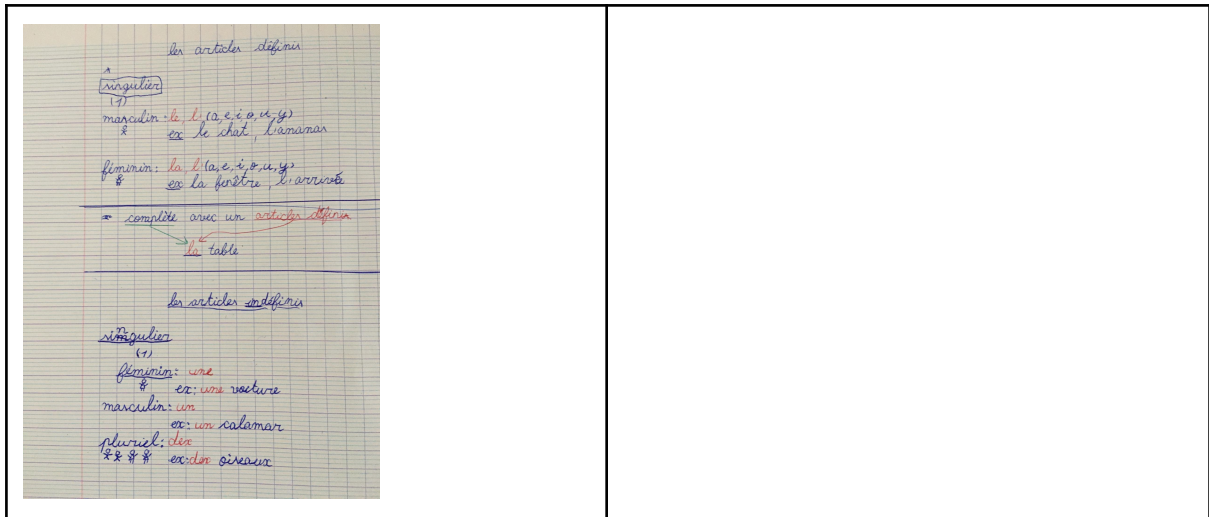
+ Est-ce que... ?  
ce = Est-ce que tu comprends?

réponse: oui ou non

+ Quel... ? ex: quel ballon est dégonflé?  
quelle... ? ex: quelle couleur est utilisée?  
qu'est-ce que... ?

C'est opposé

- le petit garçon est un garçon.
- le petit garçon est, il est content parce qu'il a eu un mariage.
- le garçon demande <sup>marriage</sup> Est-ce que je peux marcher sur le mariage?
- le garçon peut avec ses frères / ses sœurs.  
il est avec ses frères.
- il accepte qu'il est un mariage.
- il peut marcher sur le mariage.
- il apparaît <sup>avec</sup> le ballon peut.



Traces écrites dans les cahiers

Tableau de présentation de l'ingénierie de formation

Contexte	
Constats	Le système éducatif français accueille chaque année des élèves allophones (voir introduction). Les enseignants du premier degré souffrent d'un manque de formation initiale en termes de didactique de FLScO et en didactique de l'image. Le module mis en place ici est une proposition de séances articulées autour d'un enseignement du FLScO prenant comme support l'audiovisuel.
Organisation	

Durée / dates	Un semestres : - décembre à avril
rythme	- 4h / semaine (en quatre séances)
Modalités de travail	En classe d'UPE2A, les élèves auront des travaux en classe entière, en groupes hétérogènes, et en individuel.
Nb pers. / nb groupes	14 élèves au maximum
Équipe	Un seul enseignant responsable
Matériel	<p>Infrastructure et outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salle de cours pour une capacité maximale de 19 personnes</li> <li>- Ordinateur</li> <li>- Projecteur</li> <li>- Photocopieuse et imprimante</li> <li>- TBI</li> </ul> <p>Supports :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- courts métrages</li> <li>- Photocopies</li> <li>- travaux des élèves</li> </ul>

Problématique et objectifs	
Problématique Besoins des bénéficiaires de la formation Nature des problèmes à résoudre	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Répondre aux besoins des élèves allophones (non locuteurs / trices en français) récemment arrivés sur le territoire français afin de leur permettre de suivre plus aisément les cours en classe ordinaire.</li> <li>● Mettre en place des sessions de formation adaptées aux spécificités et besoins du public ciblé et en respectant le cadre du programme fixé par l'Education Nationale.</li> </ul>
Objectifs globaux de la formation  Acquisition / renforcement des connaissances et des compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acquérir des compétences en français langue seconde et de scolarisation, à l'oral et l'écrit</li> <li>● Acquérir des connaissances élémentaires sur la vie scolaire en France</li> <li>● Autonomie et bien-être global des élèves au sein de l'établissement scolaire.</li> </ul>
Suivi de la formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>● bilan à chaque séance</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● évaluation formatives régulières</li> <li>● conception de courts métrages</li> </ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Description du public</b>	
Nombre d'élèves prévus	14 élèves
Spécificités du public	<p>enfants âgés de 7 à 13 ans</p> <p>personnes hébergées en centres d'hébergement ou fréquentant des plateformes d'accueil.</p> <p>précarité du statut juridique, de la situation sociale.</p> <p>durée de séjour non déterminée, incertitude du parcours migratoire.</p> <p>diversité des langues et des cultures.</p>
Formation initiale des élèves	diversité des parcours scolaires (scolarité "normales", NSA)
Niveau de maîtrise du français A1-A2-B1-B2-C1-C2	<p>élèves (grands) débutants en français.</p> <p>Les premiers niveaux de compétences en français peuvent être ciblés en dominante (niveaux élémentaires A1.1, A1, A2, selon le CECRL).</p>

**Les modules**

#	Intitulé	Contenu	Objectifs	les séances	Durée	Document(s)
β	Le projet	Présentation du projet aux parents	Présenter individuellement aux parents le projet, explicitation des choix pédagogiques, bilan rapide des acquis de l'élève au début du projet		14 x 30'	
1	Découverte	Découverte du projet et du court métrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exposer le projet</li> <li>- expliquer pourquoi ce choix</li> <li>- réinvestir dans un contexte différent un lexique préalablement travaillé</li> <li>- décrire une image</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compréhension orale sur le projet et le choix du film, second visionnage du film <i>La récréation</i></li> <li>- restituer le vocabulaire en faisant des phrases syntaxiquement juste</li> <li>- décrire une image</li> </ul>	45'	<i>La récréation</i>
2	<a href="#">L'histoire</a>	Travail à partir de la séquence 1 de <i>La récréation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mobiliser des compétences liées à la scolarité antérieure</li> <li>- co-construire une série de phrases</li> <li>- interagir en situation de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- découverte</li> <li>- l'ouverture</li> <li>- phrase du jour</li> <li>- phrase du jour 2</li> <li>- phrase du jour 3</li> </ul>	165'	<i>La récréation</i>
3	<a href="#">Ma position d'élève spectateur</a>	Dessin de sa représentation d'élève spectateur	- se représenter en position de spectateur lors d'une projection en milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- découverte</li> <li>- se représenter suite à la séquence 1 de <i>La récréation</i></li> <li>- se représenter suite à la projection d'un film en salle</li> <li>- se représenter suite à la projection de sa propre réalisation</li> </ul>		
4	<a href="#">Appréhender la critique</a>		- utiliser un vocabulaire expert	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le cadre</li> <li>- la profondeur de champ</li> </ul>	225'	



	<a href="#">audiovisuel</a>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer son point de vue</li> <li>- co-construire une série de phrases</li> <li>- interagir en situation de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- image et sens</li> <li>- l'émotion</li> <li>- réinvestissement</li> <li>- la composition</li> <li>- la composition 2</li> <li>- le hors champ</li> <li>- le hors champ 2</li> <li>- le hors champ 3</li> </ul>		
5	<a href="#">le documentaire</a>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dialoguer avec un membre de la communauté scolaire</li> <li>- réinvestir des connaissances et compétences</li> <li>- co-construire une série de phrases</li> <li>- interagir en situation de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les projets</li> <li>- choisir un thème</li> <li>- le vocabulaire</li> <li>- la mise en scène</li> <li>- préparation</li> <li>- production</li> <li>- visionnage et critique</li> </ul>	160'	
6	<a href="#">la vidéo mathématique</a>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser un vocabulaire expert</li> <li>- exprimer son point de vue</li> <li>- réinvestir des connaissances et compétences</li> <li>- co-construire une série de phrases</li> <li>- interagir en situation de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le projet</li> <li>- choisir un thème</li> <li>- le vocabulaire</li> <li>- la mise en scène</li> <li>- préparation</li> <li>- production</li> <li>- visionnage et critique</li> </ul>	420'	

