



HAL
open science

La comédie musicale au coeur de l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation : impact sur les compétences interactionnelles des élèves en cycle 1 et en UPE2A

Antoinette Vinciguerra

► To cite this version:

Antoinette Vinciguerra. La comédie musicale au coeur de l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation : impact sur les compétences interactionnelles des élèves en cycle 1 et en UPE2A. Musique, musicologie et arts de la scène. 2024. dumas-04778372

HAL Id: dumas-04778372

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04778372v1>

Submitted on 12 Nov 2024

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

La comédie musicale au coeur de l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation : impact sur les compétences interactionnelles des élèves en cycle 1 et en UPE2A.

Présenté par **Antoinette Vinciguerra**

Sous la direction de **Catherine Mendonça Dias**

Seconde lectrice et membre du jury : **Muriel Molinié**

MÉMOIRE DE MASTER

Mémoire présenté le **02/07/2024**

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

Table des matières	2
Introduction	3
1. LA COMPÉTENCE INTERACTIONNELLE EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE ET DE SCOLARISATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE.....	6
1.1. DE LA NOTION D'INTERACTION À LA COMPÉTENCE INTERACTIONNELLE.....	6
1.1.1. Les caractéristiques invariables et indissociables de l'interaction	6
1.1.2. La place des schémas d'interaction et des stratégies de remédiation en didactique de l'interaction	8
1.1.3. La compétence interactionnelle dans le CECRL	11
1.2. LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE ET DE SCOLARISATION À L'ÉCOLE PRIMAIRE	15
1.2.1. La langue orale en cycle 1 : le développement du langage chez les jeunes enfants.....	15
1.2.2. L'enseignement du français langue seconde et de scolarisation en maternelle et en UPE2A	20
1.2.3. Les méthodes pédagogiques actuelles pour le développement des compétences langagières	25
2. VERS LA CONSTRUCTION D'UN PROJET COMÉDIE MUSICAL : HYPOTHÈSES DE RECHERCHES ET MÉTHODOLOGIES DE VÉRIFICATION	30
2.1. LE POUVOIR COGNITIF HYPOTHÉTIQUE DE CHANSONS INTERACTIVES EN MATERNELLE ET EN UPE2A.....	30
2.1.1. La pratique théâtrale comme outil de médiation en didactique des langues	31
2.1.2. Les apports du chant en didactique des langues	34
2.1.3. L'émergence de chansons interactives et leur impact potentiel.....	39
2.2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE : CONSTRUCTION D'UN PROJET COMÉDIE MUSICALE EN FRANÇAIS ADAPTÉ AUX ÉLÈVES DE MATERNELLE ET NOUVELLEMENT ARRIVÉS	41
2.2.1. La conduite d'une recherche-action orientée vers les interactions en classe	41
2.2.2. Le projet comédie musicale : les chansons interactives et leurs supports	45
2.2.3. La Moyenne Section à la rencontre de l'UPE2A pour la mise en oeuvre de ce projet.....	53
3. CONDUITE DU PROJET EN CLASSE DE MOYENNE SECTION ET EN PARTENARIAT AVEC LA CLASSE D'UPE2A : ANALYSES ET AJUSTEMENTS.....	56
3.1. IMPACTS SUR LES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES ÉLÈVES.....	56
3.1.1. Un lexique mémorisé et des énoncés réinvestis	57
3.1.2. L'usage des mélodies pour la production d'énoncés	58
3.1.3. Une appropriation immédiate des chansons interactives par les élèves	59
3.2. AJUSTEMENTS NÉCESSAIRES	60
3.2.1. L'importance des mélodies et des énoncés sélectionnés	60
3.2.2. L'évolution de la séquence type et des activités	62
3.2.3. La naissance de versions orientées vers la phonologie.....	65
Conclusion	68
Bibliographie.....	69
Sitographie	71
Table des annexes.....	73

Introduction

Un proverbe chinois dit : « *apprendre une langue c'est avoir une fenêtre en plus par laquelle regarder le monde* ». Une multitude de fenêtres et d'ouvertures sur le monde : voici ce que l'éducation se doit de transmettre à tout élève, en tenant compte de la richesse de son parcours, de ses langues et cultures d'origine, afin de permettre à chacun de construire des compétences et une identité plurilingues et pluriculturelles, faites de nombreuses fenêtres sur le monde, parmi lesquelles nous retrouvons la langue française. Cette mission, mes collègues et moi-même tentons de la mener à bien, chaque jour, au sein de l'École biculturelle franco-allemande dans laquelle nous enseignons, et où trente-trois langues et cultures se côtoient chaque jour. Face à cette diversité, que je considère comme une véritable richesse ayant moi-même grandi dans un contexte très similaire, la question de la didactique du français langue seconde et de scolarisation (désormais FLSco), au sein de ma classe de Petite et Moyenne Section et de l'ensemble de notre Groupe Scolaire, se pose chaque jour. Des difficultés à comprendre les consignes de classe ainsi que les interactions liées au quotidien, mais également à mémoriser et à réinvestir le lexique ainsi que les structures de phrases étudiées, amènent nombre de nos élèves à rester silencieux et impactent leur accès aux apprentissages, leur rapport à l'école et à leurs camarades, mais également leur estime d'eux-mêmes ainsi que leurs croyances quant à ce qu'ils sont capables d'entreprendre et de réussir, et ce, de la maternelle au CM2.

Au coeur de ce projet de recherche et de mémoire, dans le cadre de ma reprise d'étude en *Master 2 Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie* à l'Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, se trouve ainsi une véritable volonté d'élaborer des méthodes efficaces pour développer leurs compétences interactionnelles, afin de favoriser leur socialisation ainsi qu'un apprentissage serein, dès le plus jeune âge et dès leur arrivée. Les recommandations officielles de l'Éducation Nationale pour la maîtrise de la langue orale en cycle 1 et pour l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés, de même que de nombreuses méthodes, nous guident d'ores et déjà au quotidien, mais peinent à venir à bout de ces difficultés rencontrées. Malgré un investissement certain de l'ensemble de l'équipe éducative, fixer les connaissances et compétences interactionnelles des élèves avec les méthodes actuelles demeure en effet un

véritable défi. Parmi ces dernières, nous retrouvons les jeux de rôles et mises en scène d'albums permettant non seulement de fédérer les élèves autour d'un projet, mais également de pratiquer la langue dans une situation interactive imaginaire levant les appréhensions éventuelles, pour leur enseigner, non pas que des mots et leur sens, mais bien une langue vivante dans toute sa splendeur, avec ses intonations, ses mélodies, ses expressions et les postures du corps associées. Si ces formes de pratiques théâtrales ont toute leur place en didactique des langues, et s'avèrent même incontournables, les niveaux de difficultés, tant du côté du lexique que des structures de phrases sélectionnées, ne sont pas toujours adaptés aux jeunes élèves allophones, et s'avèrent parfois difficiles à mettre en oeuvre. La certitude que ces pratiques constituent de véritables clés pour la construction de compétences interactionnelles, et un grand intérêt pour l'impact cognitif de disciplines artistiques sur l'apprentissage et la mémorisation, m'ont alors poussée à me questionner sur les évolutions qui permettraient qu'elles puissent véritablement bénéficier à tous nos élèves. J'ai alors pensé à l'impact positif de la musique et à notre capacité, en tant qu'adulte, à nous remémorer instantanément, mot pour mot, certaines chansons apprises des décennies en arrière. Allier la pratique théâtrale et la musique, en cycle 1 et en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A), en construisant une méthode adaptée aux profils de nos élèves, m'est alors apparu comme une piste importante et pertinente à explorer, ce qui m'a menée vers un genre théâtral spécifique tout désigné : la comédie musicale.

Ces disciplines artistiques, sous toutes leurs formes, font en effet partie intégrante d'une journée de classe et leurs bénéfices sont avérés : leur association, pour la construction d'un projet comédie musicale suivant les aventures de deux personnages, au travers de chansons interactives à mettre en scène avec les élèves, pourrait-elle relever le défi de la construction de compétences langagières solides et stables ? **Plus spécifiquement, cela nous mène vers la problématique suivante : la comédie musicale pour l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation permet-elle de développer efficacement les compétences interactionnelles des élèves en cycle 1 et en classe d'UPE2A ?**

Nous nous intéresserons tout d'abord à la compétence interactionnelle, aux notions qui lui sont inhérentes, et à sa place en didactique du FLSCO à l'école primaire. Puis, nous nous appuierons sur le pouvoir cognitif du théâtre et de la musique en didactique des langues, mais également sur les difficultés qui pourraient être rencontrées, afin de construire un projet

adapté aux élèves ainsi qu'une méthodologie de vérification associée complète. Enfin, nous analyserons l'impact de la conduite de ce projet sur les compétences interactionnelles des élèves en Moyenne Section et en classe d'UPE2A, en proposant des ajustements pour en améliorer l'efficacité.

1. La compétence interactionnelle en français langue seconde et de scolarisation à l'école primaire

Notre problématique, et la construction du projet qui y est associé, nécessite dans un premier temps une étude approfondie de la compétence interactionnelle, mais également du public visé. Afin d'établir la pertinence de construire un projet comédie musicale en vue du développement des compétences interactionnelles de ce dernier, il apparaît en effet primordial de maîtriser le cadre théorique sur lequel s'appuie l'interaction et les principes didactiques qui en découlent d'une part, et d'autre part, de connaître en détails les textes officiels mais également les modes de fonctionnement, étapes et processus d'apprentissage par lesquels passent les élèves qui le composent. Cela nous donnera de précieuses clés afin d'élaborer un projet adapté à leurs spécificités. Ainsi, nous nous concentrerons tout d'abord sur les caractéristiques de l'interaction sur lesquelles s'appuie la compétence interactionnelle, puis nous nous intéresserons à sa place et son développement en FLSco à l'école primaire, et notamment en maternelle et en UPE2A.

1.1. De la notion d'interaction à la compétence interactionnelle

Concentrons-nous tout d'abord sur les caractéristiques invariables de l'interaction et sur les conditions de son interprétation et de sa co-construction, pour ensuite évoquer la place des schémas d'interaction et de remédiation qui en découle en didactique des langues, et enfin étudier la compétence interactionnelle du point de vue du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL).

1.1.1. Les caractéristiques invariables et indissociables de l'interaction

L'interaction est au coeur des réflexions en didactique des langues. Manoïlov et Oursel (2020) s'y intéressent dans un article édifiant qui en analyse les relations¹. En s'appuyant sur les travaux de Rülhermann et McCarthy (2007 : 49), ils nous livrent ainsi cinq caractéristiques invariables et indissociables de l'interaction verbale, également dite conversation : un contexte partagé, la co-construction, un traitement en temps réel, la gestion des relations interpersonnelles, la gestion du discours. Ce contexte global et partagé, incluant

¹ Manoïlov, P & Oursel, E. (2020). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Linx*. En ligne : <http://journals.openedition.org/linx/3399> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3399>

les expériences et les repères socio-culturels des interlocuteurs est primordial et rattaché à l'ensemble des caractéristiques énoncées : en effet, il conditionne l'interprétation des interactions par les interlocuteurs, et ainsi la façon dont ils vont gérer les relations interpersonnelles qui les lient, mais également leur discours dans l'immédiateté de l'échange, afin de le co-construire. L'interaction implique en effet une action de la part du locuteur, interprétée par le destinataire qui y répond à son tour, tous deux avec et en tenant compte de leurs codes et repères sociaux et culturels respectifs, et en s'appuyant sur des signaux rapides et éphémères, impliquant une négociation éventuelle du sens pour une bonne compréhension mutuelle, l'échange oral étant irréversible. Cette co-construction s'appuie sur les concepts de cerveau social et d'intersubjectivité, comme Manoïlov et Oursel (2020) nous l'indiquent :

Les liens entre cognition et interaction sont également formalisés grâce au concept de « cerveau social » (Mercer 2016). Ce concept est au centre : dans l'interaction, nous élaborons des hypothèses sur la pensée de l'autre, c'est-à-dire que nous anticipons et analysons les connaissances de l'autre pour construire notre discours en fonction de l'autre. (Manoïlov et Oursel, 2020, p. 4)

Pour qu'il y ait interaction, l'attention des interactants doit donc être orientée dans une direction commune, en pleine conscience, et chacun doit prendre en compte l'expérience de l'autre, et donc maintenir cette intersubjectivité. Les procédés non-verbaux, les référents situationnels et les stratégies de maintien du contact entre le locuteur et le destinataire du message, notamment l'usage de marqueurs discursifs, tels que « tu vois ? », « mhm ! », jouent alors un rôle majeur et influencent les interlocuteurs. Un article de Kucharczyk (2012) s'intéressant à la compétence pragmatique reliée à l'oral², c'est à dire aux stratégies discursives employées par le locuteur pour atteindre un but précis, le confirme : le contexte extralinguistique qui s'appuie sur différents facteurs, tels que le cadre spatio-temporel, les rôles des interlocuteurs, leur position sociale et leur objectif de communication, associé aux stratégies et genres auxquels ces derniers recourent pour élaborer leur discours, ainsi qu'aux caractéristiques spécifiques de l'oral, parmi lesquelles nous retrouvons marqueurs discursifs, prosodie, schémas intonatifs, gestes, mimiques et syntaxes particulières, toutes marquées par la dimension affective de l'échange, conditionnent considérablement l'interaction. Les genres

² Kucharczyk, R. (2012). Construire un discours oral, oui ... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères. *Synergies Canada*, (5), 1–13. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1455>

discursifs au coeur de l'échange impactent ainsi la position des interlocuteurs à l'oral : la conversation implique une posture libre et coopérative ; la discussion amène une posture argumentative ayant pour objectif de faire adhérer à son point de vue ; le débat, quant à lui, nécessite également une posture argumentative mais dans un cadre plus précis avec la nécessité de respecter des règles ; et enfin lors d'un entretien visant l'obtention de réponses, la posture se veut collaborative et l'échange structuré.

En somme, l'interaction s'appuie nécessairement sur un contexte, qui influence l'interprétation et les réponses des interlocuteurs. Elle est co-construite par les participants qui contribuent conjointement au sens de la communication, et maintiennent l'intersubjectivité grâce à des marqueurs discursifs. La gestion des relations interpersonnelles, la connaissance des rôles attribués à chaque participant, et la prise en compte d'une dimension affective ou émotionnelle éventuelle, sont nécessaires à la compréhension, l'interprétation, et la construction des interactions. Les postures des interlocuteurs et la co-construction de l'interaction dépendent du genre de discours, de critères sociaux et des objectifs de communication.

1.1.2. La place des schémas d'interaction et des stratégies de remédiation en didactique de l'interaction

De ces caractéristiques invariables de l'interaction, dont nous avons à présent une vision claire, découle le rôle très important que jouent les schémas d'interaction, également appelés scripts, ainsi que les stratégies de remédiation et de compensation, en didactique de l'interaction en langue étrangère. Les deux articles évoqués dans la partie précédente nous livrent d'importantes clés à ce sujet.

Manoïlov et Oursel (2020) nous indiquent tout d'abord que pour développer la compétence d'interaction orale, il convient de distinguer l'apprentissage dans l'interaction et l'apprentissage de l'interaction (page 7). Les études en analyse des interactions en didactique démontrent qu'au-delà des objectifs linguistiques et culturels liés à l'acquisition d'une nouvelle langue sur lesquels se concentrent nombre de modalités de travail proposées en classe de langue, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à interagir en leur donnant des outils, méthodes et stratégies explicites : le développement de la compétence d'interaction orale intégrerait notamment une dimension pragmatique et nécessiterait donc des dispositifs

pédagogiques spécifiques, dont l'objectif serait directement la maîtrise de cette compétence. Comme nous l'avons vu précédemment, l'interaction est fondamentalement sociale et dépendante d'un contexte qui en influence la co-construction : développer la compétence d'interaction à l'oral chez des apprenants implique donc de pouvoir développer, non pas que des compétences linguistiques tournées notamment vers le lexique et la syntaxe, mais bien des compétences pragmatiques et socio-linguistiques afin de leur donner les clés pour acquérir et utiliser le langage de manière appropriée, et produire ainsi un énoncé en contexte qui fasse sens.

À cet effet, Oursel (2020) identifie des savoirs et savoir-faire à développer pour améliorer la compétence d'interaction en langue étrangère. Ceux-ci s'appuient sur les caractéristiques de l'interaction et se répartissent en cinq groupes : la situation de l'interaction, la production orale en interaction, la compréhension de l'oral en interaction, la collaboration et la co-construction de l'interaction, et enfin la langue et le corps qui ont une importance égale. La diversification des fonctions interactionnelles sollicitées, et les stratégies de gestion mises en oeuvre par les interactants sont alors au coeur des dispositifs pédagogiques proposés, l'acquisition de ces savoirs et savoir-faire ne pouvant alors se faire que dans l'interaction même. Comme nous l'indiquent Manoïlov et Oursel (2020) en s'appuyant sur les travaux de Bruner, une systématisation des situations familières, par le biais de schémas, donnerait d'importants repères aux apprenants. Les analystes de l'interaction parlent également de scripts, définis comme des séquences discursives intégrant une suite d'actions et d'échanges rencontrés au quotidien. Ces derniers peuvent notamment être associés à la notion de paires adjacentes, que l'on définit par une succession de tours de paroles dans laquelle le premier énoncé amène une contrainte sur le suivant tels que des questions-réponses, et qui représentent un appui considérable pour les apprenants. L'objectif étant de leur faire prendre conscience de la récurrence des schémas d'action dans l'interaction, pour ensuite favoriser la systématisation et l'automatisation de choix socialement et culturellement acceptables lors de la production d'énoncés dans des situations données. En d'autres termes, découvrir et maîtriser ces schémas d'interaction, par le biais de saynètes et jeux de rôles notamment, leur permettrait de développer d'importantes compétences pragmatiques et d'alléger leur charge cognitive en situation d'interaction, puisqu'ils pourraient alors réemployer les répliques utilisées dans d'éventuelles situations

similaires, en les adaptant aux variations de l'interaction inhérentes à ces dernières. Par ailleurs, au-delà de ces schémas d'interaction constituant un cadre précieux pour les apprenants, le travail de séquences latérales de négociation du sens, ayant pour objectif l'acquisition et la maîtrise d'outils et de stratégies de remédiation permettant aux interactants de clarifier leur propos ou de les adapter aux codes sociaux si nécessaire, est également essentiel au développement de la compétence interactionnelle.