## Les séances concernant le module n°2: l'histoire

#	Intitulé	Contenu	Objectifs	Activité de l'élève	Durée	Document(s)
1	Découverte	découverte du court métrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visionner le film</li> <li>- comprendre l'histoire</li> <li>- produire des phrases pour restituer l'histoire</li> </ul>	visionnage du film, mobiliser ses connaissances pour comprendre l'histoire dans sa globalité, restituer l'histoire oralement ensuite par écrit	45'	<i>La récréation</i>
2	L'ouverture	travail à partir de la séquence 1 de <i>La récréation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- visionner l'ouverture</li> <li>- comprendre un texte à l'écran</li> <li>- produire des phrases pour restituer l'histoire</li> </ul>	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	60'	<i>La récréation</i>
3	phrase du jour	écrire 1 à 2 phrases	- réinvestir ses connaissances	remobiliser des éléments vus lors des séances précédentes à l'écrit et en dictée à l'adulte	20'	photogrammes séquence 1 de <i>La récréation</i>
4	phrase du jour 2	écrire 1 à 2 phrases	- réinvestir ses connaissances	remobiliser des éléments vus lors des séances précédentes à l'écrit et en dictée à l'adulte	20'	photogrammes séquence 1 de <i>La récréation</i>
5	phrase du jour 3	écrire 1 à 2 phrases	- réinvestir ses connaissances	remobiliser des éléments vus lors des séances précédentes à l'écrit et en dictée à l'adulte	20'	photogrammes séquence 1 de <i>La récréation</i>

### Les séances concernant le module n°3: ma position d'élève spectateur

#	Intitulé	Contenu	Objectifs	Activité de l'élève	Durée	Document(s)
1	Découverte	découverte du court métrage	- représentation de sa position de spectateur en milieu scolaire	se représenter en cours de visionnage du film	20'	<i>La récréation</i>
2	L'histoire	se représenter suite à la séquence 1 de <i>La récréation</i>	- représentation de sa position de spectateur actif en milieu scolaire	se représenter en cours de travail autour visionnage du film	20'	<i>La récréation</i>
3	Ma position d'élève spectateur de cinéma	se représenter suite à la projection d'un film en salle	- représentation de sa position de spectateur en salle en contexte scolaire	se représenter en cours de visionnage du film en salle	20'	<i>Katia et le crocodile</i>
4	Ma position d'élève spectateur	se représenter suite à la projection de sa propre réalisation	- représentation de sa position de spectateur face à sa propre production	se représenter en cours de visionnage de sa propre réalisation	20'	travail personnel

## Les séances concernant le module 4: appréhender la critique audiovisuelle

#	Intitulé	Contenu	Objectifs	Activité de l'élève	Durée	Document(s)
1	le cadre	Découverte de la notion de cadre, champ/hors champ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre la limitation physique du cadre</li> <li>- comprendre la notion champ/hors champ</li> </ul>	travail pratique à partir d'un cadre en carton compréhension orale, interaction entre pairs, production orale, apprentissage du rôle d'élève	30'	<i>La récréation</i>
2	la profondeur de champ	Travail à partir de la séquence 1 de <i>La récréation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre la notion de profondeur de champ</li> <li>- comprendre la notion de flou</li> </ul>	travail pratique avec une caméra pour mettre en pratique une technique audiovisuelle compréhension orale, interaction entre pairs, production orale, apprentissage du rôle d'élève	60'	<i>La récréation</i>
3	image et sens	Découverte de la grammaire audiovisuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en relation la grammaire cinématographique avec l'histoire</li> <li>- produire des phrases à l'oral et l'écrit pour le dire</li> </ul>	comprendre que les choix artistiques de l'artiste sont au service de l'histoire compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	45'	<i>La récréation</i>
4	l'émotion	gros plan vecteur d'émotion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre une des fonctions du gros plan</li> <li>- produire des phrases à l'oral et l'écrit pour le dire</li> </ul>	interpréter un plan compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	45'	<i>La récréation</i>
5	réinvestissement	réinvestir des notions vues précédemment sur une autre oeuvre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- justifier ses suppositions en s'appuyant sur des éléments de grammaire</li> </ul>	faire des phrases syntaxiquement justes pour justifier ses suppositions en s'appuyant sur la valeur du gros	45'	<i>Coin operated</i>

			cinématographique - produire des phrases à l'oral et l'écrit pour le dire	plan		
6	la composition	l'aspect culturel de la composition	- percevoir comment s'organise et se compose une succession d'images fixes - produire des phrases à l'oral et l'écrit pour le dire	analyser une composition d'une succession d'images fixes compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	45'	<i>Le Carnet du dessinateur Zouzou Sindibad Magazine</i>
7	la composition 2	l'aspect culturel de la composition	- percevoir comment s'organise et se compose une succession d'images fixes - produire des phrases à l'oral et l'écrit pour le dire	analyser une composition d'une succession d'images fixes compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	45'	<i>La récréation</i>
8	le hors champ	travailler sur la dialectique champ/hors champ	- comprendre la notion champ/hors champ	recomposer le hors champ par le dessin	45'	<i>La récréation</i>
9	le hors champ 2	travailler sur la dialectique champ/hors champ	- comprendre la notion champ/hors champ	décrire le hors champ créé par le dessin production orale/écrite	45'	<i>La récréation</i>
10	le hors champ 3	travailler sur la dialectique champ/hors champ	- comprendre la notion champ/hors champ	décrire l'action hors champ production orale/écrite	45'	<i>La récréation</i>

## Les séances concernant le module n°5: le documentaire

#	Intitulé	Contenu	objectif	Activité de l'élève	Durée	Document(s)
β	Le projet	présentation du projet aux élèves	- présenter collectivement aux élèves le projet, explicitation des objectifs pédagogiques	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	30'	vidéos mathématiques plurilingues des anciens élèves
1	choisir un thème	prendre appui sur les évènements au sein de l'école, les personnels, les élèves	- analyser ses points d'appui et ses difficultés pour faire un choix raisonné	auto-évaluation de ses points d'appui et ses difficultés Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	45'	
2	le vocabulaire	poser des questions dans deux langues	- utiliser un vocabulaire adéquat - restituer des connaissances et compétences en français	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève restituer ses connaissances et compétences en français	45'	
3	la mise en scène	le choix de la narration	- utiliser un vocabulaire adéquat - restituer des connaissances et compétences en art visuel - pratiquer le brouillon	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève utiliser un vocabulaire adéquat utiliser du matériel audiovisuel	45'	
4	préparation	le storyboard	- produire un document de travail en respectant des contraintes	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production	45'	

				<p>orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève</p> <p>dessiner son histoire en vue du tournage</p> <p>écrire ses répliques</p>		
5	production	le tournage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- produire une oeuvre plastique</li> <li>- produire un contenu rigoureux</li> </ul>	<p>utiliser du matériel audiovisuel</p> <p>Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève et d'artiste</p>	indéterminé	
6	visionnage critique et	retour critique sur son oeuvre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- produire un retour critique sur son oeuvre</li> <li>- accepter les critiques</li> <li>- défendre son point de vue</li> </ul>	<p>Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève</p> <p>tenir compte de l'avis de ses camarades argumenter pour défendre son point de vue</p>	45'	


## les séances concernant le module n° 6: la vidéo mathématique

#	Intitulé	Contenu	objectif	Activité de l'élève	Durée	Document(s)
β	Le projet	présentation du projet aux élèves	- présenter collectivement aux élèves le projet, explicitation des objectifs pédagogiques	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	30'	vidéos mathématiques plurilingues des anciens élèves
1	choisir un thème	prendre appui sur les cours de mathématiques en classe ordinaire	- analyser ses points d'appui et ses difficultés pour faire un choix raisonné	auto-évaluation de ses points d'appui et ses difficultés Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève	45'	
2	le vocabulaire	explicitier la notion dans deux langues	- utiliser un vocabulaire adéquat - restituer des connaissances et compétences en mathématiques et en français	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève restituer ses connaissances et compétences en mathématiques et en français	45'	
3	la mise en scène	le choix de la narration	- utiliser un vocabulaire adéquat - restituer des connaissances et compétences en art visuel - pratiquer le brouillon	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève utiliser un vocabulaire adéquat utiliser du matériel audiovisuel	45'	
4	préparation	le storyboard	- produire un document de travail en respectant des	Compréhension orale / écrite,	45'	



			contraintes	interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève dessiner son histoire en vue du tournage écrire ses répliques		
5	production	le tournage	- produire une oeuvre plastique - produire un contenu scientifique	utiliser du matériel audiovisuel Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève et d'artiste	indéterminé	
6	visionnage et critique	retour critique sur son oeuvre	- produire un retour critique sur son oeuvre - accepter les critiques - défendre son point de vue	Compréhension orale / écrite, interaction entre pairs, production orale/écrite, apprentissage du rôle d'élève tenir compte de l'avis de ses camarades argumenter pour défendre son point de vue	45'	

Exemples de progression individuelle d'élève réalisée à partir d'un croisement des programmes officiels, d'un travail de Sylviane CHAULEY et de l'ouvrage *Écrire en FLS et FLSCO* de CANOPE :

Mamoud	10 ans	Guinée Conakry, Scolarité régulière en Guinée Conakry. CM2 Niveau A2 CO/PO non lecteur, non scripteur Bonnes compétences en LO (cycle III)		
		<b>Démarche pédagogique :</b>	<b>Typologie d'exercices :</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- dictée à l'adulte</li> <li>- Ateliers d'écriture, texte libre, écriture collaborative, journal des apprentissages</li> <li>- Copier un texte.</li> <li>- Écrire un texte sous la dictée.</li> <li>- Écrire de manière autonome un texte simple.</li> </ul> <p><b>OUTILS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Correcteurs grammaire-orthographe, dictionnaires, traduction (traitement de texte), synthèse vocale, outils et référents divers.</li> <li>- Grille de relecture, code de correction (en lien avec un guide de correction explicitant les règles orthographiques et grammaticales). – Guide de correction, aides à la remédiation.</li> </ul>	<p><b>mots et expressions simples:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- légènder une image</li> <li>-écrire une liste</li> <li>-remettre une phrase dans l'ordre à l'aide d'étiquettes</li> <li>-compléter des phrases à trou avec des étiquettes</li> <li>-compléter une partie de la phrase (début/milieu/fin)</li> <li>-écrire une phrase courte</li> </ul> <p><b>Phrases simples isolées:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- répondre à une question en réutilisant les mots de la question</li> <li>- composer une phrase à partir d'une liste de mots connus</li> <li>- écrire une nouvelle phrase à partir d'une structure connue</li> <li>- compléter des bulles</li> <li>- écrire des phrases à partir de séquence de film de photogrammes...</li> <li>- écrire pour exprimer ses émotions</li> <li>- Écrire un texte dans le cadre d'une tâche, d'un projet ou d'une activité d'écriture.</li> </ul>	
<p><b>RELECTURE, CORRECTION ET RÉÉCRITURE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tandis que la correction concerne la phrase (orthographe, morphosyntaxe), la réécriture renvoie à un travail global au niveau textuel visant à améliorer la cohérence et la cohésion (ponctuation, connecteurs, anaphores, etc.).</li> <li>- Relecture : collective, à haute voix par l'auteur ou par un pair.</li> <li>- Correction et réécriture : collective ou individuelle, différenciée, autonome, entre pairs.</li> <li>- Exploitation des erreurs pour cibler les activités de remédiation</li> </ul>	<p><b>Texte simple :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire un dialogue à partir d'un support.</li> <li>- Décrire une personne, un objet, un paysage, etc.</li> <li>- Écrire un texte à partir d'illustrations, albums sans textes, images séquentielles.</li> <li>- Écrire un texte dans le cadre d'une tâche, d'un projet ou d'une activité d'écriture.</li> <li>- Compléter un texte avec phrases manquantes.</li> <li>- Terminer un texte.</li> <li>- Écrire un texte à partir de phrases données dans le désordre en effectuant les transformations appropriées (connecteurs, pronoms, anaphores, ponctuation).</li> <li>- Enrichir des phrases simples.</li> </ul>			

Capture d'écran

**Période 1 : La phrase :**

Comprendre et utiliser d'autres négations que ne ... pas : Nous n'allons plus à la piscine. Je n'ai jamais joué au foot. Personne n'a réussi. Il n'a rien fait.  
Placer correctement les particules négatives (temps simples, temps composés ou infinitif).  
Produire des phrases injonctives (impératif, subjonctif, devoir, falloir...) : Il faut tourner à droite. Il est interdit de se garer ici.  
Transformer une phrase simple affirmative en phrase négative, ou inversement.  
Transformer une phrase simple déclarative en phrase interrogative, ou inversement.  
Produire une phrase longue et simple, en respectant l'ordre des mots.  
Utiliser des connecteurs (ou, et, mais, alors, après, ensuite...).  
Utiliser un présentatif : voici, voilà, c'est, il y a : C'est un pantalon. Il y a deux commodes. Voilà mon père

**Période 2 : La phrase :**

Produire une phrase complexe comportant une proposition circonstancielle, complétive ou relative, en respectant l'ordre des mots.

**le nom:** Indiquer systématiquement le genre et le nombre des noms.

Porter à l'oral les marques d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal (déterminant, nom et adjectif qualificatif) : un crayon blanc, une règle blanche, un petit cahier, une petite table.

Utiliser des compléments du nom (prépositions de et à): un sac à dos

**le nom:**

Accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs épithètes ou attributs (cas particuliers):un vieux monsieur, une vieille dame

Utiliser les partitifs (les aliments).

Utiliser les articles en fonction du contexte : J'achète des pommes..

Utiliser des articles contractés (les activités) : jouer aux billes, à gauche du placard...

Utiliser les déterminants possessifs.

Période 3/4 :

**Le nom:**

Choisir l'article en fonction du contexte (les métiers) : C'est un chirurgien, il est chirurgien.

Utiliser les déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs.

Utiliser des articles contractés (la ville, les sports, les pays, les saisons) : aller au cinéma, venir du gymnase...

Maîtriser les changements liés à la présence d'une voyelle à l'initiale des noms : une école, mon école, l'école / un escalier, l'escalier, cet escalier...

Placer correctement les adjectifs épithètes : un panneau rond et bleu, une rue étroite...

Accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs épithètes ou attributs (cas particuliers).

**La phrase:**

Utiliser et nommer les signes de ponctuation du dialogue : les guillemets, le tiret.

Utiliser et nommer des signes de ponctuation : les points de suspension, le point virgule.

**Le verbe:**

Connaître la conjugaison des verbes fréquents au présent.

Connaître la conjugaison des verbes être et avoir au présent (sentiments, sensations) : j'ai soif, tu as mal, il est content, vous êtes en colère...

Connaître le vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons.

Connaître la conjugaison des verbes pronominaux au présent

**Exprimer:**

**le temps:**

Indiquer la chronologie

**le lieu:**

Localiser avec des prépositions telles que contre, devant ou derrière et des locutions prépositives telles que au milieu de ou à droite de

Localiser avec les adverbes dessus, dessous, en bas, en haut, à gauche, dehors, dedans, partout, devant, derrière...

**la quantité:**

Indiquer une quantité non précisée avec un partitif

**Travail métalinguistique en prévision de la 6ème:**

sujet

verbe

COD

CCL

CCT... (se caler sur la progression des CM2)

*Période 5 :*

**Le verbe:**

Connaître la conjugaison des verbes fréquents au passé composé, au futur, à l'imparfait de l'indicatif, au présent de l'impératif, au présent du subjonctif.

Dans un texte, identifier l'infinitif d'un verbe conjugué au passé simple.

Utiliser les verbes de modalités : On doit tourner à droite. On ne peut pas se garer ici...

Connaître la distinction entre temps simple et temps composé, la règle de formation des temps composés (passé composé), la notion d'auxiliaire. Comprendre la valeur des temps du passé.