Kucharczyk (2012) évoque également la nécessité pour les élèves en classe de langue d'apprendre à repérer les schémas d'interaction, les questions-réponses possibles, de même que les stratégies de compensation de nature linguistique ou sociolinguistique afin de construire leur compétence pragmatico-discursive. Il s'agit ainsi de transmettre aux apprenants des stratégies de planification selon des schémas interactionnels, d'exécution pour la prise de parole et la coopération, d'évaluation afin qu'ils puissent apprécier en temps réel la cohérence et l'efficacité de leur interaction, et enfin de remédiation pour assurer une compréhension mutuelle. Les caractéristiques de l'interaction nous donnent de précieuses indications quant aux conditions et éléments à prévoir à cet effet. L'interaction verbale en didactique des langues doit ainsi inclure et se composer : d'un cadre spatio-temporel, de buts co-construits ; d'un cadre participatif dans lequel les personnalités et le système de valeurs des participants leur confèrent un rôle interactif bien identifié ; d'une organisation explicite constituée d'une phase d'ouverture, d'un corps, et d'une phase de clôture, le tout selon des codes ; et enfin d'une typologie de l'interaction basée sur les relations entre les participants. Concernant ce dernier point, l'auteur s'appuie sur les travaux de Vion (1993) pour distinguer interactions symétriques et complémentaires, coopérative et compétitive, mais également formelles et informelles. À partir de ces éléments et en prévoyant les moyens linguistiques associés, il est possible d'accompagner les apprenants afin qu'ils puissent repérer les schémas d'interaction en jeu en s'appuyant sur le cadre proposé, les rôles interactionnels qui leur sont assignés et les répliques possibles qui en découlent. Trois étapes clés peuvent alors permettre d'organiser le développement de la compétence interactionnelle : tout d'abord, le recours à des activités de conceptualisation dans la langue cible qui passent par l'activation de genres discursifs lors de jeux de rôles, puis la mise en oeuvre d'un travail de formulation collaboratif des échanges, et enfin la conduite d'activités d'interaction dans la langue cible à partir d'outils.

Tout cela en tenant compte des récentes études qui soulignent l'impact très important des émotions sur le processus d'apprentissage et la nécessité de prendre en compte les obstacles d'ordre psycho-émotionnels, ainsi que les insécurités linguistiques éventuelles. Le cadre rassurant qu'offrent les schémas d'interaction ou scripts, de même que la maîtrise de stratégies de remédiation, de négociation de sens ou de compensation, qu'elles soient de nature linguistique ou socio-linguistique, semble en détenir le pouvoir et proposer une base de travail incontournable en didactique de l'interaction.

1.1.3. La compétence interactionnelle dans le CECRL

Ces orientations pédagogiques en didactique de l'interaction sont au coeur des textes officiels et notamment du CECRL³. Avant de nous pencher avec précision sur la compétence interactionnelle telle qu'elle est décrite dans ce cadre, présentons-en tout d'abord les outils, approches et principes incontournables. À l'origine d'une demande du Conseil de l'Europe même, il a été publié en 2001, puis complété par un nouveau volume en 2018. Rédigé par des chercheurs spécialisés dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, il apparaît comme une base commune solide pour l'enseignement des langues en Europe : l'objectif étant, d'une part, de repenser les objectifs et méthodes d'enseignement des langues, et d'autre part, de construire une plus grande unité entre les pays d'Europe par le développement des compétences de communication et la découverte des différentes cultures. Il établit à cet effet six niveaux de référence décrivant la maîtrise de la compétence communicative par le locuteur, du niveau introductif et de découverte A1, au niveau de maîtrise totale de la langue C2, et découpe cette compétence en cinq activités langagières relevant de la réception, de la production et de l'interaction : écouter, lire, s'exprimer oralement en continu, écrire, et prendre part à une conversation. Chacune de ces activités distinguant et prenant en compte : des compétences linguistiques, orientées vers les savoirs et savoir-faire liés au lexique, à la syntaxe et à la phonologie ; des compétences pragmatiques, tournées vers les stratégies discursives utilisées pour atteindre un objectif dans une situation de communication donnée ; et enfin des compétences socio-linguistiques, axées sur la capacité à utiliser la langue en l'adaptant au contexte social et culturel en jeu. Les activités

³ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2023). Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CERCL) et de son volume complémentaire. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>, consulté le 17/09/2023.

langagières, les compétences associées et les différents degrés de maîtrise décrits par le CECRL nous donne ainsi une vision claire des composantes de la compétence de communication et des qualifications visées en didactique des langues.

La pédagogie qui en découle, décrite avec précisions dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères publié sur Éduscol⁴, nous livre alors de précieuses clés. Celles-ci s'appuient sur la notion de tâche reliée à l'approche actionnelle, selon laquelle parler revient à produire un effet sur son environnement, à agir, à faire ou à faire faire : elle invite ainsi à donner du sens aux apprentissages, en mettant les apprenants en action dans le cadre d'une tâche ou d'un projet requérant et croisant diverses compétences linguistiques, pragmatiques, et socio-linguistiques, en vue d'un objectif motivant. En d'autres termes, il s'agit d'associer l'usage de la langue aux objectifs du locuteur en tant qu'acteur social, dans une situation d'apprentissage, qui est elle-même une situation de communication donnant l'opportunité aux apprenants de mobiliser plusieurs compétences et connaissances langagières et culturelles. Cette dimension sociale de l'approche actionnelle est essentielle à l'apprentissage de manière générale d'une part, comme nous l'indique la théorie du socio-constructivisme développée par Vygotsky, selon laquelle apprendre est un processus fondamentalement social dans lequel chacun est actif et participe à la construction de ses propres connaissances au travers de ses échanges avec autrui. D'autre part, elle est au coeur du développement de la compétence interactionnelle, qui elle-même est primordiale à l'acquisition d'une langue, puisqu'apprendre une nouvelle langue s'effectue bien dans le but de communiquer, comme nous l'avons vu précédemment, en contexte et avec une intention spécifique qui lui donne du sens, telle que s'informer, donner une information, convaincre ou encore distraire, et ce, en combinant divers modes de communication : la langue étant alors à la fois l'outil incontournable pour atteindre ce but, le moyen et l'objet d'apprentissage. Cette citation que l'on retrouve dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, est édifiante :

L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2019), Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères - Oser les langues vivantes étrangères à l'école. Éduscol. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf, consulté le 17/09/2023.

linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde. » (Bange, 1992, p.8)

En somme, ce guide et le CECRL soulignent l'importance d'apprendre une langue pour communiquer, mais également de communiquer pour apprendre une langue, l'un n'allant pas sans l'autre. Pour ce faire, charge à l'enseignant de construire ses séquences en se demandant l'objectif communicatif visé, les apprentissages nécessaires en amont, de même que les outils et stratégies à transmettre aux élèves, le tout en suscitant la motivation et le plaisir des élèves, et en tenant compte de la zone proximale de développement qu'évoque Vygotsky, l'enthousiasme et la progression des élèves étant directement liés au fait qu'ils puissent se sentir stimulés tout en se sentant capables de réaliser la tâche qui leur est proposée. Fonder son enseignement sur les besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants, tout en valorisant et en tenant compte de leur identité et savoirs déjà acquis, mais également en se questionnant sur l'utilisation concrète qu'ils feront de la langue cible est primordial. Les approches plurielles des langues et cultures, qui permettent à chacun de prendre conscience de toutes celles qui composent son identité et d'en valoriser la richesse, ont ici toute leur importance, et permettent l'émergence d'une base solide pour l'apprentissage serein de nouvelles langues, de même que pour le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, si précieuses à nos sociétés.

Le développement de la compétence interactionnelle dans le CECRL s'appuie sur l'ensemble de ces principes, et les deux articles étudiés dans les parties précédentes, de même que le guide mentionné, nous aident à en décrypter les éléments clés, sur lesquels nous nous concentrerons à présent. Comme nous l'avons vu, la capacité à employer des stratégies de communication dans une situation donnée est au cœur même de la compétence interactionnelle, faisant du développement de la compétence pragmatique une priorité. Kucharczyk (2012) nous indique que cette dernière se compose d'une compétence fonctionnelle, d'une part, et d'une compétence discursive d'autre part. La compétence fonctionnelle inclut de son côté des schémas interactionnels tels que nous les avons étudiés dans la partie précédente, c'est-à-dire des formes linguistiques nécessaires à la production d'un discours oral pour partager des informations, exprimer des attitudes ou établir des relations. La compétence discursive, quant à elle, s'intéresse à la construction de phrases dans un ensemble cohérent, en tenant compte des genres discursifs, du registre et des antécédents

de l'échange. Des stratégies interactives spécifiques sont mentionnées pour leur développement dans le CECRL, notamment dans le chapitre de son volume complémentaire axé sur l'interaction⁵. Elles y sont évoquées à partir de trois volets déclinés pour chaque niveau de référence, page 103 : *Tours de parole*, *Coopérer* et *Faire clarifier*. Le volet *Tours de paroles* est directement relié à la capacité à commencer, maintenir, terminer ou intervenir dans une conversation. *Coopérer* implique des stratégies cognitives, telles que cadrer, planifier ou organiser son discours, ainsi que des stratégies collaboratives reliées à la gestion des aspects interpersonnels et relationnels de l'échange. *Faire clarifier*, enfin, revient à être en capacité de faire état de sa compréhension de l'échange et à demander de répéter ou des précisions en cas de besoin. Ces trois volets nous donnent une ligne directrice pertinente quant aux stratégies à transmettre aux apprenants afin de les accompagner dans le développement de leur compétence interactionnelle, et les schémas ou scripts, tels qu'évoqués précédemment, ont toute leur place dans ce processus. Un article de Ravazzolo, Étienne & Ursi (2021)⁶ souligne en revanche le caractère stéréotypé des situations de communication bien souvent proposées dans les textes officiels, les interactions en découlant ne reflétant pas toujours l'authenticité des interactions du quotidien. Canelas-Trevisi et Thévenaz-Christen (2002)⁷ complètent ces propos et insistent de leur côté sur l'importance d'associer les points de structuration que représentent les schémas interactionnels à ce caractère spontané de l'interaction et son principe de co-construction, afin d'en faire un réel levier d'apprentissage.

L'étude des caractéristiques invariables de l'interaction, des schémas d'interaction et stratégies de remédiation en didactique des langues, et de la compétence interactionnelle du point de vue du CECRL, nous donne une vision précise de ce qu'implique son développement pour les apprenants. L'importance de leur donner accès à des schémas interactionnels et stratégies de remédiation à cet effet, nous renvoie à la pertinence et à la place légitime des pratiques théâtrales dans ce domaine, celles-ci étant directement basées sur la notion de script.

⁵ Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, consulté le 17/09/2023.

⁶ Ravazzolo E, Étienne C, Ursi B. (2021). Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/8989> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8989>

⁷ Canelas-Trevisi S, Thévenaz-Christen T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? In: *Revue française de pédagogie*, volume 141. *Vers une didactique comparée*. pp. 17-25. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2911 ; Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2911>

1.2. Le français langue seconde et de scolarisation à l'école primaire

Ces principes fondamentaux reliés à la didactique de l'interaction nous donnent ainsi un cadre solide pour la construction d'un projet comédie musicale. Déterminer la légitimité d'un tel projet à destination d'élèves de maternelle et d'UPE2A, et l'adapter à leurs spécificités le cas échéant, est une condition indispensable à la bonne conduite de cette recherche, mais également pour l'émergence de méthodes pertinentes. Étudions à cet effet ce qu'indiquent les textes officiels quant à l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, puis ce qu'ils préconisent pour l'enseignement du FLScO en maternelle et en UPE2A, pour enfin réaliser un tour d'horizon des méthodes pédagogiques en vigueur.

1.2.1. La langue orale en cycle 1 : le développement du langage chez les jeunes enfants

La maîtrise de la langue est l'un des objectifs les plus importants de l'école et impacte considérablement la réussite scolaire des élèves : son enseignement et les méthodologies associées occupent ainsi une place de premier plan au sein des textes officiels, et ce dès la maternelle. Le développement du langage chez les jeunes enfants, et les théories associées, en constituent la base même : étudions en détails les programmes, recommandations, et guides, disponibles sur Éduscol, qui y sont rattachés.

Le guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle⁸ est un allié précieux afin d'appréhender les étapes clés du processus d'apprentissage de la langue par les jeunes enfants. L'acquisition du langage oral nécessite ainsi la prise en compte de trois systèmes qui entrent en synergie en vue d'une communication efficace : un système linguistique propre à chaque langue définissant le lexique ainsi que les règles syntaxiques et phonologiques à l'oeuvre pour donner du sens aux messages à transmettre ; un système symbolique et conceptuel qui désigne les idées que l'on souhaite transmettre ; et enfin un système social tenant compte des destinataires de ces messages. Notre capacité en tant qu'être humain à moduler et à combiner des sons, pour transmettre un sens, constitue la base même du langage, et son développement passe par

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2021). Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>, consulté le 06/09/2023.

différentes phases. Dès sa naissance, le bébé mémorise dans un premier temps les sons utilisés dans sa langue maternelle et leurs associations fréquentes afin de former des mots, pour comprendre petit à petit que la parole est une source d'informations sur les catégories d'objets et le monde qui l'entoure. Dans une seconde phase, entre 2 et 4 ans, le jeune enfant sollicite régulièrement l'adulte pour nommer ce qu'il ne connaît pas encore, afin de découvrir de nouveaux mots et ainsi de nouveaux concepts. En s'appuyant sur ces éléments, le guide nous précise le rôle clé de l'école maternelle. Elle se doit d'améliorer l'aisance de l'élève dans sa manipulation du système linguistique de la Petite Section à la Grande Section, et de l'accompagner dans le passage d'énoncés courts à la production d'énoncés longs et complexes, rendu possible par le renforcement de sa mémoire verbale et syntaxique entre 3 et 6 ans. Cela passe par l'enrichissement de son vocabulaire, l'apprentissage de la syntaxe et la stimulation de sa conscience phonologique via l'usage de jeux, afin de lui permettre d'appréhender le monde en confiance. Apprendre de nouveaux mots implique la prise en compte de trois dimensions : leur phonologie, leur sens, et le contexte dans lequel ils sont utilisés. L'acquisition du sens des mots et leur catégorisation s'effectuent grâce à une prise d'indices effectuée par les enfants, et ce dès le plus jeune âge. En moyenne, un enfant apprend environ 10 mots nouveaux par jour, mais ceux-ci sont placés parmi de nombreux autres nouveaux mots à apprendre, contrairement à l'adulte, qui lorsqu'il apprend un nouveau mot peut s'appuyer sur ceux qu'il connaît déjà dans l'échange : dès 18 mois, l'enfant s'appuie donc sur le contexte linguistique de l'énoncé, sur les éléments visuels qui y sont reliés, mais également sur les indices sociaux à sa disposition, tels que le regard de son interlocuteur par exemple, afin d'en déduire le sens et la fonction des mots auxquels il fait face. Le développement de l'attention de l'enfant joue alors un rôle central, puisqu'elle est l'un de ses alliés principaux pour la prise en compte de ces indices. Le guide nous indique à ce sujet qu'un enfant est capable de suivre le regard de son interlocuteur et de pointer de nouveaux éléments du doigt à partir de l'âge d'1 an. Il est alors en capacité d'attacher un mot entendu à un élément vu : il est alors possible d'attirer son attention vers des éléments proches de son univers familier, et indispensable d'interagir avec lui pour l'accompagner dans ce processus, au cours duquel l'enfant calcule le sens le plus probable d'un mot dans son contexte en s'appuyant sur les différents moments dans lesquels il le rencontre. En somme, l'enfant s'appuie sur le petit nombre de mots rencontrés dès sa naissance, afin d'en déduire des

éléments de syntaxe, permettant d'apprendre alors de nouveaux mots. Toutes ces recherches nous mènent vers les conditions optimales à l'apprentissage de nouveaux mots par les enfants, comme nous l'indique ce guide :

Pour enseigner un mot nouveau à un enfant, il faut capter son attention, puis lui présenter ce mot dans des contextes variés afin de réduire l'ambiguïté et de lui permettre de « cerner » au mieux le sens le plus probable du mot. Et pour qu'il puisse apprendre les propriétés des contextes linguistiques, il faut lui présenter des mots qu'il connaît déjà, dans des contextes variés. (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2021, p. 13)

L'attention, la variété de contextes proposés, la possibilité de s'appuyer sur des mots connus, et la clarté des messages transmis dans leur sens littéral, constituent ainsi des éléments clés pour l'acquisition et l'enseignement de la langue orale. À noter qu'il est bien sûr primordial de prendre en compte les différences de niveau verbal d'un enfant à l'autre en contexte scolaire, la quantité et la nature du langage auquel chacun est exposé dès la naissance pouvant varier d'une sphère familiale à l'autre. Le rôle de l'école maternelle est alors d'interagir avec chaque enfant en lui proposant des interactions légèrement plus complexes que celles qu'il est en capacité de construire, et de les faire évoluer au fur et à mesure de sa progression : en d'autres termes, il est important de se placer dans sa zone proximale de développement, tel qu'évoqué précédemment.

À partir de ces éléments inhérents à l'apprentissage de la langue par les jeunes enfants, le programme d'enseignement de l'école maternelle⁹ nous donne de grandes lignes directrices pour son enseignement, notamment dans le volet consacré au domaine d'apprentissage « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». L'oral et l'écrit s'y complètent avec pour objectif la découverte de diverses formes de communication par les élèves. Nous nous concentrerons ici plus spécifiquement sur les recommandations quant à l'enseignement de la langue orale, qui constitue l'objet même de cette recherche. L'accent y est mis sur le travail de cinq objectifs principaux. Accompagner les élèves à la construction d'outils cognitifs, afin qu'ils puissent « comprendre et apprendre » via les discours des adultes de la classe, est l'un de ces objectifs : il s'agit de développer leurs capacités à rapprocher, catégoriser ou contraster

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.(2021). Programme d'enseignement de l'école maternelle. En ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ense1550_annexe_1413865.pdf

des énoncés, de les aider à la construction des images mentales à partir d'histoires racontées, mais également de leur permettre de relier des événements, récits ou explications dans les moments d'apprentissage structurés qui leurs sont proposés. « *Échanger et réfléchir avec les autres* » est un objectif de l'oral très important également : ensemble les élèves sont ainsi amenés à développer des stratégies afin de résoudre des problèmes, de comprendre des histoires de façon collective, mais également pour être en capacité d'argumenter, d'expliquer ou encore de questionner lors des moments d'échanges. Le programme donne également pour objectif d' « *acquérir une conscience phonologique* » en commençant à réfléchir sur la langue. Comme nous l'avons vu, les enfants témoignent en effet un grand intérêt pour la langue et essaient de reproduire des sons dès le plus jeune âge, puis lorsqu'ils atteignent entre 3 et 4 ans, ils prennent conscience des efforts que nécessite la maîtrise d'une langue : il est alors possible d'enrichir leur vocabulaire au travers de situations vécues, de jeux vocaux ou de langage, et d'activités de mise en réseau de mots, mais également de développer leur syntaxe et leur conscience phonologique au travers d'activités autour des syllabes et unités sonores qui composent les mots. Ces compétences phonologiques, à partir desquels l'élève segmente les mots en syllabes orales, nomme les lettres et les associe aux sons et phonèmes qui y sont rattachés, sont essentielles puisqu'elles préparent à l'apprentissage de la lecture en école élémentaire. « *Éveiller à la diversité linguistique* », en faisant prendre conscience aux élèves de la multitude de langues auxquelles il est possible de recourir pour communiquer, et en valorisant la richesse des identités plurilingues et pluriculturelles des élèves, constitue un objectif de grande importance également. Enfin, nous retrouvons un objectif incontournable, directement relié à notre problématique : « *oser entrer en communication* ». Les interactions avec les pairs et adultes de la classe sont au coeur même du développement des compétences rattachées à cet objectif : l'enseignement proposé se doit bien sûr d'être régulier et structuré, et se dérouler avec l'accompagnement de l'adulte, dont l'objectif est de permettre à chacun d'être en capacité de dire, de questionner, d'annoncer une nouvelle ou encore d'exprimer un avis ou un besoin. Le respect du développement de l'enfant est à nouveau primordial : le programme souligne à ce sujet la capacité des enfants à construire des énoncés de plus en plus longs et avec un ordre correct des mots, entre 2 et 4 ans, et ce, à partir de et grâce à la langue qu'ils entendent, comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent. Il est ainsi nécessaire de prendre en compte dès l'âge de 3 ans leur progression sur le plan syntaxique et lexical afin

de produire des énoncés complets et cohérents, puis à 4 ans, leur prise de conscience quant au pouvoir du langage et ses effets sur autrui, notamment via l'usage de questions ou de plaisanteries. L'objectif de fin d'école maternelle étant de pouvoir avoir avec les enfants des conversations proches de celles construites avec un adulte, avec des énoncés de plus en plus complexes et s'appuyant sur un vocabulaire de plus en plus riche.

La posture de l'ensemble de l'équipe éducative est déterminante pour la mise en confiance des élèves et l'atteinte de ces objectifs : les erreurs doivent être accueillies avec bienveillance, et chacun doit être accompagné pour reformuler, mais également être valorisé, cela dans le but d'encourager tous les élèves à prendre la parole. Les recommandations pédagogiques complétant le programme sur Éduscol¹⁰ précisent ce rôle très important des adultes de la classe : les professeurs des écoles, de même que les ATSEM, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, ont pour mission de dialoguer quotidiennement avec chaque élève, en s'intéressant à ce que ces derniers souhaitent leur partager, en les aidant à reformuler ou à préciser leur pensée, tout en veillant à leur donner le temps d'aller au bout de leur propos avec leurs propres mots, et en leur posant des questions, pour les amener à nommer ou désigner avec davantage d'aisance, mais également à s'exprimer sur ce qu'ils imaginent, font, voient, ou ressentent. Des modalités spécifiques d'apprentissage, respectueuses du développement de l'enfant, sont mises en avant. L'ensemble du programme préconise ainsi un apprentissage par le jeu, en réfléchissant et en résolvant des problèmes concrets, en s'exerçant, en se remémorant et en mémorisant : le tout en favorisant les situations d'observation, d'imitation, d'interactions entre enfants, mais également avec les adultes de la classe, dans le cadre de projets. Une préparation structurée des séquences conduites en classe est également capitale : si les interactions du quotidien favorisent l'acquisition de nouveaux mots, assurer leur mémorisation et la capacité des élèves à les réemployer nécessite en effet leur rencontre et leur utilisation dans de multiples situations. Il est conseillé pour cela de s'appuyer sur trois temps : faire découvrir aux élèves les nouveaux mots en contexte à partir de jeux, d'objets ou d'albums, puis les réutiliser hors contexte afin d'en structurer l'emploi et les mémoriser au cours de situations d'entraînement, pour enfin les réinvestir en contexte et permettre ainsi une mémorisation profonde et durable. Le choix des

¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2019). Recommandations pédagogiques : l'école maternelle, école du langage. *Éduscol*. En ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293, consulté le 06/09/2023.

mots et leur mise en réseau grâce à des regroupements sémantiques ou logiques ont toute leur importance : explorer les champs lexicaux, synonymes, antonymes et familles de mots qui y sont reliés est essentiel. Cette sélection, pour qu'elle fasse sens, peut également être effectuée en mettant en lien les cinq domaines d'apprentissages de l'école maternelle « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* », « *Acquérir les premiers outils mathématiques* », « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* », « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* », et « *Explorer le monde* ». L'exploration de champs lexicaux et structures syntaxiques dans divers contextes et situations, toujours reliés au vécu et intérêts des élèves, représente alors un véritable levier d'apprentissage et leur permet de mémoriser la langue et de la réinvestir à différentes fins.

L'acquisition du langage par les jeunes enfants et les textes officiels qui en découlent nous donnent de précieuses clés quant aux processus à prendre en compte pour son enseignement, mais également quant aux conditions d'apprentissage nécessaires à son bon développement en contexte scolaire, et particulièrement en maternelle. Jouer, répéter, imiter, interagir, apprendre en contexte et réinvestir à partir de jeux : ces actions sont au coeur même des pratiques préconisées dans le cadre de l'enseignement du langage, faisant de ce cadre institutionnel un terrain favorable à la construction d'un projet mettant en scène les élèves afin d'atteindre les objectifs que poursuit le programme et de développer leurs compétences interactionnelles.

1.2.2. L'enseignement du français langue seconde et de scolarisation en maternelle et en UPE2A

Des spécificités entrent cependant en jeu pour l'apprentissage d'une langue seconde et de scolarisation, et sont à prendre en compte dans le cas des élèves de cycle 1 et d'UPE2A, dont le plurilinguisme constitue une base solide sur laquelle s'appuyer, et représente une véritable richesse à valoriser. Penchons-nous sur les recommandations officielles pour un accompagnement optimal de tous les élèves, et ainsi favoriser leur acquisition sereine du FLSco.

Le guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle, étudié dans la partie précédente, nous donnent des clés pour l'accueil des jeunes enfants nouvellement arrivés ou dont le français n'est pas la langue maternelle, qui

développent simultanément d'importantes compétences langagières dans leur langue maternelle, au sein de leur sphère familiale, et en français, dans leur environnement proche ainsi qu'à l'école. Les phases d'acquisition du langage, décrites dans la partie précédente, ainsi que les préconisations qui y sont rattachées, restent une ligne conductrice pertinente afin de les y accompagner. En effet, l'apprentissage, même précoce, d'une langue étrangère est différent de l'acquisition naturelle de la langue maternelle dès la naissance¹¹, mais comme nous l'indique le guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères en s'appuyant sur les sciences cognitives, étudié précédemment, des processus similaires entrent en jeu : c'est en revanche le contexte et les conditions d'apprentissage qui font toute la différence. Que l'on soit dans une situation ou l'autre, le contexte d'appropriation, incluant la nature et la durée de l'exposition, est ainsi davantage déterminant que l'âge des élèves en lui-même pour l'acquisition de la langue ciblée¹². Bien qu'ils bénéficient d'un bain linguistique important au quotidien dans leur environnement proche, ces élèves sont moins exposés au français que leurs camarades dans leur sphère familiale : ces recommandations sont donc complétées par la nécessité de leur proposer une exposition à la langue accrue et sur mesure. L'enjeu est alors pour les équipes éducatives d'opérer des choix didactiques pertinents selon les enjeux et les objectifs d'apprentissage reliés à la langue. Et dans le cas de l'acquisition du FLSco, l'enjeu est grand comme nous le démontrent les cinq fonctions d'une langue seconde et de scolarisation identifiées par Guyot & Afgoustidis (2006)¹³ : elle est en effet nécessaire à l'appropriation de nouvelles connaissances, à la formation intellectuelle de chacun, à la construction de ponts entre les multiples disciplines scolaires, à l'acquisition de comportements intellectuels et relationnels, et enfin à une intégration sociale sereine. En somme, l'enjeu dès la maternelle est de permettre l'accès à l'ensemble du programme scolaire pour tous les élèves d'une part, et de leur permettre d'interagir sereinement et en autonomie dans leur environnement proche. Le rôle du professeur des écoles est de mettre en place des stratégies et une progressivité adaptée à chaque élève afin de garantir ces apprentissages.

¹¹ Comme nous l'indiquent Mendonça Dias C. et Leclère M. (2023) dans la Séquence 1 Dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage des langues par les enfants du cours *Enseignement aux enfants : FLE et FLSco*, suivi en auditrice libre dans le cadre de ce Master 2.

¹² Comme nous l'indiquent Mendonça Dias C. et Leclère M. (2023), qui s'appuient sur Gaonac'h (2006) dans la Séquence 1 Dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage des langues par les enfants du cours *Enseignement aux enfants : FLE et FLSco*, suivi en auditrice libre dans le cadre de ce Master 2.

¹³ Guyot, J. & Afgoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 23-30. En ligne : <https://doi.org/10.3917/nras.036.0023>

L'aide des autres élèves de la classe peut être sollicitée dans ce processus : il est alors très important de présenter à l'ensemble de la classe l'immense richesse que représente le plurilinguisme, de le valoriser en proposant à tous les élèves d'enseigner des mots de leurs langues, et d'établir des ponts entre ces dernières. Les moments en petits groupes ou en relation duelle sont également précieux pour un accompagnement adapté aux besoins individuels et la proposition d'activités au niveau immédiatement supérieur à celui déjà maîtrisé par chacun, afin de garantir leur progression et ainsi une meilleure autonomie en grands groupes. Les interactions avec l'adulte et les camarades de la classe, de même que le recours à un étayage individuel explicitant les stratégies nécessaires à l'activation de la mémoire associative des élèves, sont déterminants. Les aider à associer les mots appris aux situations dans lesquelles ils les ont rencontrés leur permet ensuite un accès plus rapide et automatisé à ces derniers, lors de situations d'interactions similaires : nous retrouvons là la notion de schémas interactionnels, telle que nous l'avons étudiée en première partie, et ses bénéfices. Travailler la phonologie des mots et accompagner les élèves à une reformulation correcte si nécessaire ainsi qu'à la segmentation des phrases, via un étayage individuel, est également essentiel afin de favoriser un meilleur accès au sens des mots. Suivre les progrès des élèves avec attention, grâce à la conduite d'évaluations formatives, est ensuite primordial pour ajuster les séquences d'apprentissage proposées, et cela se fait tout au long de la journée de classe, et dans chaque situation de communication, de jeu ou d'exploration, qui implique le réinvestissement du vocabulaire travaillé dans un autre contexte, à distance de ces séquences, que ce soit avec les adultes ou les camarades de la classe. Il est possible à cet effet de s'appuyer sur une grille d'évaluation, dont les observables ont été définis en fonction de la séquence, pour mesurer le capital lexical de chacun, et évaluer la construction des énoncés produits lorsque l'enfant parle des événements vécus ou des activités réalisées. Des évaluations sommatives différées peuvent ensuite être menées afin de s'assurer d'une mémorisation stable du lexique, permettant aux élèves de comprendre les interactions qui y sont liées, et d'y participer en réemployant le lexique et les énoncés ciblés dans un autre contexte. En cas de difficultés, patience, bienveillance, valorisation et respect du rythme de chacun sont les maîtres mots, afin d'éviter tout blocage et d'encourager les élèves. Une attention particulière, une reformulation des consignes et des demandes, à l'aide d'un langage accessible, une écoute, un soutien et une disponibilité constantes sont également nécessaires.

Ces recommandations, nous les retrouvons également au sein des différents guides publiés sur Éduscol¹⁴ pour l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA) qui intègrent une classe ordinaire et une UPE2A dans le même temps. Ce dispositif, auquel l'élève a accès pour une durée d'un an à son arrivée, sauf exceptions, vise un enseignement quotidien et personnalisé du français, selon les besoins identifiés : cette langue étrangère pour l'élève devient en effet très rapidement une langue seconde lui donnant accès aux communications et informations quotidiennes, mais également une langue de scolarisation, grâce à laquelle il accède aux apprentissages dans les temps d'inclusion en classe ordinaire. Son enseignement et son acquisition sont d'une importance capitale pour une inclusion sociale et culturelle sereine de même que pour leur réussite scolaire. Le guide « *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire* »¹⁵, identifie en effet comme enjeu principal pour ces élèves « *celui de l'apprentissage de la langue française comme langue de communication courante et comme langue de scolarisation* ». Pour cela, sont préconisés « un accompagnement ajusté dans le temps pour travailler les compétences de compréhension et de production orale », et l'invitation à la prise de parole « *dans des situations d'apprentissage rassurantes* », afin de les inciter à interagir de façon « *régulière, ritualisée et progressive* » (p. 8), et ce, en s'appuyant sur les compétences et connaissances déjà acquises dans les langues qu'ils maîtrisent, et en les aidant à faire des liens entre les différents systèmes linguistiques. La construction de ponts et ces réflexions métalinguistiques, ouvertes à tous les élèves, sont primordiales afin de valoriser les parcours des élèves, leurs compétences et leur expertise dans leur langue, tout en permettant aux enseignants de mieux comprendre et remédier à leurs éventuelles incompréhensions. Valoriser leurs tentatives et accompagner leur reformulation tout en leur laissant le temps d'aller au bout de leurs productions, est là encore déterminant. La construction de ponts interculturels est également au coeur des objectifs afin de lever d'éventuels implicites. Les élèves sont effectivement confrontés à un nouveau milieu composé non seulement d'une nouvelle langue, mais également de nouveaux codes socioculturels : s'approprier ces derniers nécessite la

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2023). Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Éduscol. En ligne : <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana>, consulté le 18/09/2023.

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Éduscol. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/21361/download>, consulté le 18/09/2023.

découverte et l'explicitation des règles de communication, des objectifs et de la nature des relations qui régissent les échanges rencontrés quotidiennement, mais également des modes de fonctionnement du système scolaire et des méthodes pédagogiques rattachées. Des fiches repères pour l'apprentissage du français langue de scolarisation¹⁶ accompagnent ce guide : ces dernières soulignent l'importance de la prise en compte du rôle que va jouer le langage dans le quotidien de l'élève. Les activités langagières proposées doivent ainsi être construites en gardant à l'esprit les caractéristiques des discours de chaque discipline, afin de construire un bagage langagier utile pour chaque élève. En outre, ces fiches s'appuient sur un article de Guillou (2010)¹⁷ afin d'orienter le travail des compétences orales des élèves et d'en souligner l'importance centrale. Cette dimension de la langue se compose d'une compétence d'écoute pour comprendre, qui constitue le point de départ de tout apprentissage, et d'une compétence de production pour s'exprimer et interagir. Leur travail, que ce soit en classe ordinaire ou en UPE2A, s'appuient sur les approches communicative et actionnelle du CECRL, décrites en première partie de ce mémoire, et incontournables en didactique du français langue étrangère, seconde et de scolarisation. Nous retrouvons ainsi la nécessité pour l'élève d'apprendre à communiquer et à agir dans une situation donnée, et pour cela, celle de le mettre en action en l'amenant à mobiliser diverses compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques, en vue d'un projet ou d'une tâche finale, individuels ou collectifs. Guillou (2010) identifie des ressources invariables à mobiliser à cet effet : « *maîtrise du déchiffrement, de la syntaxe, choix d'un rythme adapté au destinataire, choix d'un ton adapté à la nature et à la fonction du texte, au contexte social* » (p. 2). Ces ressources, nous les retrouvons dans ce qui compose les schémas interactionnels, tels que nous les avons décrits précédemment, et dont la maîtrise permet une mobilisation automatisée des compétences pour comprendre, produire des discours en présentant, décrivant, justifiant ou en argumentant, mais aussi pour interagir avec adultes et camarades, ou agir en tant que médiateur linguistique entre l'école et les parents si nécessaire. Des considérations essentielles pour l'enseignement du français et en français

¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche. (2012). Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/21370/download>, consulté le 30/09/2023.

¹⁷ Guillou M. (2010). La maîtrise de la langue française à l'épreuve du socle commun de connaissances et de compétences. *Éducation et formation n°79*, p. 9. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/media/21428/download>

comme langue seconde¹⁸ favorisant un questionnement des pratiques et postures professionnelles pour mieux répondre à ces besoins langagiers des élèves nouvellement arrivés, et développer leurs compétences linguistiques et plurilingues dans les cinq activités langagières du CECRL, s'ajoutent aux fiches et guides étudiés. Elles confirment la nécessité, comme nous venons de le voir, d'axer les enseignements sur la dimension sociale de la langue pour que l'élève puisse « *mobiliser ses connaissances et compétences dans sa vie sociale, citoyenne, culturelle, familiale et professionnelle* » (p. 11), en adaptant les approches aux objectifs spécifiques de chaque séance : l'analyse de la langue se fait en s'appuyant sur la grammaire, l'apprentissage de l'interaction se fait via la conduite de jeux de rôle, la découverte de sujets culturels via la réalisation d'exposés. Le travail de l'oral est, quoi qu'il en soit, nécessaire, constant, adapté, progressif, et accompagné de l'adulte dans des temps de travail en binôme ou en petits groupes. Il favorise les entraînements et échanges avec ses pairs, de même que l'assimilation de schémas interactionnels, reliés au système éducatif français, à ses modes de fonctionnement et codes, par les élèves afin qu'ils puissent accéder sereinement aux apprentissages. Les modalités d'apprentissage sont variées pour soutenir l'intérêt des élèves et réactiver leurs connaissances.

1.2.3. Les méthodes pédagogiques actuelles pour le développement des compétences langagières

Comme nous pouvons le constater, les recommandations à destination des jeunes enfants de maternelle et des élèves d'UPE2A, pour le développement de leurs compétences langagières, se rejoignent : les démarches pédagogiques qui en découlent sont ainsi très similaires, et le travail des activités langagières orales, incluant la compréhension, l'expression et l'interaction, en sont au centre. Nous explorerons ici les méthodes pédagogiques actuelles en vigueur, afin d'en avoir une vision d'ensemble. À cet effet, nous nous appuyerons sur les méthodes que j'ai moi-même l'opportunité d'expérimenter au quotidien dans ma classe, sur les guides étudiés dans cette partie, mais également sur le

¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2012). Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/21367/download>, consulté le 30/09/2023.

module *Enseignement aux enfants : FLE et FLSco* de ce Master 2¹⁹ afin d'en délivrer la synthèse ci-dessous.

En accord avec les théories qui encadrent le développement de l'enfant et du langage, la médiation de l'adulte afin d'accompagner le développement des capacités intellectuelles et langagières des élèves, l'adaptation des séances à leurs capacités cognitives, affectives, et sociales, de même que le recours au jeu et sa dimension sociale, sont un socle primordial de ces méthodes. Comme nous l'avons vu précédemment, la mémorisation d'un mot requiert plusieurs étapes clés : l'encodage au travers des cinq sens, le stockage par leur mise en réseau, et enfin la récupération par la réactivation répétée et régulière du mot en contexte, pour en favoriser la mémorisation à long terme. Les méthodes pédagogiques actuelles s'appuient grandement sur ces trois étapes clés afin de proposer des séquences de 10 à 11 séances de 45 minutes maximum, selon la capacité de concentration du public cible. Elles prévoient en outre une progression des apprentissages en lien avec la zone proximale de développement de l'enfant, mais également des moyens mnémotechniques, activités d'entraînement et de rebrassage, donnant les moyens aux élèves de réactiver leurs savoirs et savoir-faire. Les activités d'écoute, de compréhension en réception, d'échanges conversationnels, de mémorisation et de restitution, y sont proposées en grands groupes, avec une attention particulière pour les petits parleurs. Les productions langagières, activités de structuration et d'analyse de la langue, l'étayage et la remédiation nécessitent en revanche un travail en petits groupes, dans un contexte sécurisant et mettant en confiance, afin de faciliter les échanges et de pouvoir s'adresser à tous les élèves en intégrant même les plus réservés. La place et les médiations de l'enseignant au coeur de ces méthodes sont décrites explicitement : il donne du sens, suscite la motivation et le plaisir de la manipulation linguistique ; il favorise la prise de parole des élèves par des encouragements, sollicitations, valorisations, mais également par la mise en place de repères, rituels, et via des stratégies verbales les aiguillant ; il anime de façon dynamique et théâtrale et crée des effets de surprise stimulants, en s'appuyant sur des supports variés et en s'adaptant aux niveaux et personnalités de chacun. Il est à la fois donneur d'informations, animateur des activités didactiques, et évaluateur. Son rôle dans la construction du système mnésique des élèves est de diversifier les occasions d'apprentissage

¹⁹ Mendonça Dias C. et Leclère M. (2023) dans la Séquence 3 Caractéristiques du public d'âge scolaire et accompagnement du processus d'appropriation langagière en FLE du cours *Enseignement aux enfants : FLE et FLSco*, suivi en auditrice libre dans le cadre de ce Master 2.

de nouveaux mots à nommer et commenter, d'expliquer, de communiquer, de raconter, de conduire des échanges, de questionner les élèves, de réactiver leur mémoire régulièrement, et de les amener à leur tour à raconter, décrire, expliquer, justifier ou argumenter. Bien sûr, il analyse ses pratiques et mesure leur impact, afin de les faire évoluer et de les ajuster si nécessaire.