Utiliser à bon escient les temps étudiés, conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises.

Utiliser une structure comportant un verbe transitif indirect et un COI (les sports) : Il fait du judo. Elle joue au football...

Utiliser une structure comportant un attribut (décrire quelqu'un ou quelque chose).

Utiliser une structure comportant une locution verbale : avoir besoin, avoir envie...

Utiliser une structure comportant une forme impersonnelle (obligation, interdiction, la météo) : Il faut que tu partes. Il est défendu d'entrer... Il pleut, il neige, il fait froid...

**Le nom:**

Porter à l'écrit les marques d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal (cas particuliers).

Passer du masculin au féminin ou inversement : une joueuse sérieuse / un joueur sérieux

Compléter un nom en utilisant un complément du nom ou une proposition relative : la piscine du centre omnisports, la piscine où nous allons, la piscine qui est à côté de l'hôpital...

Manipuler l'adjectif et le complément de nom (ajout, suppression, substitution de l'un à l'autre...) : le drapeau de la France / le drapeau français

Utiliser les déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs.

Utiliser des articles contractés (la ville, les sports, les pays, les saisons) : aller au cinéma, venir du gymnase, faire du judo, jouer au tennis, aller au Japon

Maîtriser les changements liés à la présence d'une voyelle à l'initiale des noms : une école, mon école, l'école / un escalier, l'escalier, cet escalier...

**Exprimer:**

**le temps:**

Indiquer la durée (les vacances, les voyages).

Indiquer une succession d'actions : avant, après.

Indiquer la chronologie (antériorité, postériorité ou simultanéité) avec une proposition subordonnée de temps : quand, pendant que, depuis que...

**le lieu:**

Localiser avec des prépositions et des locutions prépositives (les lieux de la ville) : La mairie est en face de l'école

**la quantité:**

Utiliser des indéfinis, des adverbes, des groupes nominaux pour exprimer une quantité suffisante, une quantité excessive.

Utiliser les partitifs.

Eshani

9 ans

Afghanistan/Dari, Scolarité très irrégulière en Afghanistan NF non lecteur/non scripteur en français/lecteur/scripteur en LO

**Démarche pédagogique :**

- dictée à l'adulte
- Ateliers d'écriture, texte libre, écriture collaborative en ligne, journal des apprentissages
- Copier un texte.
- Écrire un texte sous la dictée.
- Écrire de manière autonome une phrase simple

**Texte simple :**

- Décrire une personne, un objet, un paysage, etc.
- Écrire un texte à partir d'une vidéo, d'illustrations, albums sans textes, images séquentielles.
- Compléter un texte avec phrases manquantes.
- Terminer un texte.
- Écrire un texte à partir de phrases données dans le désordre en effectuant les transformations appropriées (connecteurs, pronoms, anaphores, ponctuation).
- Enrichir des phrases simples.
- Écrire un dialogue à partir d'un support.
- écrire un texte explicatif en rapport avec un support scolaire

**RELECTURE, CORRECTION ET RÉÉCRITURE**

- Tandis que la correction concerne la phrase (orthographe, morphosyntaxe), la réécriture renvoie à un travail global au niveau textuel visant à améliorer la cohérence et la cohésion (ponctuation, connecteurs, anaphores, etc.).
- Relecture : collective, à haute voix par l'auteur ou par un pair.
- Correction et réécriture : collective ou individuelle, différenciée, autonome, entre pairs.
- Exploitation des erreurs pour cibler les activités de remédiation

**mots et expressions simples:**

- légèder une image
- écrire une liste
- remettre une phrase dans l'ordre à l'aide d'étiquettes
- compléter des phrases à trou avec des étiquettes
- compléter une partie de la phrase (début/milieu/fin)
- écrire une phrase courte

**Phrases simples isolées:**

- répondre à une question en réutilisant les mots de la question
- composer une phrase à partir d'une liste de mots connus
- écrire une nouvelle phrase à partir d'une structure connue
- compléter des bulles
- écrire des phrases à partir de séquence de film de photogrammes...
- écrire pour exprimer ses émotions
- Écrire un texte dans le cadre d'une tâche, d'un projet ou d'une activité d'écriture.

**OUTILS**

- Correcteurs grammaire-orthographe, dictionnaires, traduction (traitement de texte), synthèse vocale, outils et référents divers.

Capture d'écran

**Période 1** **La phrase** : Produire des phrases déclaratives, à la forme affirmative ou négative (ne pas) : Je mange à la cantine. Je ne mange pas à la cantine.

Interroger en utilisant l'intonation, la forme Est-ce que ou un mot interrogatif (interrogations totales directes ou partielles directes)

Segmenter la chaîne orale en mots.

Produire une phrase simple et courte en respectant l'ordre des mots.

Utiliser un présentatif : voici, voilà, c'est, il y a

Le nom Indiquer systématiquement le genre et le nombre des noms.

Porter à l'oral les marques d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal (déterminant, nom et adjectif qualificatif) : un crayon blanc, une règle blanche, un petit cahier, une petite table.

Utiliser des compléments du nom (prépositions de et à) : un sac à dos, un crayon à papier, un tube de colle, un tube de peinture, un livre de math, une salle de classe

Placer correctement les adjectifs qualificatifs épithètes (couleur, taille) : trois petits carrés bleus.

Accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs épithètes ou attributs (cas réguliers).

Utiliser les articles définis, indéfinis, les déterminants possessifs en fonction du genre et du nombre des noms : un stylo, les cahiers, ma gomme. Utiliser l'article éliidé.

Utiliser des articles contractés (les mois, les lieux...) : au mois de septembre, au tableau

**Exprimer la possession**: Utiliser le verbe avoir (le matériel scolaire) : J'ai un stylo mais je n'ai pas de crayon. Qui n'a pas de gomme ?

Utiliser la préposition de (le matériel scolaire, la classe, l'école) : C'est le stylo de Myriam.

Utiliser les déterminants possessifs des trois personnes du singulier (le matériel scolaire) : Prends ton stylo.

Utiliser la forme C'est à + pronom tonique : C'est à lui.

**Exprimer la comparaison**: Comparer, classer, exprimer la similitude (les jeux, les activités scolaires) : C'est elle la plus rapide..

**Exprimer la caractérisation** : Utiliser des adjectifs qualificatifs pour caractériser des objets (la couleur, le volume, la forme) : Il y a trois petites balles rondes et rouges.

Utiliser des noms et des verbes pour caractériser des objets

### **Le verbe**

Comprendre qu'un verbe se conjugue.

Connaitre la conjugaison des verbes réguliers en « er » au présent (consignes, actions scolaires) : il découpe, elles soulignent...

Identifier le verbe conjugué dans une phrase simple et fournir son infinitif.

Porter à l'oral les marques d'accord entre le sujet et le verbe.

Utiliser les verbes de modalités (règlements) : Il est interdit de courir dans les escaliers. Il faut se ranger

Utiliser une structure comportant un verbe transitif direct et un COD (les activités scolaires) : voir quelqu'un, écrire, dire, colorier, lire quelque chose...

Utiliser une structure comportant un verbe transitif indirect et un COI (les activités) : Tu joues aux cartes...

Utiliser une structure comportant une forme impersonnelle : Il manque le crayon. Il y a deux trouses...

Utiliser une structure comportant un verbe intransitif (les activités à l'école) : Elle part. Il arrive. Je viens.

### **Exprimer le lieu**

Localiser avec les prépositions avant, après, entre (l'alphabet, les nombres, se ranger) : Le F est avant le L, après le B, entre le E et le G...

Localiser avec les prépositions sur, sous, dans (le matériel scolaire, le mobilier scolaire).

Localiser avec les locutions prépositives en face de, à côté de, au-dessus de... (les classes, l'école)

Localiser avec les adverbes ici et là.

### **Exprimer la quantité**

Utiliser les nombres : J'ai trois stylos. Il y a quatre bancs dans la classe.

Utiliser des indéfinis et des adverbes : Il y a beaucoup de cahiers dans l'armoire. Plusieurs élèves ont oublié leur livre.