En somme, les démarches pédagogiques sont progressives et proposées dans le respect des différences interindividuelles. Elles s'appuient sur : les trois dimensions du mot, c'est à dire sa forme, son contenu et son usage ; les trois étapes de mémorisation, autrement dit l'encodage, le stockage et la récupération ; les quatre piliers de l'apprentissage que sont l'attention, l'action, le retour d'informations et la consolidation ; et les modalités d'apprentissage adaptées aux jeunes enfants qui passent par le jeu, la résolution de problèmes, l'entraînement, la mémorisation et la réactivation. En découlent des séquences qui mobilisent l'univers de référence des élèves, leur environnement scolaire et leur imaginaire, afin de construire du sens et de les motiver au travers d'un enseignement transversal alliant langue et autres disciplines scolaires. Des supports et activités sollicitant diverses compétences et savoir-faire, ainsi qu'un engagement actif de la part des élèves, sont alors incontournables, et se retrouvent dans nombre des méthodes disponibles sur le marché éditorial. Le jeu en est un levier principal : en lien avec la progression et orienté vers les objectifs d'apprentissage, avec une vision claire des moyens linguistiques nécessaires et mobilisés, celui-ci peut être sensori-moteur ou symbolique et est toujours adapté à l'âge du public cible. Il en va de même pour les images qui ont une importance capitale, puisqu'elles constituent le support central permettant d'attirer l'attention des enfants sur un objet et d'y donner du sens en y associant une production verbale. Nous retrouvons également une place fondamentale des marionnettes et masques qui donnent une dimension affective à l'apprentissage des langues et permettent une approche multisensorielle. L'objet transitionnel que représente la marionnette amène les élèves à communiquer de manière contextualisée, et favorise le développement d'une attitude empathique de l'enfant qui s'identifie à cette personnification du locuteur étranger. Les masques quant à eux le permettent puisqu'ils amènent les élèves à endosser le rôle de personnages. Le son a également une place de premier plan : les dialogues, chants et comptines sont effectivement emprunts des rythmes et mélodies de la langue, et ont ainsi le pouvoir de familiariser les élèves avec ces derniers, tout en suscitant leur intérêt et leur

curiosité. Les albums de jeunesse faisant référence à l'environnement quotidien et imaginaire des élèves, tout en maintenant un ancrage dans la réalité afin que les élèves puissent s'identifier au personnage principal, sont également au centre des méthodes. Les histoires contées permettent en effet de donner du sens et favorisent les questionnements des élèves sur le personnage principal et son lien avec ceux du récit, mais également sur leurs actions et ressentis. De plus, elles sont un point d'appui efficace afin de solliciter l'avis des élèves, leur point de vue, leurs interprétations, et d'en vérifier la véracité. L'articulation texte et image que l'on y retrouve est, de son côté, adaptée à leurs capacités cognitives, langagières et motrices. En somme, l'album permet un usage contextualisé du langage, dont le sens est accessible aux élèves s'il est bien sélectionné, mais également la conduite d'une pédagogie transversale, ainsi que l'exploration de pistes larges et variées. Cet objet ancré dans l'univers enfantin permet en effet des activités de lecture, de compréhension, ou d'expression orale, tout comme une étude des structures, temps et champs lexicaux qui le composent. L'ensemble de ces supports constituent ensuite la base de nombreuses activités permettant de construire du sens, et qui sont majoritairement proposées : réaliser une recette simple, construire un objet, explorer et comprendre les propriétés d'objets ou de la matière, découvrir et observer la vie animale, exprimer des sentiments, participer à des jeux de société axés sur la logique et la réflexion, se déguiser et organiser un événement exceptionnel ou encore utiliser des marionnettes et le théâtre pour créer des jeux et mises en scène. Ce dernier point nous ramène directement à la notion de script, utilisée chez les analystes de l'interaction et que nous avons décryptée précédemment : les jeux de rôle et saynètes sont ainsi les méthodes phares pour mettre les élèves en situation d'interagir dans des échanges entre pairs qui font sens, et leur permettre ainsi de s'appropriier ces scripts en langue étrangère, seconde ou de scolarisation. Les centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, appelés CASNAV, orientent leur recommandation en ce sens également. Ainsi, le CASNAV de l'Académie de Lille désigne, dans son guide de scolarisation des EANA réalisé en partenariat avec le réseau CANOPÉ en 2021²⁰, les jeux de rôle et l'usage de saynètes comme de bonnes méthodes pour le travail oral sur des situations de communication spécifiques permettant l'acquisition du lexique et des

²⁰ CASNAV de l'Académie de Lille. (2021). Principes pédagogiques pour l'enseignement- apprentissage du FLS-FLSco en séance individualisée. *CANOPÉ*. En ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/Zip/I4.pdf

structures de phrases visés. Le CASNAV-CAREP de l'Académie de Nancy-Metz s'est penché quant à lui sur les spécificités de l'apprentissage de la langue orale chez les enfants allophones scolarisés à l'école maternelle²¹. Parmi les actions préconisées, nous y retrouvons à partir de la Moyenne Section, la prise en charge de petits groupes de 4 à 6 élèves allophones maximum, au minimum une heure par semaine, pour le travail de la langue orale au travers de jeux de rôles, de jeux d'imitation et de jeux de langage à partir d'albums. Enfin, de manière générale, la conduite d'activités ritualisées, familières et récurrentes, les activités de mise en voix, les jeux de reconnaissance, et les activités de fixation du lexique, tel que jeu de Kim et Memory, rythment également efficacement les séquences proposées.

Le guide pédagogique *Autour des livres : TPS-PS* des éditions Accès²², sur lequel s'appuient spécifiquement mes pratiques de classe, propose des séquences qui englobent l'ensemble de ces recommandations. Chacune d'entre elles s'appuie sur un album de jeunesse, à partir duquel des activités de mémorisation, des chansons et comptines, des mises en scène, mais également un projet final intégrant d'autres disciplines, sont proposés. Le niveau de classe désigné par l'ouvrage est également volontairement sélectionné, les séances étant, avec quelques ajustements nécessaires, davantage adaptées au travail du FLSco en maternelle. La richesse de cette méthode prenant en compte l'état de la recherche, et son impact positif sur le développement des compétences langagières des élèves, sont incontestables. Des difficultés à comprendre les consignes de classe ainsi que les interactions, une réserve importante et un manque de confiance lorsqu'il s'agit de prendre la parole, de même que des difficultés à mémoriser et réinvestir ce que nous étudions plus tard dans l'année, subsistent cependant chez nos élèves. Mes collègues et moi-même nous questionnons ainsi au quotidien : nous nous demandons comment les accompagner et développer efficacement leurs compétences langagières en fixant leurs connaissances, afin de limiter l'impact de ces difficultés sur leurs apprentissages et leur socialisation. C'est de ces constats et de cette réflexion qu'est né ce projet de recherche basé sur la comédie musicale, sur lequel nous nous pencherons dans la deuxième partie de ce mémoire.

²¹ CASNAV-CAREP Nancy-Metz. (2014). Spécificités de l'apprentissage de la langue orale chez les enfants allophones scolarisés à l'école maternelle. En ligne : <https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?article149#>

²² Dorner, C. (2020). *Autour des livres : TPS-PS*. ACCÈS Éditions.

2. Vers la construction d'un projet comédie musical : hypothèses de recherches et méthodologies de vérification

Comme nous avons pu le voir, les saynètes et jeux de rôle font partie intégrante des méthodes et recommandations pour l'enseignement d'une langue vivante, notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre à interagir et de développer l'ensemble des compétences interactionnelles des élèves. Chansons et comptines ont un grand pouvoir, quant à elles, lorsqu'il s'agit de mémoriser, de travailler la production orale et d'entraîner l'appareil phonatoire afin de s'approprier la langue cible. Théâtre et musique sont ainsi intimement liés à l'apprentissage d'une langue : allier les bénéfices de ces deux domaines artistiques via la création de chansons interactives, caractéristiques des comédies musicales, permettrait-il de développer efficacement les compétences interactionnelles des élèves et de les consolider dans le temps, afin de favoriser une meilleure compréhension ainsi qu'une interaction plus sereine et spontanée dans un quotidien de classe, mais également dans leur environnement proche ? Dans cette partie, nous nous pencherons plus spécifiquement sur les apports de chacun de ces domaines artistiques en didactique des langues, puis nous nous appuyerons sur ces derniers afin d'émettre des hypothèses sur le pouvoir cognitif de chansons interactives en maternelle et en UPE2A, pour enfin construire le projet adéquat permettant de les vérifier.

2.1. Le pouvoir cognitif hypothétique de chansons interactives en maternelle et en UPE2A

Le pouvoir cognitif hypothétique de chansons interactives en maternelle et en UPE2A se nourrit nécessairement des apports du théâtre et de la musique en didactique des langues. Explorons tout d'abord les apports essentiels et incontournables de la pratique théâtrale, puis concentrons-nous sur ceux de la musique, et plus spécifiquement du chant, en didactique des langues, afin d'émettre des hypothèses sur l'impact éventuel de leur alliance.

2.1.1. La pratique théâtrale comme outil de médiation en didactique des langues

La première partie de ce mémoire nous le démontre : les programmes, acteurs référents ainsi que les professionnels de l'éducation nous offrent un cadrage optimal pour l'intégration de pratiques théâtrales à l'enseignement du FLSco en maternelle et en UPE2A. Comme l'a très bien dit Schmidt, P., spécialiste de la didactique des langues : « *Le théâtre est un art de l'action et de la parole, du faire et du dire dans une situation imaginaire.* »²³. Cette citation souligne le lien sans équivoque qui existe entre les deux disciplines, et laisse entrevoir les nombreux apports de la pratique théâtrale, précieux outil de médiation et de lutte contre les insécurités linguistiques en didactique des langues.

C'est ainsi que Dufiet (2020)²⁴ la présente dans son article. En premier lieu, la pratique théâtrale favorise en effet, par ses caractéristiques verbales et communicationnelles, l'apprentissage de la langue en interaction, et expose les apprenants à divers aspects qui la caractérise en contexte authentique, intégrant au-delà des structures linguistiques, le travail de compétences pragmatiques, conversationnelles et communicatives. Comme l'a défini Ubersfeld, A., historienne du théâtre, en 1996²⁵, le théâtre est en effet « *un échange de paroles reposant sur les mêmes lois que tout échange dans la vie* ». Au-delà de l'acquisition d'un répertoire de mots, la pratique théâtrale permet ainsi la mémorisation des mélodies, structures de phrases, formes phonatoires et rythmiques, de même que des codes culturels associés : en d'autres termes, elle est un outil fondamental pour la maîtrise des schémas d'interaction ou scripts, tels que nous les avons évoqués précédemment. Fustier (2017)²⁶ parle dans ses travaux de s'approprier la langue à travers un personnage pour communiquer.

Ensuite, elle permet, au travers de ces saynètes et interactions, basées sur des situations de communication interactives réelles et concrètes, d'intégrer la diversité des parcours au processus d'apprentissage, mais également de découvrir et de construire des règles de vie communes, créant ainsi une identité partagée et renforçant les liens grâce à un

²³ Schmidt, P. (2006). *Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère*. Spirale : Revue de recherches en éducation, n°38. En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1272

²⁴ Dufiet, J. P. (2020). Le théâtre comme médiation de l'interaction en FLE 1. *LABIRINTI*, 186, 113-117. En ligne : https://iris.unin.it/bitstream/11572/286109/1/Lab186_Dufiet%20-%20Copia.pdf

²⁵ Cité dans l'article suivant : Schmidt, P. (2006). *Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère*. Spirale : Revue de recherches en éducation, n°38. En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1272

²⁶ Fustier S. (2017). Entre didactique des langues et pratiques théâtrales, un consensus à trouver. *Synergies Espagne n°10*, pp. 171-181. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/fustier.pdf>

sentiment d'appartenance au sein du groupe-classe, ce qui permet d'abaisser les barrières linguistiques et sociales. En outre, associer différentes langues et cultures, au sein d'un même projet théâtral, permet non seulement une prise de conscience et une réflexion collective sur les adaptations culturelles nécessaires, permettant ainsi aux apprenants d'assimiler les codes kinésiques et proxémiques de la culture cible, mais également de valoriser leur plurilinguisme ainsi que les variations de la langue. Cela donne de précieuses clés aux apprenants pour une meilleure intercompréhension, à laquelle l'implication du corps au théâtre participe, comme le démontrent les travaux des chercheurs Taylor, L. et Zwan, R.²⁷, puisque le corps et les mimiques accompagnent la parole. En effet, au-delà de l'apprentissage des schémas d'interaction tels que nous les avons étudiés précédemment, la pratique théâtrale permet d'intégrer le travail du langage non-verbal, directement relié à la langue et porteur de codes socioculturels important : elle favorise ainsi le développement de compétences interculturelles, humaines et sociales, qui permettent d'appréhender le monde, de s'ouvrir aux autres, d'apprendre à connaître le poids des gestes et des mots et de construire son identité. Bernard (2010)²⁸ souligne par ailleurs de son côté l'impact positif des exercices corporels liés au théâtre. Les exercices de respiration, impliquant la voix et la maîtrise du souffle, contribuent notamment à une meilleure mémorisation, mais également à une meilleure gestion et régulation des émotions, permettant ainsi aux apprenants de surmonter leurs tensions et blocages psychologiques au contact de la langue.

Enfin, elle est également un véritable outil de lutte contre les insécurités linguistiques, puisqu'elle permet à des apprenants, en situation de vulnérabilité, de s'exprimer sans crainte des erreurs, de libérer leur parole dans cette langue qu'ils découvrent, et d'ainsi prendre confiance en eux, grâce aux activités ludiques et dynamiques qui la caractérisent. Les élèves se concentrent en effet alors sur leur jeu, et non plus sur leur peur de prendre la parole dans la langue cible : c'est ainsi que les interactions se multiplient, et que l'appréhension, liée à la prise de parole dans la langue, diminue en situation théâtrale, et, par ricochet, en situation réelle. Cela est également favorisé par le cadre semi-privé qu'offre cette pratique, et qui permet à des apprenants, souvent confrontés aux jugements et corrections lorsqu'ils

²⁷ Cités dans l'article suivant : Potapushkina-Delfosse, M. (2013, 28 novembre). Gestes, contes, théâtre : trois éléments d'une approche didactique pour débiter l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire. *Voix Plurielles*, 10 (2), 56-70. doi : <https://doi.org/10.26522/vp.v10i2.841>

²⁸ Bernard, I. (2010). Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie. *Synergies Algérie*, 10, 225-231. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie10/isabelle.pdf>

s'expriment en français, de prendre la parole sans craindre immédiatement les critiques, en se plaçant pleinement dans la peau de leur personnage : cela laisse une place aux hésitations, mais également aux interférences linguistiques, et favorise ainsi le développement de compétences communicatives autonomes, de même qu'un rapport positif à la langue.

La préface de l'ouvrage de Mégrier (2002)²⁹ des *Éditions Retz*, confirme ces apports de la pratique théâtrale en milieu scolaire dès le plus jeune âge, et notamment en Réseau d'Éducation Prioritaire, dont fait partie l'école au coeur de cette recherche. Cette enseignante en milieu défavorisé souligne en effet l'impact positif du théâtre dès l'aube de la scolarité pour la conduite d'apprentissage de tout ordre : il permet ainsi aux élèves de prendre conscience de leur corps en bougeant, parlant et en utilisant ses ressources ; de découvrir leur capacité d'expression en les rendant porteur d'un message au travers d'une mise en scène ; de se situer dans l'espace en se distinguant du monde et en prenant conscience d'autrui ; d'écouter, de répondre et de rythmer sa communication pour affronter, comprendre et aimer, et donc de vivre pleinement les pratiques sociales de son environnement. Les élèves acquièrent ainsi une reconnaissance d'eux-mêmes, une capacité à repenser leur rapport aux autres avec empathie, et voient leur confiance en eux valorisée. L'animisme enfantin, concept développé par Piaget (2013)³⁰, et l'attribution de rôles que permet la pratique théâtrale est également favorable au développement de leur imagination, et favorise des manifestations plus spontanées de leur part. Par ailleurs, la notion de jeu est inhérente à la pratique théâtrale : Mégrier en confirme la place de premier plan dans le développement de l'enfant, comme nous l'avons étudié précédemment, et souligne son impact sur le développement intellectuel et culturel via la mise en place de structures mentales et le renforcement de ses capacités cognitives, sur les relations interindividuelles via la sociabilisation et les échanges qu'il entraîne, et enfin sur la motivation par la dimension affective et l'affirmation de soi qu'il permet.

En somme, les articles et ouvrages étudiés se complètent et mettent en lumière la pratique théâtrale comme outil et démarche pédagogique de choix pour surmonter les obstacles linguistiques et émotionnels lors de l'apprentissage d'une langue. Cette prise de

²⁹ Mégrier, D. (2002). 100 jeux de théâtre à l'école maternelle : 3-6 ans, *Éditions Retz*.

³⁰ Piaget, J. (2013). L'animisme enfantin. Dans : , J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant* (pp. 143-144). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

parole dans un environnement sécurisant, recréant des contextes authentiques, favorise la confiance en soi ainsi qu'une meilleure compréhension interculturelle, pour la construction d'une identité partagée loin des barrières initiales éventuelles, la génération d'émotions positives à l'égard de la langue et de toutes ses variations, et le développement de compétences communicatives tangibles, en accord avec les approches actionnelle et communicationnelles du CECRL. Elle est en outre un excellent moyen d'apprendre par le biais du jeu dans l'espace et par le corps, en la considérant comme moyen d'expression, source de plaisir et de motivation, mais également comme un appui solide pour prendre conscience de soi-même, dépasser son point de vue, se découvrir et découvrir le monde autour.

2.1.2. Les apports du chant en didactique des langues

Le chant est également au coeur des méthodes étudiées dans la partie précédente, et apparaît, dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères, comme un outil incontournable pour le travail de la production orale en continu, la mémorisation d'un texte et l'entraînement de l'appareil phonatoire. À l'instar de la mise en scène d'une saynète, se préparer à chanter une chanson est ainsi l'occasion pour l'élève de s'inscrire dans une démarche active favorisant l'appropriation de la langue. L'exagération de certains traits prosodiques, tels que l'accent, le rythme, le ton, le débit ou l'intonation, au cours de ce processus, y contribue également. Étudions plus en détails les bénéfices et processus alors à l'oeuvre, ainsi que les apports, du point de vue des neurosciences et de la phonétique, liés à la musique et au chant.

Les travaux de Viémon et Robustillo Bayon (2017)³¹ qui s'intéressent à l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université, nous en livre une vue d'ensemble. Ces derniers citent notamment Scarampi (2004 : 709-710), qui en énonce les trois qualités principales en didactique des langues : tout d'abord, la musique est associée, tout comme le théâtre, à une activité ludique, et non à un travail d'apprentissage fastidieux, ce qui motive d'emblée les apprenants ; ensuite, les chansons sont un moyen naturel d'apprendre une langue, puisqu'elles se mémorisent en alternant écoute et répétition, à l'image du processus

³¹ Viémon M. Et Robustillo Bayon E. (2017). De l'étude de chansons au chant : une approche globale de l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université. *Synergies Espagne n°10*, pp. 91-102. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Espagne10/viemon_robustillo.pdf

d'acquisition d'une langue ; pour finir, l'authenticité d'une chanson, empreinte d'éléments de culture sous des formes langagières variées, lui confère un intérêt particulier pour les apprenants. Ces avantages sont ensuite complétés par les recherches de Davies (2000 : 148), spécialiste en neurologie, qui nous indique que l'on apprend mieux lorsque les deux hémisphères du cerveau travaillent en simultanée, et que chanter en apprenant une langue engendre cette double activité : associer les deux faciliterait donc un apprentissage plus rapide et plus efficace. Est enfin mentionné le pouvoir des chansons sur l'acquisition de la prononciation, désignée par les auteurs comme aussi importante que la grammaire et le lexique, afin d'éviter toute incompréhension lors d'une interaction. La maîtrise de la prononciation des phonèmes vocaliques et consonantiques du système français³², de même que du rythme et de l'accentuation correcte de la phrase, peut ainsi se transmettre via la musique, qui accompagne la modification des habitudes articulatoires et rythmiques. La prononciation des voyelles et consonnes, ainsi que l'articulation des phonèmes, se font alors également de manière plus naturelle et de façon inconsciente via cette alternance entre écoute et répétition.

Zedda (2006)³³ valide la place légitime du chant pour l'apprentissage d'une langue et de la phonétique qui y est liée, en soulignant son pouvoir motivant, structurant et socialisant, mais également l'aide précieuse qu'il représente pour la perception de sons nouveaux et une production linguistique plus sereine, portée par la musique et le rythme. L'auteur parle ici plus spécifiquement de langue chantée et nous indique les apports de cette pratique. Elle facilite notamment une conscience de la production articulatoire ainsi que la perception des sons, dans la mesure où son apprentissage induit un ralentissement du débit articulatoire par l'enseignant, qui s'appuie d'abord sur une pulsation puis sur le rythme de la musique pour une meilleure identification de chaque phonème. Cela engendre ce que l'auteur nomme un « effet

³² L'inspection académique de la Manche nous livre un document reprenant ces caractéristiques du système phonologique français :

Chacun des 17 phonèmes consonantiques de la langue peut se définir selon 4 critères (ou traits phonétiques). Ces critères sont également appelés opposition dans la mesure où ils permettent aux phonèmes de se distinguer entre eux, par paire. [p] de paon [f] de façon [b] de banc [v] de vent [t] de temps [d] de dent [s] de sans [z] de zan [ʃ] de chant [ʒ] de Jean [g] de gant [k] de quand [l] de lent [ʁ] de rend [m] de ment [n] de non [ɲ] de pagne.

La langue française comprend 16 phonèmes vocaliques, alors que l'alphabet utilisé pour en rendre compte ne comporte que 6 voyelles : [a] de patte [œ] de œuf [a] de pâte [ø] de feu [â] de pente [o] de côte [ə] de petit, je [o] de cote [e] de pré [ɔ̃] de conte [ɛ] de prêt [i] de nid [ɛ̃] de brin [y] de nu [œ̃] de brun [u] de nous.

Source : Inspection académique de la Manche. *Le système phonologique du français*. En ligne : https://mortain.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/2._systeme_francais.pdf

³³ Zedda, P. (2006). La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Cahiers de L'ACEDLE*, 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.5651>

de loupe » (Zedda, p. 4), particulièrement utile aux élèves qui ressentent mieux les différences phonétiques et leur mouvements articulatoires, et qui repèrent, reproduisent et fixent par ce biais cette articulation, la répétition étant la clé d'une bonne mémorisation. Les stratégies de perception auditives des apprenants sont également renforcées par l'exploration de la qualité de la prononciation via la langue chantée et l'identification des correctifs à apporter pour une meilleure diction, la qualité de l'émission vocale étant alors primordiale. Une bonne diction associe en effet, selon l'auteur, un respect des règles fondamentales de la langue et une bonne résonance de la voix. Celle-ci est facilitée par le chant et les postures corporelles qu'il implique : chanter se fait en effet en se tenant droit, les pieds ancrés dans le sol, à partir d'une respiration profonde afin de favoriser calme, confiance en soi, et d'émettre un son de qualité dans une diction mieux gérée. Les pratiques vocales associées, telles que la relaxation du pharynx ou le relâchement de la mâchoire, jouent également un rôle important dans l'amélioration de la diction.

À partir de ces constatations, nous retrouvons dans ces articles d'importantes considérations pour le choix des chansons travaillées, celui-ci devant s'effectuer en fonction des objectifs visés. Il diffère donc selon qu'il soit effectué pour l'apprentissage d'un aspect spécifique de la langue, incluant structure grammaticale, vocabulaire spécifique ou codes socioculturels, pour faciliter l'expression orale, ou encore pour une exploitation phonétique permettant l'accès à cette conscience articulatoire nécessaire à une bonne diction. Dans ce dernier cas, il est important de prendre en compte : le type de public visé et son cadre d'apprentissage, la longueur du texte mis en musique, les particularités phonétiques présentes, la tessiture et les difficultés rythmiques qui doivent être adaptées, et enfin la qualité de diction de l'interprète qui impacte considérablement celle des apprenants. Quoi qu'il en soit, les chansons sélectionnées doivent être suffisamment simples et adaptées au niveau des élèves, et les groupes rythmiques qui les composent doivent être les plus proches possibles de ceux de la langue parlée. Sélectionner des chansons courtes, adaptées à leurs capacités de mémorisation, mais dont les possibilités de variations à partir d'une base simple sont nombreuses, est également conseillé. La séquence associée doit quant à elle planifier les activités didactiques selon les objectifs identifiés en amont, mais également être adaptée au nombre de participants, à l'hétérogénéité du groupe, et prévoir une fréquence des séances ainsi que le matériel adéquats. Nous sont proposés, pour l'organisation de cette séquence,

trois temps importants : la découverte de la chanson, la conduite d'activités autour de sons spécifiques, et la mise en oeuvre d'activités communicatives impliquant corps et voix. Concernant le choix des sons à travailler, Zedda (2006) nous indique qu'il ne faut pas hésiter à sélectionner les plus difficiles, et ce dès le plus jeune âge, afin d'affronter la difficulté le plus tôt possible et d'automatiser la production de ces derniers. L'entraînement phonétique par la langue chantée peut ensuite être ritualisé à cet effet, et servir d'échauffement à tout exercice d'expression oral, avec ou sans bande instrumentale. Les possibilités d'exploitation du chant en didactique des langues sont ainsi nombreuses et présentent de nombreux avantages. Les auteurs étudiés dans cette partie s'accorde à dire qu'il s'agit là d'un levier d'apprentissage incontournable pour l'amélioration de nombreuses compétences indispensables à la maîtrise d'une langue, en lien avec la phonétique, la prosodie, la culture, la gestuel, mais aussi les textes et énoncés à produire.

Enfin, les neurosciences établissent un lien fort entre mémoire et musique. Platel (2022), professeur de neuropsychologie en collaboration avec l'Observatoire B2V des Mémoires, nous expose les effets de cette combinaison de mélodie, rythme, timbre et paroles, qui la caractérise³⁴. La pratique et l'écoute de la musique stimulent directement les circuits de la mémoire : de nombreuses études, mentionnées dans cet article, démontrent en effet qu'elles augmentent la densité de neurones responsables de la mémoire de travail, activent et synchronisent simultanément plusieurs régions du cerveau, et augmentent les performances dans les tâches d'apprentissage. L'aide précieuse que représente la musique pour les patients atteints d'une maladie d'Alzheimer, dont la mémoire musicale résiste même à des stades avancés, nous en démontre également le pouvoir cognitif incontestable et la possibilité de pérenniser les connaissances qui y sont reliées. En outre, la musique, expérience sensorielle à part entière, est génératrice d'émotions, sur lesquelles elle possède un pouvoir régulateur : or ces dernières jouent un rôle majeur dans le processus d'apprentissage, comme nous l'avons vu en étudiant le développement de l'enfant et l'acquisition du langage, et impacte directement l'encodage des informations réceptionnées par le cerveau. Picard (2024)³⁵, psychologue auteure de nombreux ouvrages et fondatrice de la plateforme Memori s'intéressant aux

³⁴ Platel, H. (2022). *Mémoire & Musique : la musique est-elle bénéfique pour notre mémoire ?* (s. d.). Observatoire B2V des Mémoires. En ligne : <https://www.observatoireb2vdesmemoires.fr/publications/memoire-musique-la-musique-est-elle-benefique-pour-notre-memoire>

³⁵ Picard, A (2024). *Musique et mémoire, un duo gagnant ?* Le Club Memori. En ligne : <https://memoriclub.com/vulgarisation-scientifique/musique-et-memoire-un-duo-gagnant.html>

processus de mémorisation, corrobore l'ensemble de ces éléments en citant une étude de l'Université de l'Utah publiée en 2018 dans la revue *Science Daily*³⁶, au cours de laquelle les chercheurs ont confirmé, sous IRM fonctionnelle³⁷, l'activation du cerveau et la mise en communication de nombreuses régions au contact de la musique, dont les zones liées au langage, à la motricité, aux émotions et à la cognition. Ont ainsi été observées une modification des circuits neuronaux dans le cortex préfrontal, responsable de la mémoire de travail, de l'inhibition des comportements inappropriés, de la détection des erreurs, mais aussi de la gestion des conflits et du contrôle cognitif, ainsi qu'une activité intense du cerveau avec des zones communiquant et collaborant davantage qu'à l'habitude. Ainsi, au-delà du plaisir suscité par la musique, Picard (2024) souligne les nombreux processus cognitifs alors en jeu et mentionne parmi ces derniers « *la perception auditive, l'attention, la concentration, l'identification de la structure d'un morceau, le repérage de thèmes ou de phrases récurrentes* », tous facilités par le rythme. Associés à la mélodie, le rythme et les éventuelles rimes permettent ensuite de récupérer les paroles mémorisées au cours de ces processus. L'auteure ajoute, en s'appuyant sur de nombreuses études réalisées auprès d'enfants musiciens entre 9 et 13 ans, qu'il existe un lien direct entre musique, développement du langage et compréhension des règles syntaxiques, qui se voient améliorés par cette pratique. En somme, la musique active ainsi simultanément plusieurs parties du cerveau, qui se mettent alors en réseau, et agit directement sur les émotions d'une part, et d'autre part la mélodie et le rythme donnés au mots facilitent leur apprentissage, le tout favorisant la mémoire verbale, permettant d'ancrer les connaissances reliées, et de les réactiver à partir du rythme et de la mélodie elle-même. La question que nous nous posons ici étant : a-t-elle également le pouvoir d'accompagner plus spécifiquement le développement des compétences interactionnelles en langue seconde et de scolarisation ?

³⁶ Plateforme internet sur laquelle sont publiées les dernières recherches : <https://www.sciencedaily.com/>

³⁷ Définition donnée par les Hôpitaux Universitaires de Genève : « *Imagerie par résonance magnétique : L'IRM fonctionnelle (IRMf) apparue dans les années 90, est basée sur les changements locaux de perfusion sanguine, concomitante à une activité cérébrale. Cette activité peut être volontaire (déterminée par une tâche effectuée dans le cadre d'un paradigme expérimental) ou involontaire (lors par exemple de la survenue d'un évènement épileptique). Cette technique permet de localiser les aires fonctionnelles spécifiques comme les aires sensori-motrices, visuelles ou du langage.* »

Source : Service de neurologie à Genève aux HUG. (2019). *Imagerie par résonance magnétique*. HUG. En ligne : [https://www.hug.ch/neurologie/imagerie-par-resonance-magnetique#:~:text=IRM%20fonctionnelle%20\(IRMf\)&text=Cette%20technique%20permet%20de%20localiser,acquisition%20synchronis%C3%A9e%20%C3%A0%20l'EEG](https://www.hug.ch/neurologie/imagerie-par-resonance-magnetique#:~:text=IRM%20fonctionnelle%20(IRMf)&text=Cette%20technique%20permet%20de%20localiser,acquisition%20synchronis%C3%A9e%20%C3%A0%20l'EEG).

2.1.3. L'émergence de chansons interactives et leur impact potentiel

L'étude des apports de la pratique théâtrale et du chant en neuroscience et en didactique des langues nous permet d'en mesurer la grande richesse. Pierra (2017)³⁸ en confirme l'importance et mentionne ces domaines artistiques comme un champ des possibles ouvrant à une approche plus sensorielle et un apprentissage plus impliqué des langues et cultures. Vivre ces apprentissage par le corps au travers de ces pratiques artistiques de la parole, avec l'implication émotionnelle que cela engendre, favorise une désinhibition vis-à-vis de la langue et amène un nouveau rapport à celle-ci. Chant et théâtre constitue ainsi des ressources fondamentales pour l'acquisition de nouveaux comportements langagiers en incarnant cette langue cible en tant qu'être plurilingue à part entière. Les méthodes pédagogiques en vigueur, explorées précédemment intègrent d'ailleurs chacune de ces pratiques individuellement, et leurs bénéfices sont incontestables. Seulement, comme nous l'avons vu précédemment, fixer les connaissances des élèves de notre école et leurs compétences interactionnelles dans le temps, afin qu'ils puissent comprendre et réemployer spontanément le lexique ainsi que les énoncés travaillés au quotidien en contexte, demeure difficile et constitue un véritable défi. Défi que ce projet de recherche tente de relever en partant de l'hypothèse qu'allier les apports du théâtre et du chant en est une clé. Cela nous met sur la voie d'un genre théâtral spécifique : la comédie musicale et l'émergence de chansons interactives. Formulons avec davantage de précisions les hypothèses qui y sont liées.

La conduite d'un projet comédie musicale intégrerait les bénéfices de la pratique théâtrale en tant qu'outil de médiation et de lutte contre les insécurités linguistiques, tels qu'identifiés précédemment. Il favoriserait ainsi les prises de parole des élèves dans un cadre rassurant, reproduisant des situations du quotidien de classe ou de la vie courante, laissant place aux erreurs et reformulations, et permettant aux élèves d'acquérir les schémas d'interaction reliés, en communiquant avec leurs pairs. Les situations d'apprentissage diffèreraient de celles habituellement proposées dans les méthodes pédagogiques, qui sont majoritairement axées vers la mise en scène d'albums via l'usage de marottes. Les interactions que l'on y retrouve permettent, certes, de découvrir le lexique qui se rapporte à

³⁸ Pierra G. (2017). Préface Le théâtre, la musique... Des arts puissamment liés à la parole à travers les langues. *Synergies Espagne n°10*, pp. 7-9. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/preface.pdf>

l'univers de l'enfant, mais n'est pas toujours propice à l'acquisition d'énoncés réutilisables au quotidien et utiles aux communications de la vie courante. De plus, malgré le recours régulier au théâtre et à ses mises en scènes, une réserve persiste pour certains élèves, qui n'osent pas incarner les personnages, parfois loin de leur quotidien et dont les énoncés sont parfois trop éloignés de leur zone proximale de développement, essentielle comme nous l'avons vu précédemment.

Il s'agirait ici de conserver ce cadre rassurant, encourageant les prises de parole, en orientant la pratique théâtrale vers ces échanges du quotidien. Et afin de parer aux difficultés de ces élèves qui n'osent pas toujours prendre part à ces moments de mise en scène, même dès le plus jeune âge, ces interactions se feraient en chansons, sous forme de questions-réponses. Émergeraient ainsi des chansons interactives construites sur la base d'énoncés rencontrés au quotidien. L'hypothèse formulée ici est que la mélodie et le rythme faciliterait alors davantage cette prise de parole, puisqu'elle agirait comme un filet de sécurité supplémentaire pour les élèves, en amorçant les énoncés et en augmentant leur capacité d'attention et de mémorisation grâce aux pouvoirs cognitifs de la musique, identifiés dans la partie précédente. Associée au théâtre, la musique permettrait ainsi de dépasser les barrières persistantes grâce aux mélodies et rythmes, qui favoriseraient non seulement la mémorisation du lexique et des énoncés sur du long terme, mais également une meilleure perception des sons, prononciation, et articulation des élèves. L'enchaînement des mots pour la construction des énoncés se ferait, quant à lui, de manière plus automatique également et serait porté par cette musique.

Des obstacles potentiels sont en revanche à prendre en compte. Les élèves étant non lecteurs, les supports sélectionnés pour contextualiser les chansons interactives jouent un rôle majeur : une base adaptée et accessible aux élèves est ainsi nécessaire à leur apprentissage, afin de permettre une véritable acquisition des schémas interactionnels visés en contexte. Ensuite, comme le précise Aden, J., spécialiste de la didactique des langues, « *le travail théâtral seul ne suffit pas à apprendre une langue [...]. Un travail de mémorisation, d'explicitation de métacognition [...] est indispensable si l'on vise une maîtrise scolaire ou professionnelle des langues.* »³⁹. Une séquence et des activités complémentaires adaptées sont

³⁹ Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110. doi : 10.3917/lang.192.0101. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>

également essentielles, et les capacités d'attention et de concentration de jeunes élèves étant variables, une gestion du temps et de l'espace adéquate est indispensable à la bonne conduite de cette séquence pédagogique. En outre, il est important de s'interroger également sur les schémas interactionnels à transmettre pour développer les compétences interactionnelles des élèves, afin de leur transmettre une langue vivante dans toute sa splendeur mais également les variations qui la caractérisent et qui pourraient leur servir au quotidien. À cet effet, l'usage de structures répétitives s'appuyant sur une base simple mais source de nombreuses possibilités de variations s'avère être la piste appropriée. Enfin, la mémorisation du lexique et des énoncés par le biais d'une mélodie questionne l'impact potentiel de cette activité sur leur réemploi au quotidien avec la véritable prosodie de la langue : les mélodies et structures des chansons interactives devront en tenir compte.