Période 3  
période 4:

**La phrase:**

Produire des phrases déclaratives, à la forme affirmative ou négative (ne pas, ne jamais) : J'utilise un peigne. Il ne prend pas sa douche.  
Interroger en utilisant l'intonation, Est-ce que, un mot interrogatif ou l'inversion sujet/verbe  
Produire une phrase longue et simple, en respectant l'ordre des mots.  
Utiliser des connecteurs (ou, et, mais, alors, après, ensuite...). Utiliser un présentatif : voici, voilà, c'est, il y a :  
Utiliser et nommer des signes de ponctuation : le point d'exclamation, les deux points.

**Le nom:**

Reconnaître et utiliser les pronoms personnels compléments, atones et toniques, autres que y et en.  
Pronominaliser des GN compléments directs ou indirects  
Placer correctement les adjectifs épithètes:de longs cheveux roux ...  
Accorder en genre et en nombre les adjectifs qualificatifs épithètes ou attributs (cas particuliers):un vieux monsieur, une vieille dame  
Utiliser les partitifs (les aliments).  
Utiliser les articles en fonction du contexte : J'achète des pommes..  
Utiliser des articles contractés (les activités) : jouer aux billes, à gauche du placard...  
Utiliser les déterminants possessifs.

**Le verbe:**

Connaître la conjugaison des verbes fréquents au présent. Connaître la conjugaison des verbes être et avoir au présent Connaître le vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons. Connaître la conjugaison des verbes pronominaux au présent Utiliser une structure comportant un verbe transitif indirect et un COI : Elle téléphone à sa mère. Il parle à son voisin.  
Utiliser une structure comportant un attribut (décrire quelqu'un ou quelque chose).  
Utiliser une structure comportant une locution verbale : avoir mal, avoir froid...  
Utiliser une structure comportant une forme impersonnelle (l'heure) : Il est huit heures.  
Utiliser une structure comportant un verbe intransitif (les actions à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier) : Je dors. Tu t'habilles

**Exprimer la quantité:** Utiliser des indéfinis et des adverbes (les aliments).

Utiliser des groupes nominaux ou des nombres collectifs une paire de chaussures...

Indiquer une quantité non précisée avec un partitif

Utiliser des nombres, des indéfinis, des adverbes, des groupes nominaux pour exprimer une petite quantité, une grande quantité: J'ai acheté un kilo de fraises...

Utiliser les partitifs.

**Exprimer la comparaison:** Reconnaître et utiliser les degrés de comparaison de l'adjectif, du nom, du verbe et de l'adverbe en utilisant des comparatifs et des superlatifs

**Exprimer la possession :** Utiliser le verbe avoir, la préposition de, les déterminants possessifs des six personnes et les pronoms possessifs

**Exprimer le temps**

Indiquer une succession d'actions : avant, après.

Indiquer la chronologie (antériorité, postériorité ou simultanéité) avec une proposition subordonnée de temps : quand, pendant que

**Exprimer le lieu**

Localiser avec les adverbes dessus, dessous, en bas, en haut, à gauche, dehors, dedans, partout, devant, derrière...

Localiser avec des prépositions et des locutions prépositives : La mairie est en face de l'école...

Indiquer la direction et la provenance avec les prépositions à et de : Je vais au collège...

Indiquer un chemin

Localiser avec les prépositions à, sur, dans et en : Il est à Paris, en France

Indiquer l'origine, le déplacement, la direction, la provenance avec les prépositions à, de, en et dans : Il vient de l'école. Je vais dans mon quartier.

Capture d'écran



# Les transcriptions:

## Code de transcription

+, ++, +++ : pause brève, moyenne, pause de plus de 5'

(tu sais ?) : passage dont l'interprétation est incertaine

↑ : intonation montante

= : à la fin d'un tour et au début du tour suivant, indique que les deux tours se sont enchaînés très rapidement  
c'est VRAI : emphase

euh : allongement de la syllabe qui précède les :

<encourageante> : commentaires du transcripteur

[bias] : transcription phonétique

chevauchements : énoncés simultanés soulignés

## Module 2 [Séance 1](#)

ENS: qu'est-ce que vous voyez ?

SAMIA: [jé] vois un couloir et [oune] enfant qu'il est debout.

ENS: très bien je vois un couloir avec un enfant debout

MOSES: y a un mur

ENS bien, il y a un mur+ tu vois le mur à quel endroit ↑

MOSES: le mur il est à ++droite +je sais plus

ENS: levez la main ceux qui sont d'accord avec Moses++qui n'est pas d'accord ↑

PALOMA: moi, moi, le mur il est derrière de le garçon

ENS: bien, le mur est derrière le garçon + mais les autres ont également raison, il est bien à droite de l'image +vous avez donc tous raison + pourquoi ↑

OMAR: il est à droite de l'image, le mur et+le garçon il a le dos dessus.

ENS: eshani est-ce que tu es d'accord ↑

ESHANI: +oui le dos le garçon et droite le mur.

ENS: c'est ça, le mur est à droite de l'image et le mur est derrière le garçon qui +s'adosse <je mime> s'adosse dessus.

MAMOUD: personne y parle de les ballons...

ESHANI: si a+hum++ballons 2 le garçon. Un le main et bouche et+hum++le++

MAMOUD: à TERRE

ESHANI: oui

ENS: Mamoud / tu peux aider Dara à faire sa phrase s'il te plait ↑

MAMOUD: Y a un garçon avec deux ballons et un+ un ballon à terre+vas-y

ESHANI: hum+a oune garçon avec deux le ballons+hum++c'est tout

MAMOUD: Eh et l'autre à terre↑

ESHANI: hum...le ballon le terre

ENS: bravo Eshani et merci Mamoud , le garçon a 2 ballons+1 ballon près de la bouche+1 ballon à terre. Qu'est-ce qu'il fait avec le ballon près de la bouche ?

PALOMA: lé gonfler

ENS: il le gonfle ?

TOUS: Ouiii

ENS: très bien, le garçon gonfle le ballon. Vous voyez autre chose ?

MOSES: oui maître, il y a ça là+le même que ça <désigne la fenêtre de la classe>+ah je sais plus comment s'appelle+ah+

OMAR: UNE FENÊTRE

MAMOUD: UNE FENÊTRE

ENS: Moses à toi

MOSES: Il y a BEAUCOUP BEAUCOUP de fenêtres OH LA LA

PALOMA: moi [dane] mon école avant il y a beaucoup fenêtre aussi

OMAR: moi aussi dans mon école en Algérie

ENS: c'est très intéressant, je vous propose d'en reparler un peu plus tard.

## Module 2 [Séance 2](#)

ENS: nous allons regarder la première séquence du film c'est le début + eshani+ tu peux nous lire ce qui est écrit ↑ parce que moi+je ne peux pas

ESHANI: hum Dara et Agbar jouent ballon+hum Agbar tire le ballon+le ballon tape le fenêtre

ENS: très bien continue

MAMOUD: whaou elle lit dans sa langue trop facile ↑

OMAR: jamais elle lit trop facile comme ça ↑

ESHANI:

### Module 3, [séance 1 et 2](#)

ENS: je voudrais que vous vous dessiniez en train de voir le film la récréation comme hier quand on l'a regardé ensemble

PALOMA: comme on veut↑

ENS: oui c'est votre dessin vous êtes libres+profitez en

MOSES: on dessine ce qu'on veut d'hier de quand on a travaillé le film

ENS : pourquoi tu as écrit ton texte sur l'ardoise↑

MAMOUD: parce que je sais pas lire et écrire bien les mots

ENS: je comprends dara est puni c'est ça ↑

MAMOUD: OH comment tu fais ça ↑

ENS: j'ai lu ce que tu as écrit et je me suis aidé du dessin et de ce qu'on a dit avant

MAMOUD: MOI J'AI ECRIT tu es sérieux ↑

ENS: en tous cas ce n'est pas moi + comment tu as fait↑

MAMOUD: j'ai écouté les sons de ce que je voulais dire après j'ai cherché au dessus du tableau les lettres et j'ai écrit

ENS: tu as lu et écrit bravo Mamoud après c'est de l'orthographe pour ça on peut voir ensemble