2.2. Méthodologie de recherche : construction d'un projet comédie musicale en français adapté aux élèves de maternelle et nouvellement arrivés

L'ensemble du cadrage théorique étudié a ainsi constitué une base solide pour l'élaboration d'une méthodologie de recherche permettant de vérifier ces hypothèses formulées. Cette partie vise la présentation de la démarche élaborée : je vous présenterai en premier lieu la recherche-action au coeur de ce mémoire, puis le projet comédie musicale créé, sa séquence pédagogique et ses supports, et enfin son contexte de mise en oeuvre ainsi que les élèves de maternelle et nouvellement arrivés auxquels il s'adresse.

2.2.1. La conduite d'une recherche-action orientée vers les interactions en classe

Au coeur de ce projet de mémoire se trouve une véritable volonté de développer les compétences interactionnelles de mes élèves, afin de permettre leur accès à l'ensemble du programme scolaire et favoriser leur socialisation sereine, dès le plus jeune âge et dès leur arrivée, le tout via une meilleure prise en charge de leur plurilinguisme et la construction de compétences de communication solides en FLScO. Au quotidien, mes collègues et moi-même nous questionnons sur les difficultés des élèves à comprendre les consignes de classe ainsi que les interactions, sur leurs réserves et leur manque de confiance pour prendre la parole, mais également sur leurs difficultés à mémoriser et à réinvestir ce que nous étudions plus tard dans l'année. Nous nous demandons comment les accompagner et développer leurs

compétences langagières en fixant les connaissances, afin de limiter l'impact de ces difficultés sur les apprentissages et leur socialisation. Les finalités éducatives de ce projet visent ainsi l'élaboration de méthodes efficaces afin de transmettre de précieuses clés aux élèves pour qu'ils puissent, d'une part, comprendre aisément les consignes de classe, contenus pédagogiques, mais aussi les interactions du quotidien à l'école et dans leur environnement proche, et, d'autre part, être en capacité d'initier ou de participer aux interactions dans ces contextes. Celui-ci se veut empreint de valeurs fondamentales de tolérance, de respect, de compréhension interculturelle, de plurilinguisme, d'inclusion, d'égalité, de partage et d'entraide. Associés à un grand intérêt pour l'impact cognitif de disciplines artistiques, telles que le chant et la pratique théâtrale, sur l'apprentissage et la mémorisation, l'ensemble du cadrage théorique étudié et les objectifs de ce projet m'ont menée à la problématique énoncée précédemment et que nous rappelons ci-après : **la comédie musicale pour l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation permet-elle de développer efficacement les compétences interactionnelles des élèves en cycle 1 et en classe d'UPE2A ?**

La méthodologie sélectionnée pour y répondre est celle d'une recherche-action s'appuyant sur une expérimentation au sein de ma classe de Moyenne Section, dont les langues maternelles sont très diverses, et en partenariat avec la classe d'UPE2A de notre groupe scolaire, qui constituent le niveau micro-social de cette recherche, et sur lequel nous reviendrons plus spécifiquement en évoquant le contexte de mise en oeuvre de ce projet. Le niveau méso-social, soit l'école maternelle biculturelle franco-allemande dans laquelle j'enseigne, et le niveau macro-social, soit les programmes et politiques éducatifs du Ministère de l'Éducation Nationale français, de même que l'ensemble du cadrage théorique étudié, sont pris en compte à chaque étape du processus de la recherche-action décrit ci-après et sur lequel je me suis appuyée : la planification du projet et de l'expérimentation rattachée, afin de relever le défi du développement des compétences interactionnelles des élèves ; sa mise en oeuvre et la collecte de données ; l'observation et l'analyse de ces dernières ; et enfin, à partir de celles-ci, la mise en place d'ajustements.

Un rétro-planning⁴⁰ a été élaboré afin de guider le processus de recherche et en présente la temporalité :

RETROPLANNING 2024						
Étapes du projet de mémoire	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Dépôt tâche formative n°3 (TF3) : synthèse et approfondissement du projet	10/01					
Réunion collective - Méthodologie	20/01					
Plan détaillé du mémoire						
Rédaction de l'introduction et développement écrit de la TF3						
Lecture d'articles scientifiques et élaboration de la bibliographie						
Construction des séances et supports à partir du cadrage théorique						
Conduite de la recherche-action en période 4 du 11/03/24 au 19/04/24						
Analyse des données et rédaction du mémoire ainsi que du résumé long						
Mise en page du document selon les normes de présentation						
Dépôt du mémoire						14/06
Dépôt du résumé long						16/06
Soutenance de mémoire						02/07

Rétro-planning du projet

La construction de l'expérimentation menée, matérialisée par le projet comédie musicale, accompagné de ses supports et de sa séquence pédagogique, outils au centre de cette recherche que je vous présente en détails dans la partie suivante, s'appuie sur l'ensemble des éléments théoriques étudiés tout au long de la recherche et explicités dans ce mémoire. Ainsi, les caractéristiques invariables de l'interaction, la nécessité d'associer le côté spontané et le principe de co-construction de l'interaction à des points de structuration pour en faire un levier d'apprentissage, le rôle des schémas d'interaction et des scripts, la place prépondérante de la pratique théâtrale et de la musique dans les méthodologies, de même que l'hypothétique pouvoir de leur association, m'ont conduite à l'élaboration de cette nouvelle approche basée sur des chansons interactives et une séquence complète, à expérimenter en classe. La conduite de cette séquence pédagogique et la collecte des données, dont le contexte de mise en oeuvre et le public cible sont détaillés plus spécifiquement ultérieurement, s'est déroulée du 11 mars au 19 avril 2024, et a rassemblé des élèves allophones de Moyenne Section et d'UPE2A sur mon lieu d'exercice professionnel quotidien. La sélection en amont de la méthodologie de recueil des données et de construction des observables, afin de s'assurer de leur pertinence a été cruciale. Menant cette expérimentation auprès des élèves de ma collègue, mais également dans ma propre classe, et en participant directement aux activités, l'observation participante, source de nombreuses données recueillies pendant la mise en oeuvre du projet, en constitue une part importante. Dans un tel cas, tenir compte des biais de l'observation potentiels en

⁴⁰ cf. Annexe 2, p. 75

raison des liens construits avec les élèves tout au long de l'année est important. Afin de pouvoir prendre du recul sur les séances menées, j'ai donc décidé de les enregistrer en totalité à l'aide d'un dictaphone, pour pouvoir compléter en différé, à partir de leur écoute, une grille d'observation s'appuyant sur des indicateurs se voulant objectifs, en lien direct avec la séquence, et que je vous présente en détails dans la partie suivante. Dans un article sur l'analyse des interactions verbales et de l'enseignement des langues, Bigot (2018)⁴¹ nous éclaire sur la pertinence de cette méthodologie et affirme :

Enregistrer les interactions verbales est donc une manière de les soustraire à l'oubli. Le rapport que l'on développe à ce qui est dit, lors de l'écoute/la réécoute a posteriori d'un enregistrement, est forcément différent de celui que l'on peut développer lors d'une écoute in vivo. (Bigot, 2018, p. 77)

L'enregistrement des interactions a donc été réalisé tout au long du projet afin de pouvoir en mesurer l'évolution. Les observations participantes associées aux enregistrements des interactions et séances, ont donc constitué des outils essentiels à la conduite et à l'analyse de cette recherche-action. L'analyse des données, recueillies avec l'accord des parents⁴², a quant à elle été axée vers des élèves sélectionnés en amont, dont le profil vous est présenté dans les parties suivantes, et a porté sur la fréquence et la nature de leurs interventions, mais également sur l'acquisition du lexique et des énoncés travaillés en chanson, au démarrage, pendant et au terme du projet. Pour approfondir cette analyse tout en conservant l'anonymat des élèves, il a été décidé d'intégrer la transcription des interventions édifiantes, rendant compte de ces évolutions, de l'impact du projet sur les compétences interactionnelles des élèves, et servant cette analyse, en dernière partie de ce mémoire. Une posture réflexive sur le terrain, tout au long du projet, a également été identifiée comme incontournable : des conseils de niveau et de cycle permettant d'analyser l'impact de nos pratiques, de même que l'élaboration de bilans entre chaque séance avec l'enseignante d'UPE2A, présente en tant qu'observatrice lors des séances, ont donc complété les analyses découlant des observations participantes, enregistrements et grilles d'analyse, et ont ainsi permis d'apporter les modifications et remédiations nécessaires en temps réel.

⁴¹ Bigot, V. (2018, 13 octobre). Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. En ligne : <https://hal.science/hal-02314832v1>

⁴² cf. Annexe 3, p. 76

2.2.2. Le projet comédie musicale : les chansons interactives et leurs supports

Le projet comédie musicale élaboré pour la vérification des hypothèses formulées dans ce mémoire s'appuie donc sur des chansons interactives illustrées. Elles mettent en scène deux personnages inventés à partir d'images libres de droit : Lilia et Noah. Tout au long du projet, nous suivons ainsi les aventures de ces deux frères et soeurs, qui interagissent en chansons sous forme de questions-réponses en évoluant à l'école ou dans leur environnement proche. Les thématiques sélectionnées sont directement en lien avec l'univers de l'enfant et visent l'acquisition d'énoncés et d'un lexique réutilisable pour interagir en classe et au quotidien : il s'agit du matériel scolaire, des animaux de la ferme, des émotions ainsi que des vêtements. Les mélodies choisies sont celles de chansons connues, et que je trouve personnellement entraînantes, le plaisir que l'on prend à conduire une séance en tant qu'enseignante étant, selon moi, par ricochet, source de grande motivation pour les élèves. Quatre chansons interactives ont ainsi été créées, accompagnées d'une planche illustrée contextualisant l'histoire et l'interaction, en intégrant le lexique à travailler⁴³. La volonté a été de recourir à des illustrations attrayantes, libres de droits, et d'intégrer l'ensemble sur une seule et même planche à projeter sur l'écran de la classe, afin de permettre la conduite de la séquence complète à partir de cette dernière, d'éviter les temps d'attente, et d'ainsi maintenir l'attention des élèves. Les paroles des chansons ont toutes été créées afin de pouvoir, en tant qu'enseignante, à partir des questions-réponses et des structures employées, induire les réponses des élèves, et les amener à compléter celles énoncées en incarnant les personnages. Mon souhait a également été d'y intégrer l'avantage conséquent de pouvoir modifier l'ordre des éléments désignés, selon les envies de ceux incarnant les personnages, en utilisant des énoncés et mélodies à répéter tout au long de la chanson. L'objectif étant d'initier une véritable interaction chantée pour laquelle il n'est plus nécessaire de retenir l'ordre d'intervention du lexique au cours de la chanson, mais bien de répondre à son interlocuteur en fonction de l'objet ou de l'illustration désignés, en chanson. En outre, le placement des paroles sur la mélodie a également été mûrement réfléchi afin de calquer la prosodie chantée au maximum sur celle parlée, et favoriser ainsi une transmission conforme des schémas d'interaction visés. Regardons chacune de ces chansons interactives plus en détails.

⁴³ cf. Annexe 4, p. 77 et 78

La première a été créée sur l'air du célèbre refrain de « *Come and get your love* » interprété par Redbone⁴⁴. Lilia et Noah arrivent en classe à l'occasion de leur rentrée scolaire, et sont émerveillés par le matériel mis à leur disposition, placés directement sous l'illustration. Lilia, qui ne connaît pas encore les noms de chaque objet et leur utilité, interroge Noah en désignant chacun d'entre eux « *À quoi sert cet objet ?* ». Noah lui répond en nommant l'objet et en indiquant ce à quoi il sert en s'appuyant sur la structure répétitive suivante : « *(Nom de l'objet) sert/servent à (verbe) !* ». Son acquisition, celle du lexique qu'elle contient et du verbe d'action associé, sont au coeur de cette chanson interactive, et en constituent l'objectif principal. Un refrain les réunit ensuite afin d'étendre l'étude du lexique aux différents coins de la classe. Celui-ci est également l'occasion d'introduire de nouveaux énoncés et d'installer un rapport positif à l'école par la répétition des paroles « *Je vais m'amuser !* ».

À QUOI SERT CET OBJET ?
(Sur le refrain de *Come and get your love*, Redbone)

Nous voici enfin à l'école ! Chouette, il y a tant de choses à découvrir ! (phrase parlée)

À quoi sert cet objet ?
Les ciseaux servent à découper !
À quoi sert cet objet ?
La colle sert à coller !
À quoi sert cet objet ?
Les crayons servent à colorier !
À quoi sert cet objet ?
Les feutres servent à dessiner !

Je vais m'amuser ! Avec les poupées !
Avec les voitures et la pâte à modeler !
Je vais m'amuser ! Peindre et dessiner !
Avec les pinceaux et nos crayons de papier !

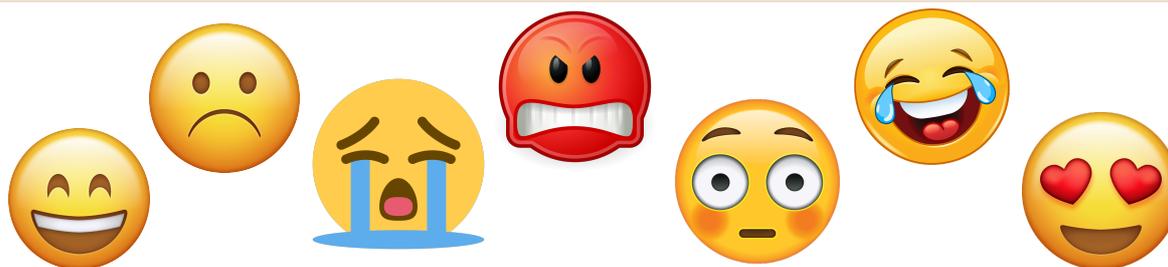
À quoi sert cet objet ?
Les feuilles sont faites pour écrire, et dessiner !
À quoi sert cet objet ?
Les dés servent à dénombrer !
À quoi sert cet objet ?
Les puzzles sont à assembler !
À quoi sert cet objet ?
La blouse protège mes vêtements, tout le temps !

Je vais m'amuser ! Glisser sur le toboggan !
Jouer des maracas ! Faire rouler les cerceaux !
Je vais m'amuser ! Devenir cuisinier !
Je vais m'amuser ! Mon doudou à mes côtés !

Chanson interactive sur le thème du matériel scolaire : « *À quoi sert cet objet ?* »
Illustration créée à partir d'images libres de droits

⁴⁴ Redbone. (1973). *Redbone - Come and Get Your Love (Single Edit - Audio)* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bc0KhhjJP98>

Développer la capacité des élèves à exprimer leurs émotions étant un objectif fondamental de l'école primaire, puisqu'elle permet une meilleure intercompréhension et ainsi des relations sociales sereines, la deuxième chanson interactive a été axée sur cette thématique. Les airs de la chanson très connue de Bobby McFerrin « *Don't worry be happy* »⁴⁵ ont ainsi été empruntés pour l'interaction chantée se déroulant entre Lilia et Noah dans leur salon. Lilia apparaît sur cette planche illustrée très en colère, et Noah, qui semble ne pas comprendre, l'interroge sur ses émotions, en lui demandant « *Comment te sens-tu aujourd'hui ?* ». Lilia lui répond « *Je me sens en colère !* ». Cette structure est ensuite déclinée au gré des changements d'humeur de Lilia s'appuyant sur les émojis dessous.



Chanson interactive sur le thème des émotions « *Comment te sens-tu aujourd'hui ?* »
Illustration créée à partir d'images libres de droits

La troisième chanson interactive, initialement prévue sur l'air du refrain de « *What time is it ?* » du deuxième volet de la saga *High School Musical*⁴⁶, prend place dans la

⁴⁵ Gerrard M. & Nevil R. (2007). *What Time is it (From « High School Musical 2 »)*. Disney Music. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3hOP7qPDyI4>

⁴⁶ McFerrin. B (1988). *Bobby McFerrin - Don't worry Be Happy (Official Music Video)*. EMI-Manhattan. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=d-diB65scQU>

chambre de Lilia et Noah, qui explorent leur garde-robe pour décider quels vêtements porter pour la journée. Noah interroge Lilia en s'appuyant sur la question suivante « *Quels vêtements porter aujourd'hui ?* ». Elle lui répond à partir de la structure « *Je vais mettre (nom du vêtement)* » en désignant celui nommé, ou directement en énumérant une série de vêtements qu'elle souhaite porter, selon le passage du refrain concerné. Les rôles peuvent ensuite être inversés au cours de la chanson, qui se poursuit jusqu'à ce que chaque vêtement illustré ait été nommé.

QUELS VÊTEMENTS PORTER AUJOURD'HUI ?
(Sur le refrain de *What time is it*, High School Musical)

Une belle journée commence, en route pour l'école j'enlève mon pyjama !
(phrase parlée)

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre une robe !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Un pantalon ou une jupe !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre des chaussettes !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Une culotte et des collants !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre mon maillot de bain !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Un t-shirt ou un pull !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre des chaussures !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Des bottes ou des sandales !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Un manteau ou un gilet !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Une écharpe, un bonnet et des gants !





Chanson interactive sur le thème des vêtements : version initiale « *Quels vêtements porter aujourd'hui ?* »
Illustration créée à partir d'images libres de droits

La quatrième chanson interactive, quant à elle, vise la découverte des animaux de la ferme, une sortie scolaire y étant prévue chaque année. Elle s'appuie sur le refrain de la chanson « *Hey ! Baby !* » interprétée par Bruce Channel⁴⁷ pour la conduite d'une interaction chantée entre Lilia et Noah, à leur arrivée à la ferme. Lilia, émerveillée, interroge alors Noah en chantant pour connaître le nom des animaux, tous illustrés en bas de la planche. Elle lui demande à cet effet « *Quel est cet animal ?* », et il lui répond « *C'est un/une (nom de*

⁴⁷ Channel, B. (1959). *Bruce Channel - Hey baby*. Smash Record [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ik9dxkKriV0>

l'animal) ! » et confirme en répétant « *Oui, c'est un/une (nom de l'animal) !* ». L'interaction chantée se poursuit jusqu'à ce que tous les animaux aient été nommés.



QUEL EST CET ANIMAL ?
(Sur le refrain de Hey ! Baby Bruce Channel)

Nous voici enfin arrivés à la ferme ! Quelle aventure ! (phrase parlée)

Quel est cet animal ?
C'est une vache ! Lalalalala ! Oui, c'est une vache !

Quel est cet animal ?
C'est un mouton ! Lalalalala ! Oui, c'est un mouton !

Quel est cet animal ?
C'est une chèvre ! Lalalalala ! Oui, c'est une chèvre !

Quel est cet animal ?
C'est un cochon ! Lalalalala ! Oui, c'est un cochon !

Quel est cet animal ?
C'est un cheval ! Lalalalala ! Oui, c'est un cheval !

Quel est cet animal ?
C'est un lapin ! Lalalalala ! Oui, c'est un lapin !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chien ! Lalalalala ! Oui, c'est un petit chien !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chat ! Lalalalala ! Oui, c'est un petit chat !

Quel est cet animal ?
C'est une souris ! Lalalalala ! Oui, c'est une souris !

Quel est cet animal ?
C'est un poussin ! Lalalalala ! Oui, c'est un poussin !

Quel est cet animal ?
C'est une poule ! Lalalalala ! Oui, c'est une poule !