### Module 4, [séance 1](#)

ENS: pouvez-vous me dire ce que vous comprenez quand vous voyez cette image ↑

OMAR: Dara il est puni

ESHANI: Dara il est peur

ENS: Dara a peur+très bien+très bien Omar aussi+Dara est puni

PALOMA: le monsieur il le tapé

ENS: oui très bien + qui le tape d'après vous ↑ + oui Moses

MOSES: le directeur

ENS: qui est d'accord++tout le monde est d'accord++comment vous pouvez en être sûr ↑  
moi je ne vois personne

ESHANI: LE BÂTON

MAMOUD:LE BÂTON

ENS: le bâton est directeur ↑ c'est un petit peu étrange

tous les élèves rient et disent non

MAMOUD: c'est le directeur qui tape tape

ENS: et vous le voyez ↑

ESHANI: nan il est caché

OMAR: oui la caméra regarde Dara pas le directeur

ENS: intéressant+vous allez prendre vos cadres et refaire la scène

MAMOUD: je suis Dara

ESHANI: dans couloir

OMAR: AH OUI il est dans le couloir+ESHANI elle a raison

MOSES: moi le filmer le caméra

PALOMA: quoi ↑ tu dis quoi Moses ↑

MOSES: je + mfata kamera

PALOMA: EUH QUOI AH AH tu filmes avec le caméra

MOSES: oui je filme c'est dans ma langue

ENS: bien Paloma+ tu filmes avec LA caméra + c'est bien ça Moses++comment tu as fait  
pour comprendre Paloma je suis impressionné

PALOMA: je entendu caméra+ je me suis dit peut être il veut le caméra

Moses: oui je filme avec le caméra

ENS: LE caméra ↑

MOSES : LA caméra

ENS: comment expliquer le champ↑

ESHANI: l'histoire est dedans

ENS: oui très bien, qui peut le dire autrement

PALOMA: c'est dedans où on raconte l'histoire

ENS: très bien qui d'autre

OMAR: c'est là où l'histoire elle se passe

ENS: très bien tous les trois, c'est + l'espace <mime une surface>+où se déroule l'histoire++  
et ce qu'on ne voit pas est++

MAMOUD: MOI MOI hors de le cadre

ENS: excellent, c'est hors cadre++ et est-ce que l'on voit vraiment ce qui se passe hors  
-champ↑

tous les élèves répondent "non"

#### Module 4, [séance 2](#)

ENS: pouvez-vous me dire ce que vous comprenez quand vous voyez cette image ↑

MOSES: la fenêtre le est cassée

MAMOUD: la fenêtre ELLE EST cassée

ENS: bien Moses et bravo Mamoud pour la correction+ pourquoi Kiarostami nous montre cela ↑

ESHANI: parce que Agbar il casse le fenêtre

ENS: oui bien Agbar a cassé la fenêtre

OMAR: on voit son bêtise

ENS: on voit sa bêtise + très bien

PALOMA: mais lui c'est Dara

ESHANI: oui mais écrit Agbar casse le fenêtre

PALOMA: pourquoi Dara il est puni

ESHANI: Agbar le courir et dara lui puni

ENS: Agbar s'est enfuit+ ça veut dire Agbar est parti et Dara a été puni

ESHANI: oui c'est ça

MOSES: c'est pas juste maître

ENS: a bon ↑

MAMOUD: oui c'est pas juste

OMAR: il est puni à la place de AGBAR

ENS: Pourquoi Kiarostami mélange Dara qui est puni et la vitre de la fenêtre cassée par le ballon ↑+++

OMAR: pour dire++ Dara il est puni à cause il casse le+la fenêtre

MAMOUD: AH: j'avais pas compris

MOSES: trop fort karo: je sais plus

ENS: Kiarostami+ oui bravo c'est ça il montre que Dara est puni à cause de la fenêtre cassée et pourquoi il choisi de montrer dara flou ↑

PALOMA: pour pas qu'on voit que dara il est tapé parce que c'est pas bien de taper avec un bâton

FAITH: oui c'est pas bien de taper lui au rwanda c'est pareil le directeur il tape quand tu fais des bêtises mais c'est pas bien

ENS: très bien faith tu dis ce que tu penses bravo

MOSES: oui c'est vrai il tape

OMAR: en algérie un peu aussi

ESHANI: moi en afghanistan il tape aussi sur la main ici

MAMOUD: Samia et Nader bouge à gauche <ils bougent à leur gauche donc à la droite de Mamoud> ++ mais NON n'importe quoi à gauche

SAMIA: nous bouge à gauche

NADER: oui

ENS: Mamoud calme toi + réfléchit à ce que tu dis et écoute tes camarades qui ont raison

OMAR: maître c'est à droite en vrai

MOSES: OH JE SAIS c'est comme avec le jeu du est-ce que ↑

Module 4, [séance 3](#):

ENS: à quoi vous fait penser cette image ↑

NATALYIA: agbar il pleure

MAMOUD: oui on voit ses yeux ils brillent comme quand il ya de l'eau dedans

ENS: des larmes ↑

MAMOUD: oui des larmes

FAITH: sa bouche aussi il sourit pas

ENS: il ne sourit pas , bien

ESHANI: ses yeux ils sont comme ça elle mime <elle mime>

ENS: il plisse les yeux

ESHANI: oui peut-être il croit que il va être tapé et il ferme un peu ses yeux

#### Module 4, [séance 5](#)

MAMOUD: maître il y a des gros plans ↑ on voit le visage en GROS DU GARÇON et du vieux

PALOMA: OUI des fois il est contente+des fois il est triste

ENS: on voit qu'il est contente: ↑ paloma

PALOMA: il est content

ENS: très bien on voit qu'il est content ou triste avec les gros plans

FAITH: on voit le plan gros sur la main du garçon peut-être c'est parce que c'est important pour démarrer la fusée

ENS: très bien on voit un gros plan sur la main pour montrer que c'est un moment important

#### **Séance carnet du dessinateur**

OMAR: pourquoi dara dans la version de la france il regarde pas dans l'autre sens comme superman ↑

ESHANI: parce que il est de mon pays il est pas de france

ENS: en effet le court métrage est iranien+donc ↑



MOSES: il parle la langue de eshani et il lit de l'autre côté+euh:il lit de la droite+hum:vers ↑

ENS:oui bravo

MOSES:hum merci+vers la gauche ↑

ENS: très bien + qu'est ce qu'on peut dire d'autre ↑ paloma

PALOMA: il entre et il sort dans le même côté

ENS: très bien il entre et sort du même côté c'est à dire ↑

SAMIA: de la droite++vers+ la gauche

ENS: très bien

OMAR: comment on fait ↑

ENS:je vous propose de voir le film en miroir

### **Orient/occident**

PALOMA: c'est trop bizarre + le film il semble plus facile à regarder

MOSES:c'est vrai je suis d'accord

SAMIA: moi je trouve c'est pareil

OMAR:moi aussi

### **Création de documentaire**

ENS: quelles sont les questions que vous allez poser à Mimi ↑

MAMOUD: comment tu t'appelles ↑

MOSES: c'est quoi ton travail ↑

NATALIYA: tu aimes manger quoi ↑

FAITH: tu travail quelle heure ↑

AMID:tu travailles où ↑

MAMOUD: elle travaille à l'école tu es fou ou quoi

ENS: est-ce que c'est une manière de répondre à un camarade mamoud ↑

MAMOUD: nan pardon je suis désolé mais tu sais que c'est cette école

ENS: mais est-ce que les parents le savent ↑

AMID: elle m'a dit je crois qu'elle travaille dans une autre cantine aussi

MOSES: oui il faut expliquer je crois comme dans le film d'avant

ENS: oui bien moises il faut tout expliquer au spectateur

ESHANI: est-ce que tu viens en bus

MOSES: je crois que je comprends un peu ce que tu dis

MAMOUD: oui il y a des mots qui ressemblent beaucoup au français donc parfois on peut deviner ce que ça veut dire.