Quel est cet animal ?
C'est un joli coq ! Lalalalala ! Oui, c'est un joli coq !



Chanson interactive sur le thème des animaux de la ferme : « *Quel est cet animal ?* » - Version 1
Illustration créée à partir d'images libres de droits

Chacune de ces chansons a été enregistrée, afin de permettre leur écoute mais également l'utilisation de la séquence par d'autres enseignants⁴⁸.

Une séquence pédagogique initiale type a été créée⁴⁹. Elle propose ainsi une démarche complète applicable à chaque chanson interactive, permettant de travailler le lexique et les énoncés visés en musique mais également au travers de nombreuses activités, afin de permettre une bonne acquisition du vocabulaire et des syntaxes visées, et d'en automatiser l'usage en situation d'interaction réelle au quotidien. Elle précise les objectifs, l'organisation, le matériel, les supports, le déroulement et les consignes de chaque séance, et se présente de la façon suivante :

⁴⁸ cf. Annexe 5, p. 79

⁴⁹ cf. Annexe 6, p. 80

<p style="text-align: center;">PROJET COMÉDIE MUSICALE DOMAINE : MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS SOUS-DOMAINE : LA LANGUE ORALE NIVEAUX : MOYENNE SECTION ET UPE2A</p>					
SÉQUENCE TYPE POUR CHAQUE CHANSON INTERACTIVE					
SÉANCE 1 - ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	<p>Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves</p> <p>Organisation : En relation duelle</p> <p>Matériels et supports : Grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone</p> <p>Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées avant la conduite du projet, via la réalisation d'une évaluation diagnostique.</p> <p>1er temps - Temps d'échanges libres (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La PE place les mots-images et objets, qui apparaîtront dans les chansons, sur la table. - Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. <p>2ème temps - Échanges dirigés (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser les questions qui seront vues au cours des chansons afin d'évaluer leur capacité à nommer certains objets ou à répondre par un énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - Quel est cet animal ? - Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? - À quoi sert cet objet ? - Comment te sens-tu ? - Accompagner les élèves qui n'osent pas prendre la parole en leur demandant de nommer ou d'identifier par un geste certains objets. <p>3ème temps - Écoute des échanges (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les échanges sont écoutés ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
SÉANCE 2 - DÉCOUVERTE DE LA CHANSON	<p>Objectif : Nommer les mots-images/objets de la chanson</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Découverte de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer aux élèves qu'ils vont suivre les aventures de deux personnages frères et sœurs à travers de chansons : Lilia et Noah - Présenter ces deux personnages et les couronnes qui les représentent : expliquer aux élèves que Noah et Lilia sont très curieux, qu'ils adorent se poser des questions et s'y répondre en chantant. - La chanson est écoutée et chantée une première fois avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Identification des mots-images/objets de la chanson (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inviter les élèves à nommer les mots-images/objets ci-dessous à tour de rôle, en fonction de la chanson en cours d'apprentissage. <p>3ème temps - Clôture de la séance (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Matériel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciseaux - Colle - Crayons de couleur - Feutres - Craies grasses - Peinture - Pinceau - Rouleau - Blouse - Pâte à modeler - Maracas - Poupée - Cerceaux - Voiture - Poupée - Puzzles - Doudou - Di - Vélo - Toboggan - Cuisine </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robe - Jupe - Pantalon - Collant - Chaussettes - Culotte - Echarpe - Gants - T-shirt - Manteau - Pyjama - Bonnet - Maillot de bain - Chaussure - Bottes - Sandales - Pull - Gilet </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Animaux de la ferme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vache - Mouton - Chèvre - Cochon - Cheval - Lapin - Poussin - Poule - Coq - Souris - Chien - Chat </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Émotions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Heureux/content - Mécontent - Triste - En colère / Énervé / Fâché - Gêné - Amusé - Amoureux </td> </tr> </table>	<p>Matériel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciseaux - Colle - Crayons de couleur - Feutres - Craies grasses - Peinture - Pinceau - Rouleau - Blouse - Pâte à modeler - Maracas - Poupée - Cerceaux - Voiture - Poupée - Puzzles - Doudou - Di - Vélo - Toboggan - Cuisine 	<p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robe - Jupe - Pantalon - Collant - Chaussettes - Culotte - Echarpe - Gants - T-shirt - Manteau - Pyjama - Bonnet - Maillot de bain - Chaussure - Bottes - Sandales - Pull - Gilet 	<p>Animaux de la ferme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vache - Mouton - Chèvre - Cochon - Cheval - Lapin - Poussin - Poule - Coq - Souris - Chien - Chat 	<p>Émotions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Heureux/content - Mécontent - Triste - En colère / Énervé / Fâché - Gêné - Amusé - Amoureux
<p>Matériel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciseaux - Colle - Crayons de couleur - Feutres - Craies grasses - Peinture - Pinceau - Rouleau - Blouse - Pâte à modeler - Maracas - Poupée - Cerceaux - Voiture - Poupée - Puzzles - Doudou - Di - Vélo - Toboggan - Cuisine 	<p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robe - Jupe - Pantalon - Collant - Chaussettes - Culotte - Echarpe - Gants - T-shirt - Manteau - Pyjama - Bonnet - Maillot de bain - Chaussure - Bottes - Sandales - Pull - Gilet 	<p>Animaux de la ferme :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vache - Mouton - Chèvre - Cochon - Cheval - Lapin - Poussin - Poule - Coq - Souris - Chien - Chat 	<p>Émotions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Heureux/content - Mécontent - Triste - En colère / Énervé / Fâché - Gêné - Amusé - Amoureux 		
SÉANCE 3 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	<p>Objectif : Mémoriser les mots-images/objets de la chanson</p> <p>Organisation : Atelier en petit groupe</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est ré-écoute et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Jeu de Kim (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux élèves de jouer au jeu de Kim : disposer l'ensemble des mots-images/objets de la chanson sur la table. <ul style="list-style-type: none"> - Mémorisez / Essayez de retenir / Photographiez dans votre tête tous les objets présents. - Fermez les yeux maintenant. (La PE enlève l'un des mots-images/objets) - Quel objet a disparu ? - Les élèves tentent de retrouver et de nommer le mot-image/objet manquant. <p>3ème temps - Clôture de la séance (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance. 				
SÉANCE 4 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	<p>Objectif : Mémoriser les énoncés de la chanson</p> <p>Organisation : Atelier en petit groupe</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est ré-écoute et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Devinettes (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des devinettes aux élèves en réinvestissant les énoncés de la chanson. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui je vais porter un vêtement qui / de couleur (compléter avec la description du vêtement). Quel vêtement vais-je porter aujourd'hui ? Tu vas porter (nom du vêtement). - Je vois un animal qui (compléter avec sa description, son cri, ou toute autre caractéristique physique). Quel est cet animal ? C'est (nom de l'animal). - Je fais un grand sourire. Comment penses-tu que je me sens ? Tu te sens (émotion). - Mon objet sert à (verbe d'action). De quel objet s'agit-il ? Il s'agit de (nom de l'objet). <p>3ème temps - Clôture de la séance (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance. 				
SÉANCE 5 - MISE EN SCÈNE ENSEIGNANTE / ÉLÈVE	<p>Objectif : Interagir en chanson</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est ré-écoute et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Mise en scène (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reprendre les couronnes des personnages aux élèves et leur expliquer que le porter signifie devenir le personnage et jouer son rôle. - Inviter un élève à choisir un sem-tête, interpréter le second. - Rappeler aux élèves que l'un pose les questions et l'autre y répond. - Afin de faciliter les premières mises en scènes la PE commence à poser les questions en chantant, afin que l'élève puisse lui répondre. - Répéter avec chaque élève volontaire. <p>3ème temps - Clôture de la séance (2 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inviter les élèves à s'exprimer sur leurs ressentis. 				
SÉANCE 6 ET 7 - MISE EN SCÈNE ÉLÈVES	<p>Objectif : Interagir en chanson</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson, dictaphone</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est ré-écoute et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Mise en scène (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire rappeler la séance précédente aux élèves : nous avons joué le rôle de Lilia et Noah et nous sommes posés des questions en chantant. - Expliquer que cette fois-ci ce sont deux élèves qui vont jouer le rôle de Lilia et Noah, sans l'enseignante, qui les aide bien sûr tout de même en cas de besoin. - Les élèves sont enregistrés via un dictaphone ou une caméra. - Répéter avec les élèves volontaires. <p>3ème temps - Clôture de la séance (2 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inviter les élèves à s'exprimer sur leurs ressentis. 				
SÉANCE 8 - ÉVALUATION SOMMATIVE	<p>Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves</p> <p>Organisation : En relation duelle</p> <p>Matériels et supports : grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone</p> <p>Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées après la conduite du projet, via la réalisation d'une évaluation sommative.</p> <p>1er temps - Temps d'échanges libres (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La PE place les mots-images et objets des chansons apprises sur la table. - Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. <p>2ème temps - Échanges dirigés (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser les questions rencontrées dans les échanges aux élèves afin d'évaluer leur capacité à nommer les mots-images/objets mais également à réinvestir les syntaxes apprises. <ul style="list-style-type: none"> - Quel est cet animal ? - Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? - À quoi sert cet objet ? - Comment te sens-tu ? <p>3ème temps - Écoute des échanges (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les échanges sont écoutés ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				

Fiche séquence « Comédie Musicale » initiale

Des étapes clés, dont j'explicité les objectifs ci-après, rythment l'organisation globale de la séquence et la répartition des séances :

- ▶ Une évaluation diagnostique au démarrage de la séquence, avant l'apprentissage de la chanson interactive, afin de pouvoir apprécier le lexique déjà acquis par les élèves, et les énoncés au sein desquels celui-ci est employé naturellement.
- ▶ La découverte de la chanson interactive en séance 2, avec une première contextualisation de celle-ci, s'appuyant sur les descriptions faites par les élèves des planches illustrées, mais également sur la présentation des personnages et de la situation d'interaction dans laquelle ils se trouvent. Cette étape est également importante pour la découverte du lexique visé, ainsi que pour le démarrage de l'apprentissage des paroles par imprégnation d'une part, et d'autre part en alternant des moments d'écoute et de répétitions collectives.
- ▶ La mémorisation de la chanson en séance 3 et 4, en poursuivant avec les méthodes employées en séance 2, et en les complétant par des jeux et activités. À noter que ces derniers ont été directement construits sur la base des paroles rédigées pour chaque chanson, d'une part afin de pouvoir observer le transfert effectué par les élèves, de la langue chantée à la langue parlée dans le cadre de cette recherche, et d'autre part, pour que les élèves aient l'occasion de réemployer ces schémas d'interaction en dehors des mises en scènes proposées. Des supports complémentaires, essentiels à la bonne conduite des séances, ont également été créés. Les mots-images de chaque chanson ont ainsi été isolés sous formes de cartes afin de permettre leur impression et manipulation lors des activités proposées tout au long de la séquence⁵⁰. Les possibilités d'exploitation de ces dernières sont nombreuses et trouvent leur inspiration dans les méthodes pédagogiques étudiées en première partie de ce mémoire : jeu de Kim, Memory, et devinettes en sont des exemples.
- ▶ La mise en scène des chansons interactives, d'abord en relation duelle avec la participation de l'enseignante afin d'encourager et d'accompagner les élèves vers l'incarnation des personnages en séance 5, puis uniquement entre élèves en séances 6

⁵⁰ cf. Annexe 7, p. 81 à 84

et 7. Des couronnes à l'effigie des personnages⁵¹ ont également été créées afin d'encourager les élèves à incarner pleinement leurs personnages.

- Une évaluation sommative, en séance 8, reprenant à l'exactitude les conditions de l'évaluation diagnostique afin de pouvoir apprécier la progression des élèves suite à la conduite de ce projet.

L'évaluation diagnostique, permettant de faire un état des lieux des compétences langagières des élèves avant le démarrage du projet, de même que l'évaluation sommative, planifiée en fin de séquence, visent à une analyse, la plus objective possible, de l'impact des chansons interactives sur les compétences interactionnelles des élèves. Une grille d'observation vierge à compléter les accompagne⁵². Celle-ci s'intéresse aux interventions des élèves, à la qualité et à la nature de leur prise de parole, à leur teneur linguistique, à l'évolution du lexique employé dans chaque thématique, et enfin à la longueur et à la complexité des énoncés produits.

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES ÉLÈVES																		
SITUATION PROPOSÉE :																		
P S E U D O S	INTERVIENT ...		EST CAPABLE ...		PRISE DE PAROLE...				LINGUISTIQUE		LEXIQUE - MOTS UTILISÉS PAR THÈME				PRODUCTION D'ÉNONCÉS			
	...à bon escient	...et reste dans le sujet	d'écouter...	de poursuivre un échange ...	spontanée	sollicitée	avec pairs	avec l'adulte	compréhensible	mais problème d'articulation	Matériel scolaire	Vêtements	Animaux de la ferme	Émotions	Absence	Mots-phrases	Énoncés courts	Énoncés complexes

Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves vierge

⁵¹ cf. Annexe 8, p. 85

⁵² cf. Annexe 9, p. 86

Afin d'enrichir cette analyse, des enregistrements audios des séances de mémorisation et de mise en scène des chansons interactives ont également été prévus, dans le but de servir la conduite d'évaluations formatives tout au long de leur déroulement. En somme, ce projet tente de tenir compte des spécificités du processus d'acquisition du langage et d'une langue étrangère étudiés précédemment, des finalités de l'enseignement du FLSCO au primaire, et des gestes professionnels préconisés afin d'accompagner au mieux les élèves vers le développement de compétences interactionnelles solides.

2.2.3. La Moyenne Section à la rencontre de l'UPE2A pour la mise en oeuvre de ce projet

Pour la conduite et la mise en oeuvre de ce projet, mes élèves de Moyenne Section sont allés à la rencontre de ceux d'UPE2A. L'objectif a en effet été de pouvoir en mesurer l'impact sur des élèves apprenant le FLSCO à des âges différents. Ainsi, cinq élèves de Moyenne Section et quatre élèves d'UPE2A, dont les langues maternelles sont diverses et variées, ont participé à ce projet. L'analyse de son impact à partir de la grille d'évaluation et de l'écoute des enregistrements se concentre spécifiquement sur quatre élèves aux profils variés, sélectionnés en amont afin de favoriser une plus grande objectivation des résultats obtenus. Voici la présentation des profils de ces élèves, pseudonymés dans le cadre de cette étude, et dont les parents ont donné leur accord pour leur participation au projet :

- ▶ Donia : Élève de Moyenne Section, âgée de 5 ans, Donia est originaire d'Afghanistan, et a immigré en France avec sa famille alors qu'elle était encore nourrisson. Sa langue maternelle, et celle qu'elle utilise au quotidien dans le cadre familial, est le patcho. Elle comprend en grande partie les interactions en français qui rythment nos journées de classe, apprend très vite et parle spontanément, mais a besoin d'aide afin d'améliorer les structures des énoncés qu'elle produit.
- ▶ Samir : Élève de Moyenne Section âgé de 5 ans, Samir est également originaire d'Afghanistan, et comme Donia, il est arrivé en France avec sa famille lorsqu'il était encore bébé. Sa langue maternelle est le persan, qu'il maîtrise et utilise très bien, d'après les parents qui m'indique que Sameh adore communiquer, ce qui constitue une véritable richesse. En classe, il est cependant très réservé, ne communique pas

avec les adultes même lorsqu'ils engagent la conversation, et seulement timidement avec ses camarades de classe.

- ▶ Selma : Selma est âgée de 8 ans : elle est en classe de CE1 et bénéficie du dispositif d'UPE2A depuis 7 mois au moment du démarrage du projet. Originnaire d'Érythrée et récemment arrivée en France, sa langue maternelle est le tigrigna, langue officielle de son pays d'origine, qu'elle maîtrise à la perfection. C'est une élève désireuse d'apprendre, qui fait de nombreux efforts pour communiquer en français en utilisant les mots qu'elle connaît ainsi que le langage non-verbal, et dont la participation est soutenue et régulière.
- ▶ Ouadi : Ouadi est quant à lui âgé de 9 ans, en classe de CE2, et tout comme Selma, il bénéficie du dispositif d'UPE2A depuis son arrivée un mois auparavant. Sa langue maternelle est le morée, langue la plus répandue dans son pays d'origine, le Burkina Faso. Son arrivée étant récente, un temps d'adaptation est naturellement nécessaire pour Ouadi qui communique peu et apparaît réservé lors des premières séances.

L'année scolaire étant bien avancée lors de la conduite de ce projet et le matériel scolaire étant alors bien connu, la chanson interactive « *À quoi sert cet objet ?* » et la séquence pédagogique associée n'ont pas été utilisés, et ont été conservés pour la rentrée prochaine. Ont donc été conduites auprès des élèves, dans l'ordre, les séquences rattachées aux chansons interactives « *Quel est cet animal ?* », « *Comment te sens-tu aujourd'hui ?* », et « *Quels vêtements porter aujourd'hui ?* ». Elles ont ainsi réuni l'ensemble des élèves mentionnés au sein de ma salle de classe du 11 mars au 19 avril 2024, les lundis, jeudis et vendredis de 15h à 15h30, pour une totalité de 12 séances, des jours fériés et sorties scolaires ayant interféré. Chaque chanson interactive a ainsi été travaillée sur une durée moyenne d'une semaine et demi. Les conditions ont quant à elles été variables. En effet, ma classe bénéficiant d'un temps de décroisement les lundis et jeudis, au cours duquel mon collègue de Petite Section accueille une partie de mes élèves de 14h15 à 15h30, afin de permettre la conduite de séances d'apprentissage et d'activités en petits groupes, nous avons eu la chance de travailler ces jours-là en comité très réduit. Le calme et les conditions en découlant ont été optimales et ont eu un impact certain sur l'efficacité des séances conduites ces jours-là. Les séances des vendredis, menées avec la présence de la classe entière, ont en effet été moins productives, le

volume sonore ayant considérablement impacté l'attention des élèves participant au projet. Les conditions de mise en oeuvre de ce projet sont donc déterminantes, et l'importance de mener ces séquences dans un cadre calme en petits groupes est à noter.

3. Conduite du projet en classe de Moyenne Section et en partenariat avec la classe d'UPE2A : analyses et ajustements

La conduite de ce projet auprès de mes élèves de Moyenne Section et en partenariat avec la classe d'UPE2A de mon groupe scolaire, dans le contexte énoncé précédemment, nous fournit des premiers éléments d'analyse intéressants afin d'apprécier l'impact de chansons interactives, associant pratique théâtrale et musique, sur les compétences interactionnelles des élèves de primaire apprenant le français en tant que langue seconde et de scolarisation. En m'appuyant sur l'ensemble des outils et méthodes sélectionnés pour cette recherche-action, je vous présente ainsi en premier lieu les impacts constatés, de mon point de vue, sur les compétences interactionnelles des élèves, puis dans un second temps les ajustements nécessaires que j'ai identifiés et mis en oeuvre, en collaboration avec ma collègue d'UPE2A.