## **MUDO**

ENS: aujourd'hui c'est la maman de moises qui est venu pour nous aider pour le film du mudo + on lui dit bonjour + certain l'avait vu le jour de l'arrivée de faith et moises

qui peut lire à la maman de moises la première phrase ↑

FAITH:le tableau représente des marins sur une île

MERE MOSES: moi le français humm comme ça <fait un geste de la main pour indiquer une approximation> je sais pas trop encore

ENS: moises est-ce que tu peux aider ta maman c'est toi l'expert en kinyarwanda

MOSES: <parle avec sa mère mais le débit de parole est trop rapide pour que je puisse transcrire>

MAMOUD: [woua] moises et sa mère il parle trop vite jamais j'ai entendu moises parler si vite

OMAR: on dirait une fusée peut-être

<la séance de traduction se poursuit ainsi, les autres élèves écoutent les échanges entre Moises et sa mère>

ENS: comment vous dites marin

MAMAN MOSES: [umusaré]

NATALYIA: [umusaré] ah ah

OMAR: [umusaré] c'est drôle nous on dit [bihar] en berbère

MAMOUD: ça ressemble à une musaraigne qu'on a vu avec toi maître en science dans le jardin

ENS: c'est vrai que ça peut y faire penser + moises tu expliques à ta maman ce que c'est une musaraigne

MOSES: <parle avec sa mère mais le débit de parole est trop rapide pour que je puisse transcrire>

MAMAN MOSES: ah d'accord + maintenant il connaît des mots en français plus que moi c'est bien

MOSES: je suis fort en français maintenant

ENS: c'est vrai moises et kinyarwanda c'est la classe

MOSES: oui ah ah

ENS: qui voudrait lire ses phrases dans sa langue à la maman de moises

<chaque élève lit dans langue>

ENS: pourquoi est-ce que tu t'arrêtes natalyia ↑

NATALIYA: papa il dit qu'il ne sait pas ça<montre le canot> il appelle ça juste le bateau.

ENS: et bien je pense que ça peut suffire

NATALIYA: [bein] non parce que on sait pas c'est lequel

OMAR: moi mon père il ne connaissait pas le drapeau des Pays-Bas mais comme on l'avait vu je lui ai dit

ENS: comment peut-on faire pour le problème de natalyia

MAMOUD: il faut que l'on voit le tableau

NATALIYA: oui parce que mon père il ne sait pas dire le bon mot

OMAR: oui mais il y a plusieurs bateaux

FAITH: il faut dessiner un bonhomme

MAMOUD: mais il bouge pas

ENS: il NE bouge pas

MAMOUD: il ne bouge pas

OMAR: il faut faire un dessin animé avec beaucoup de photos tu sais claqué et puis on bouge un peu et claqué

ENS: qui se souvient comment cela s'appelle ↑

FAITH: [stoup] motion

ENS: stop motion très bien + vous connaissez madame ↑

MAMAN MOSES : non

MOSES: il faut mettre le petit morceau de la brouille pour maman

ENS: je le mets sur l'ent ce soir

MAMAN DE MOSES: alors je regarde sur mon téléphone

### **La Brouille**

FAITH: je voudrais faire comme dara mais je veux pas qu'on me voit dans le film

ENS: tu veux jouer comme au théâtre pas jouer devant la caméra ↑

FAITH: non je veux jouer devant la caméra mais après je crois que ça fait drôle de se voir

OMAR: en plus quand il y a la caméra on se rappelle plus ce qui faut dire on veut pas dire de bêtises et on doit penser comment bouger

MAMOUD: et si on utilise la brouille pour le faire en vrai

ENS: pourquoi mamoud ↑

MAMOUD: parce que comme ça on sait ce qui faut faire et on a beaucoup lu les dialogues c'est pas difficile

ENS: il va falloir le préparer choisir qui joue le rôle de monsieur grisou de monsieur brun

MOSES: oui et le renard moi je veux faire le renard

MAMOUD: et le narrateur ça peut être omar moi je veux être monsieur brun

AMID: et moi monsieur grisou

ENS: parfait je note et on tournerait où

AMID: le jardin parce que les lapin ils vivent dehors

ENS: bien

MAMOUD: et pour le linge on met le fil et les habits de la piscine la serviette

OMAR: ah et le slip ah ah

MAMOUD: ah oui bien joué

FAITH: ah non [dégueu]

ENS: ah non pas ce mot en classe je trouve ça sale oui mais pas dégueu

NATALYIA: moi je trouve c'est drôle

ENS: bien et comment est-ce que l'on fait ↑ où est-ce que l'on met la caméra ↑

MAMOUD: euh comme ça <montre avec ses mains>

ENS: il va falloir trouver

### **Présentation de la Brouille à la classe de CM2**

MAMOUD: bonjour on va vous présenter la brouille de claude boujon+on l'a fait en film

OMAR: d'abord on a lu le livre et après mamoud il a dit au maître est-ce qu'on peut faire le film+et le maître il a dit oui

NATALYIA: après il faut chercher comment on peut faire et donc on fait un storyboard

<les élèves visionnent le film>

ENS: est-ce que vous avez des questions

PHILIPPE: comment vous avez fait avec moïse<il parle de la partie en *stop motion*>c'était trop bien

FAITH: le maître il a pris des photos des personnages moïse et mamoud et après on imprime on découpe et après on met une photo comme ça on prend une photo on change les personnages on change le décor et on prend une autre photo

OMAR: oui et les photos on les fait passer vite comme ça et ton cerveau il pense que c'est un film

MAMOUD: nous on est méliès AH AH

PHILIPPE: quoi vous savez parler français et vous comprenez je pensais pas

#### Retour en classe

MAMOUD: ils ont posé plein de questions et je savais répondre à tout c'était super

OMAR: oui on aurait dit qu'on était des vrais réalisateurs

NATALYIA: philippe a dit quoi vous savez parler français et vous comprenez

### **Vidéo mathématique sur le programme de construction**

#### **- choisir un thème**

ENS: maintenant que vous savez que vous allez raconter une histoire quel est cette histoire

MAMOUD: je me souviens quand omar dessinait le vélo il s'énervait toujours parce que les roues elles n'étaient pas bien faites on pourrait faire comme la brouille les amis se disputent parce que le dessin est nul et après il apprend comment faire et ils redeviennent des amis

ENS: qui est d'accord avec cette idée ↑ parfait alors je vous laisse faire qui me dit comment faire ↑

NATALYIA: on parle de l'histoire après on écrit

OMAR: ou on dessine

ENS: oui au choix

FAITH: dans notre langue ou en français

MAMOUD: aussi on peut enregistrer si on sait pas écrire

ENS: je vous mets l'enregistreur ici

### **- le vocabulaire**

ENS: qui veut m'expliquer ce qu'il a fait en mathématiques

NATALYIA: on a fait le truc avec le rond là

MAMOUD: le cercle je crois ↑

NATALYIA: oui c'est ça le cercle

MAMOUD: et puis aussi le truc avec le règle et [lecaire]

ENS: la règle et l'équerre ↑

MAMOUD: oui c'est ça

ENS: et qu'est ce que le maître vous a expliqué ↑

FAITH: il faut prendre le compas et après on fait comme ça <elle mime le geste du tracé>

ENS: super bravo et est-ce que vous pouvez + me dire + ce que vous faite à chaque étape

MAMOUD: je comprends pas

ENS: exemple je prends la règle <fait le geste> je prends le crayon de papier <fait le geste> je trace le trait <fait le geste>

Ici l'objectif est de mobiliser le vocabulaire de la géométrie. Souvent le savoir-faire est maîtrisé mais la mise en mot est beaucoup plus complexe.

FAITH: à quoi ça sert de dire si on sait faire

ENS: c'est une très bonne question + est-ce que quelqu'un sait ↑

MAMOUD: non

FAITH: non

NATALYIA: non

OMAR: non

ENS: comment est-ce que vous faites si le maître de CM2 vous dit prenez votre compas et tracez un cercle de centre O et de rayon 8 centimètres

MAMOUD: je regarde les autres <rires>

ENS: le première fois pourquoi pas mais tu ne vas pas passer ta vie avec ton voisin de table  
<rires des 4 élèves>

OMAR: non il faut savoir pour se débrouiller tout seul pour écouter

NATALYIA: oui et faire tout seul

MAMOUD: et pour l'éval

NATALYIA: oui l'éval

OMAR: oh non pas ça

FAITH: oh non

MAMOUD: oui le maître il dit il faut savoir parce que vendredi c'est l'évaluation

ENS: est-ce qu'il faut savoir juste pour l'évaluation qu'est-ce qui est vraiment important ↑

FAITH: non après on sait faire des choses c'est important

ENS: qui m'explique comment faire un cercle ↑

MAMOUD: on prend un compas

ENS : un compas tout de suite ↑

FAITH: non un crayon



ENS: bien pourquoi

NATALYIA: faire le [sontre]

ENS: le ↑ +

MAMOUD: CENTRE

OMAR: CENTRE

OMAR: après on met le truc qui pique et on écarte

ENS: exacte mais j'ai mes oreilles mathématiques et je ne comprends que ce qui est dit en langage mathématique + le truc qui pique et on écarte ↑

MAMOUD: AH AH tu piques le centre et tu écarter le compas pour la longueur

ENS: super j'ai compris tu piques + mais avec quoi ↑

FAITH: LE COMPAS

MAMOUD: LE COMPAS

ENS: bien donc ça donne ↑

NATALYIA: tu piques avec le compas sur le centre là

ENS: super et j'ai entendu quelque chose de fantastique la longueur

MAMOUD: tu écarter de la longueur

ENS: laquelle ↑

MAMOUD: celle qui est demandée

ENS: et comment s'appelle cette longueur ↑

MAMOUD: mais elle a pas de nom

OMAR: oui il a raison

ENS: je ne suis pas certain

NATALYIA: euh la longueur de le [diamteterie] quelque chose comme ça je sais plus

ENS: diamètre ↑

NATALYIA: oui c'est ça

ENS: l'écartement c'est la longueur du diamètre ↑

NATALYIA: oui

OMAR: non c'est le rayon

ENS: vous n'êtes pas d'accord comment on peut faire

MAMOUD: il faut vérifier je crois que tu dis toujours il faut vérifier qui a raison

ENS: comment on vérifie ici + <pas de réponse> + je vous aide + avec un outil et quel outil est-ce que l'on a ↑

MAMOUD: la règle et le crayon et le compas

ENS: tout le monde est d'accord ↑

NATALYIA: oui

OMAR: oui

FAITH: oui

ENS: très bien et lequel est-ce que je vais utiliser pour vérifier ↑

MAMOUD: c'est un cercle + le compas

ENS: bien+aujourd'hui on va travailler sur le programme de construction que vous avez fait au CM2 qui peut lire l'étape 1

FAITH: <lecture très hésitante>trace un segment ah de longueur 6 centimètres

ENS: j'ai fait les tracés mais j'ai tout mélangé vous pouvez m'aider à les remettre dans l'ordre ↑

MAMOUD: tu le fais exprès maître c'est encore une blague

ENS: au début c'était une blague mais là j'ai vraiment tout mélangé

NATALYIA: c'est celui là

ENS: pourquoi ↑

NATALYIA: parce que je le dis ah ah

ENS: ah ah d'accord mais pourquoi c'est un segment ↑

NATALYIA: il a deux bouts il est tout droit

ENS: et en version mathématique c'est quoi deux bouts ↑

OMAR: ah oui il commence par un point A et finit par le point H

ENS: super ensuite comment je vérifie qu'il fait 6 centimètres et qu'est-ce que ça représente des centimètre une durée une je sais plus le nom

MAMOUD: bin une longueur

ENS: bien et avec quoi on vérifie une longueur ↑

FAITH: une [règle]

ENS: une règle génial faith tu vérifie pour tout le monde

FAITH: c'est bon oui

OMAR: fais voir+oui c'est ça

FAITH: eh oh je suis pas bête toi

ENS: oui on peut lui faire confiance

OMAR: d'accord hum

ENS: qui lit la suite+oui <désigne omar>

OMAR: trace le cercle de centre a et de rayon 6 centimètres

ENS: super+ donc quel image ↑

FAITH: celle là je crois

ENS: pourquoi ↑

FAITH : parce que je vois

NATALYIA: parce que il y a

FAITH: mais laisse moi parler pourquoi tu laisses pas moi parler

ENS: on écoute faith et natalyia nous dit si elle est d'accord

FAITH: je vois le cercle et le trait il est autour de a

ENS: très bien c'est ça mais avec des mots mathématiques ça donne+prends l'affiche si besoin

NATALYIA: regarde le truc où on pique c'est le centre

FAITH: ah oui merci le centre c'est a et après on fait 6 centimètres

ENS: bravo faithe et merci natalyia on approche c'est presque parfait comment on vérifie que le rayon mesure 6 centimètres ↑

MAMOUD: avec la règle

ENS: ou ↑

OMAR: le compas

ENS: bien pourquoi ↑

OMAR: parce que il dit rayon 6 centimètres donc c'est compas

ENS: très bien mais il y a une solution plus simple

NATALYIA: il fait tout le longueur du segment

ENS: bien le ↑

FAITH: rayon

ENS: oui tout à fait le segment AH c'est ↑

FAITH: le rayon du cercle

ENS: génial c'est ça et donc

FAITH: il touche h donc il fait 6 centimètres c'est ça

ENS: parfait génial le cercle de centre a passe par h donc il fait 6 centimètres

FAITH: le cercle de centre a il passe par h donc il fait 6 centimètres

ENS: qui lit la suite+oui <désigne Mamoud>

MAMOUD: trace la <lecture hésitante>droite d passant par h et perpendiculaire au segment ah

ENS: quelle image mettre en face de cette phrase ↑

OMAR: je pense celle là <désigne une image>

ENS: pourquoi ↑

OMAR: c'est [perpendukilaire]

NATALYIA: c'est perpendi je sais plus quoi

ENS: perpendiculaire d'accord mais comment est-ce qu'on le sait ↑

FAITH: on regarde avec l'équerre

ENS: on+

FAITH: ah oui on vérifie avec l'équerre

ENS: bravo et comment ↑

FAITH: comme ça attend je regarde l'affiche pour me souvenir + ah oui comme ça <vérifie l'angle droit>

ENS: bravo + ensuite natalyia

NATALYIA: place un point b sur la droite d à 4 centimètres de h

ENS: bien + même principe + quelle image ↑

OMAR: là je mesure 4 centimètre + et c'est bon

ENS: bien ensuite

NATALYIA: trace le cercle de centre h et de rayon le segment hb

MAMOUD: celle là je sais

ENS: alors vas y dis moi pourquoi ↑

MAMOUD: je prend mon compas pour vérifier et je pique sur h et j'écarte jusqu'à b pour vérifier si le rayon c'est le bon++ohoh c'est le bon je suis trop fort

ENS: c'est excellent bravo on continue

NATALYIA: marque les points i et j intersections des deux cercles

FAITH: c'est quoi l'intersection

OMAR: oui vas y dit comme ça on écrit sur l'affiche

ENS: essayez de deviner avec la figure qui reste et ce qui est demandé

MAMOUD: peut-être c'est là ou ça se croise

ENS: c'est à dire ↑

MAMOUD: regarde là les cercles ils se coupent là comme ça tu vois [tuc et tuc]

ENS: qui est d'accord ↑

<Omar lève le pouce et Natalyia également>

FAITH: moi je dis oui parce que je suis fatiguée vraiment beaucoup

NATALYIA: oui moi aussi

ENS: je comprends + bravo pour tout le travail on fait une pause

**- la mise en scène**

**- préparation**

FAITH: maître s'il te plait je peux faire la vidéo parce que je sais bien maintenant je peux faire voir à maman

ENS: super très bonne idée où est-ce que tu vas placer ta caméra ↑

FAITH: là comme ça <montre avec son doigt>

ENS: à quoi devez-vous faire attention

MAMOUD: ah oui il faut faire attention à ce qu'on voit derrière

ENS: c'est à dire

OMAR: il faut voir que c'est la classe peut-être on peut filmer le tableau

NATALYIA: il faut ranger les tables pour que c'est pas le bazar

ENS: oui il ne faut pas que ce soit le bazar et c'est tout ↑

MAMOUD: non on fait attention qu'elle est pas casquette

ENS: super oui elle ne doit pas être casquette tout le monde se souvient de ce mot ↑

OMAR: il faut voir la feuille

MAMOUD: et on fait un gros plan sur sa tête à la fin pour montrer qu'elle est contente

ENS: parfait des pros et pour la première partie

NATALYIA: [bein] pareil on fait la caméra pour voir tout le monde en premier et après on refait plus près quand un quelqu'un parle

ENS: super on fait un plan d'ensemble et après on s'approche quand un personnage parle pour que le spectateur/

MAMOUD: comme ça le spectateur il sait qui parle