3.1. Impacts sur les compétences interactionnelles des élèves

L'analyse des résultats obtenus tout au long de la conduite de ce projet quant au développement des compétences interactionnelles des élèves par le biais de chansons interactives, présentée ci-après, se veut humble, dans la mesure où elle porte spécifiquement sur les élèves qui se sont investis dans la mise en oeuvre de ce projet artistique au sein de mon groupe scolaire. Ainsi, elle ne peut être généralisée dans l'attente d'études similaires supplémentaires, conduites dans divers contextes. Elle porte par ailleurs sur les critères définis dans la grille d'évaluation complétée au démarrage et au terme du projet, ainsi que sur les éléments qui ont attiré mon attention lors de la réécoute des séances, au cours de laquelle j'ai effectué une prise de note active, et dont certains passages sont retranscrits pour éclairer mon propos, en respectant les conventions de transcription sélectionnées en annexe⁵³. Elle pourrait très certainement être approfondie sur un temps plus conséquent, enrichie et étendue à d'autres points de vue, et il est également important de noter que d'autres paramètres inconnus, liés à l'environnement personnel des élèves, peuvent être entrés en jeu et avoir impacté leur progression au cours de cette recherche-action.

⁵³ cf. Annexe 15, p. 92

3.1.1. Un lexique mémorisé et des énoncés réinvestis

Les chansons interactives et les séquences associées ont tout d'abord eu un impact positif sur la mémorisation du lexique ciblé. La comparaison des grilles d'analyse, ci-après, complétées au début et au terme du projet⁵⁴, le confirme et fait état d'un véritable enrichissement du vocabulaire de tous les élèves, et ce, pour tous les thèmes étudiés.

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES ÉLÈVES																		
SITUATION PROPOSÉE : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DE LA FICHE « COMÉDIE MUSICALE » AJUSTÉE																		
P S E U D O S	INTERVIENT ...		EST CAPABLE ...		PRISE DE PAROLE...				LINGUISTIQUE		LEXIQUE - MOTS UTILISÉS PAR THÈME				PRODUCTION D'ÉNONCÉS			
	...à bon escient	...et reste dans le sujet	d'écouter...	de poursuivre un échange ...	spontanée	sollicitée	avec pairs	avec l'adulte	compréhensible	mais problème d'articulation	Matériel scolaire	Vêtements	Animaux de la ferme	Émotions	Absence	Mots-phrases	Énoncés courts	Énoncés complexes
D O N I A	✓	✓	✓	✓	Non observée lors de la séance.	✓	X	✓	✓	X		X	Poule Lapin Souris	X	✓	X	X	
S A M I R	✓	✓	Cela dépend des moments.	✓	X	✓	✓	Lorsqu'elle est sollicitée seulement	✓	X		Pull Manteau	Vache Chèvre Poule	Heureux	X	✓	X	X
S E L M A	✓	✓	✓	En répondant à une question par un mot	✓	✓	Rarement	✓	Partiellement	La prononciation lui est parfois difficile		Pyjama	Souris Chat Chien	Fâché	X	✓	X	X
O U A D I	✓	✓	✓	En répondant à une question par un mot	✓	✓	Rarement	✓	Partiellement	La prononciation lui est parfois difficile		Jupe Gants	Souris	Triste	X	✓	X	X

Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves complétée au début du projet

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES ÉLÈVES																		
SITUATION PROPOSÉE : ÉVALUATION SOMMATIVE DE LA FICHE « COMÉDIE MUSICALE » AJUSTÉE																		
P S E U D O S	INTERVIENT ...		EST CAPABLE ...		PRISE DE PAROLE...				LINGUISTIQUE		LEXIQUE - MOTS UTILISÉS PAR THÈME				PRODUCTION D'ÉNONCÉS			
	...à bon escient	...et reste dans le sujet	d'écouter...	de poursuivre un échange ...	spontanée	sollicitée	avec pairs	avec l'adulte	compréhensible	mais problème d'articulation	Matériel scolaire	Vêtements	Animaux de la ferme	Émotions	Absence	Mots-phrases	Énoncés courts	Énoncés complexes
D O N I A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		Pantalon, chaussures, veste, t-shirt, chemise, pull	chien, chat, cochon, lapin, poule, chèvre, coq, mouton	Fâchée, triste, joyeux (ou content)	X	X	✓	X
S A M I R	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	Par moments	✓	X		Pantalon, chaussures, gilet, tee-shirt, culotte, caleçon	Cheval, cochon, vache, chien, lapin, poule, mouton, coq	Content Triste	X	✓	✓	X
S E L M A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		Pantalon, chemise, pull	Cheval, cochon, vache, chien, lapin, poule, mouton, coq	Fâchée, triste, content (ou joyeuse), amusé	X	✓	✓	X
O U A D I	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		Chaussures, baskets, bottes, sandales	Chien, chat, cochon, lapin, chèvre.	Triste, fâché	X	✓	✓	X

Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves complétée au terme du projet

⁵⁴ cf. Annexes 10 et 11, p. 87 et 88

Des énoncés courts ont également été spontanément réinvestis. Donia, qui ne répond habituellement que par des mots, a spontanément répondu à l'aide de l'énoncé complet de la chanson interactive lorsque je l'ai interrogée lors du jeu de Kim.

Transcription : séance n°2 du 15/03/2024 de la minute 16:07 à la minute 16:21.

Enseignante : *on ouvre les yeux : // *quel est cet animal* ↑ Donia ↑

Groupe-classe : *XXX vache, vache, vache*

Enseignante : *ON LAISSE Donia répondre* ↓

Donia : *c'est une vache* ↑

Enseignante : *TRÈS BIEN* ↑

Cette évolution a par ailleurs été constatée chez tous les élèves, dont la production d'énoncés a évolué de l'usage de mots-phrases à celui d'énoncés courts. De plus, comme nous pouvons le constater, Samir s'est montré plus à l'écoute lors de l'évaluation sommative, ce qui peut être lié à de meilleures capacités de compréhension orale. Selma et Ouadi ont quant à eux développé leurs capacités à poursuivre les échanges conduits au cours des activités, et ont également été en capacité d'interagir avec leurs camarades lors des mises en scènes des chansons interactives, mais également au cours des jeux de réinvestissement parlés. Leur prononciation des mots s'est également améliorée au cours des séances menées. Tous sont intervenus spontanément lors de la conduite de ce projet et ont participé volontiers, à l'exception de Samir dont les interventions sont restées liées à mes sollicitations. L'étude des grilles d'observation avant et après la conduite du projet, et l'écoute de l'ensemble des séances enregistrées, m'ont ainsi amenée à constater de véritables progressions des élèves quant à la qualité, la nature et les caractéristiques de leurs prises de paroles ainsi que de leurs productions d'énoncés, mais également quant à la mémorisation du lexique étudié.

3.1.2. L'usage des mélodies pour la production d'énoncés

Les mélodies ont quant à elles accompagné la production d'énoncés de certains élèves, qui ont utilisé ces dernières afin d'interagir lors des activités de réinvestissement hors mise en scène. Ainsi au moment de prendre ma place lors du jeu de Kim dans le cadre de la séquence menée autour de la chanson interactive « *Quel est cet animal ?* », Ouadi s'est aidé de la mélodie afin d'interroger ses camarades. Comme l'a démontré la présentation de la séquence pédagogique, le jeu a en effet volontairement été organisé de façon à ce que la question

énoncée dans la chanson puisse être réinvestie telle quelle. La consigne ne mentionnait cependant pas la nécessité de recourir à la musique : c'est pourtant ce qu'a spontanément fait Ouadi, qui malgré un tempérament plutôt réservé, s'est montré volontaire et s'est prêté au jeu proposé. Voici la transcription de ce temps fort :

Transcription : séance n°3 du 14/03/2024 de la minute 14:45 à la minute 15:12.

Enseignante : *Ouadi / est-ce que tu veux prendre ma place ↑ // tu veux venir ↑ // les copains ferment les yeux et tu fais le maître ↑ // viens ↑ // dis leur / on ferme les yeux :*

Ouadi : *on ferme les yeux ↓*

Enseignante : *tu leur poses la question ↑*

Ouadi : *quel est cet animal ↑*

Enseignante : *oui // quel est cet animal / en chantant / SUPER / tu choisis le copain ou la copine que tu veux interroger ↑*

Ouadi : *Donia ↓*

Donia : *une chèvre ↑*

Enseignante : *BRAVO ↑*

Dans le contexte de mise en oeuvre de cette recherche-action, les élèves concernés ont montré des signes de réassurance grâce à la musique, à partir de laquelle ils se sont laissés portés pour réinvestir les énoncés étudiés lors des chansons interactives.

3.1.3. Une appropriation immédiate des chansons interactives par les élèves

En outre, les élèves se sont immédiatement appropriés les chansons interactives, qu'ils ont souhaité interpréter entre élèves dès la première séance, quand les mises en scène n'étaient initialement prévues qu'en fin de séquence, d'abord entre un élève et moi-même, puis seulement entre les élèves. Les élèves ont donc pu interagir en musique dès le démarrage du projet, comme la transcription ci-dessous en témoigne :

Transcription : séance n°2 du 12/03/2024 de la minute 23:42 à la minute 24:01

Enseignante : *SUPER /// on continue / *tu peux choisir un autre animal ↓*

Selma : *quel est cet animal ↑*

Donia : *c'est un chat /// un chat / c'est un petit chat // la la la la la / oui c'est un petit chat :*

Enseignante : *bravo les louloutes vous êtes TROP FORTES ↑*

Un engouement véritable a été observé pour l'interprétation de nos personnages Lilia et Noah, et la haute participation des élèves s'est démarquée de celle habituellement constatée dans ma classe pour la mise en scène d'albums à l'aide des marottes. Tous ont en effet souhaité participer et incarner un personnage, à chaque séance. Par ailleurs, un enthousiasme réel a été exprimé explicitement par les élèves de Moyenne Section et d'UPE2A : certains y ont effectivement fait référence au cours de leurs journées de classe afin de connaître les dates et moments des prochaines séances, et tous ont témoigné une réelle joie au moment de se retrouver. Pour ma part, j'ai également pris grand plaisir à mener ce projet ainsi que les séances associées avec les élèves, et à voir leur envie de communiquer grandissante.

3.2. Ajustements nécessaires

Comme nous l'avons vu précédemment, une posture réflexive est essentielle à la conduite d'une recherche-action : celle-ci permet, en tant que chercheur, de prendre du recul sur l'expérimentation menée, d'en observer et d'en analyser l'impact, et d'y apporter les ajustements nécessaires à l'atteinte des objectifs qu'elle vise. Le suivi et les évaluations régulières des progrès des élèves et de leur réaction, mais également du dispositif, au travers de bilans réalisés en collaboration avec l'enseignante d'UPE2A de mon groupe scolaire, nous ont ainsi permis d'apporter au projet les ajustements énoncés dans cette partie, et de modifier les séquences et supports en temps réel.

3.2.1. L'importance des mélodies et des énoncés sélectionnés

Ces bilans, et la comparaison des trois séquences conduites autour des chansons interactives « *Quel est cet animal ?* », « *Comment te sens-tu aujourd'hui ?* », et « *Quels vêtements porter aujourd'hui ?* »⁵⁵, nous ont permis d'identifier deux points d'attention particulièrement importants pour favoriser leur efficacité sur les compétences interactionnelles des élèves : les mélodies et les énoncés sélectionnés, cruciaux pour la motivation des élèves et la fixation des connaissances.

Ceux-ci ont notamment été révélés lors de l'apprentissage de la chanson interactive « *Quels vêtements porter aujourd'hui ?* ». Le rythme et la mélodie initialement prévus sur le refrain du titre « *What time is it ?* » extrait du deuxième volet de la saga *High School Musical*,

⁵⁵ cf. Annexe 4, p. 77 et 78

se sont en effet avérés trop redondants, ce qui a directement impacté la motivation des élèves au cours de son apprentissage : une baisse de participation a été observée au démarrage de cette séquence, de même qu'un manque d'enthousiasme au moment de chanter. Ma collègue et moi-même nous sommes interrogées dès la fin de la première séance, afin d'identifier les ajustements nécessaires pour raviver l'entrain des élèves, et ainsi permettre l'acquisition du lexique et des scripts au coeur de cette chanson. Au cours de nos échanges, elle m'a suggéré de sélectionner une mélodie avec plus de variations, et si possible extraite d'un dessin animé particulièrement apprécié de nos élèves : trouvant ce conseil pertinent, j'ai alors modifié la chanson pour la séance suivante, en m'appuyant sur le refrain du générique de *Miraculous* interprété par les jeunes artistes Lennikim et Lou⁵⁶. En parallèle, notre analyse nous a conduites à nous rendre compte de la nécessité de faire évoluer les paroles de la chanson interactive vers des énoncés plus courants, l'objectif étant bien l'acquisition de schémas interactionnels réutilisables par les élèves. En modifiant la mélodie, j'ai donc également fait évoluer les paroles, en m'interrogeant sur l'énoncé qui pourrait être le plus utile aux élèves et en m'appuyant sur une seule base simple à faire varier, à l'instar de la chanson interactive « *Quel est cet animal ?* » dont la séquence a particulièrement bien fonctionné, comme en témoignent les analyses réalisées dans la partie précédente. Afin de favoriser les interactions entre élèves, j'ai donc construit une structure répétitive plus naturelle basée sur la question « *Quels vêtements portes-tu ?* » et la réponse « *Je porte un/une ...* », permettant d'ajouter dans un premier temps le nom du vêtement désigné, puis à faire varier en nommant plusieurs vêtements à la fois, en ajoutant leur couleur, ou encore en nous appuyant, non plus sur les mots-images, mais sur les vêtements des élèves au moment de la séance. Ces énoncés ont également démontré l'avantage de pouvoir être réemployés lors des activités de réinvestissement, mais en faisant varier le sujet, et ainsi le pronom personnel utilisé, afin d'amener les élèves à interagir en formulant la question « *Quels vêtements porte-t-il/elle ?* » et la réponse « *Il/Elle porte...* ». Cette version ajustée⁵⁷ de la chanson interactive initiale a ainsi vu le jour :

⁵⁶ Lennikim & Lou (2017). *Miraculous*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cMXW7CAGHNq>

⁵⁷ cf. Annexe 12, p. 89



Chanson interactive sur le thème des vêtements : version ajustée « *Quels vêtements portes-tu ?* »
Illustration créée à partir d'images libres de droits

Cette même réflexion quant à la pertinence des énoncés sélectionnés, pourrait être étendue à la chanson interactive « *Comment te sens-tu aujourd'hui ?* » : la question majoritairement posée étant plutôt « *Comment vas-tu ?* », il serait en effet souhaitable qu'elle remplace celle initialement apprise dans une version ajustée de cette chanson également.

3.2.2. L'évolution de la séquence type et des activités

Les réactions des élèves dès les premières séances, et leur implication immédiate m'ont également amenée à réajuster l'organisation même de la séquence type initialement proposée. Cette dernière prévoyait en effet, comme nous l'avons vu, une intervention des mises en scène à partir de la séance 5 uniquement, d'abord en relation duelle avec l'enseignante, puis entre élèves en séances 6 et 7. L'entrain des élèves m'a cependant poussée à leur proposer d'incarner les personnages Lilia et Noah dès la deuxième séance, faisant suite à une évaluation diagnostique et à la découverte de la chanson interactive alors visée « *Quel est cet animal ?* ». Dès lors, la mise en scène de ces interactions, sous forme de questions-réponses entre nos deux personnages, a été intégrée à chaque séance, ce qui a conduit à une

réorganisation totale de la séquence. Les deux premières séances ont ainsi fusionné, la séance 3, visant la mémorisation du lexique et des énoncés par des jeux et activités, a été répétée une seconde fois en prévoyant un temps d'animation mené par les élèves prenant alors ma place, et il a finalement été décidé de placer la séance 8 initiale, visant une évaluation sommative, en toute fin de projet, après la conduite de toutes les séquences autour des chansons interactives étudiées, afin de mesurer l'acquisition et la fixation des énoncés et du lexique dans le temps. Celle-ci ayant été différée, elle a été modifiée afin d'intégrer, en plus des échanges libres et dirigés calqués sur la première séance, un temps de mise en scène des chansons interactives pour la réactivation des connaissances des élèves. Une séquence ajustée a ainsi très vite vu le jour et rythmé nos séances⁵⁸. Elle précise, comme à l'origine, les objectifs, l'organisation, le matériel, les supports, le déroulement et les consignes de chaque séance, à présent au nombre de quatre :

- ▶ La première séance vise l'évaluation diagnostique des compétences interactionnelles des élèves, en tenant compte du lexique connu et des énoncés produits lors des échanges, et la découverte de la chanson interactive en cours d'étude. Celle-ci est chantée par l'enseignante, qui désigne les objets au fur et à mesure, et amène les élèves à compléter l'énoncé chanté en nommant l'image ou l'objet désigné.
- ▶ La deuxième séance a ensuite pour objectif de mémoriser spécifiquement le lexique de la chanson par la conduite d'un jeu de Kim, mené par l'enseignante dans un premier temps, puis par les élèves eux-mêmes, mais également par la mise en scène de la chanson interactive en seconde partie de séance, avec aide si nécessaire. Une appropriation de ses énoncés est également dès lors en jeu, puisqu'il est proposé aux élèves de mener l'activité en interrogeant leurs camarades à partir des questions-réponses visées.
- ▶ La troisième est, quant à elle, axée sur la mémorisation des énoncés proposés, en recourant à des devinettes permettant le réinvestissement de ceux de la chanson interactive, et s'appuie sur le même déroulé que la deuxième séance.
- ▶ La quatrième, enfin, est entièrement dédiée à l'interaction en chanson des élèves et à leur interprétation autonome des personnages.

⁵⁸ cf. Annexe 13, p. 90

Voici les détails de cette séquence ajustée pour une optimisation du projet mené auprès des élèves :

PROJET COMÉDIE MUSICALE DOMAINE : MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS SOUS-DOMAINE : LA LANGUE ORALE NIVEAUX : MOYENNE SECTION ET UPE2A					
SÉQUENCE TYPE POUR CHAQUE CHANSON INTERACTIVE					
SÉANCE 1 - ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE ET DÉCOUVERTE DE LA CHANSON	<p>Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : Grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone, chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, dictaphone Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées avant la conduite du projet, via la réalisation d'une évaluation diagnostique.</p> <p>1er temps - Temps d'échanges libres (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> La PE place les mots-images et objets, qui apparaîtront dans les chansons, sur la table. Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. <p>2ème temps - Échanges dirigés (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Poser les questions qui seront vues au cours des chansons afin d'évaluer leur capacité à nommer certains objets ou à répondre par un énoncé : <ul style="list-style-type: none"> Quel est cet animal ? Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? À quoi sert cet objet ? Comment te sens-tu ? Accompagner les élèves qui n'osent pas prendre la parole en leur demandant de nommer ou d'identifier par un geste certains objets. <p>3ème temps - Découverte de la chanson interactive (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliquer aux élèves qu'ils vont suivre les aventures de deux personnages frères et sœurs à travers de chansons : Lilia et Noah. Présenter ces deux personnages et les couronnes qui les représentent : expliquer aux élèves que Noah et Lilia sont très curieux, qu'ils adorent se poser des questions et s'y répondre en chantant. La chanson est écoutée et chantée une première fois avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure, les élèves étant invités à compléter l'énoncé chanté en nommant les mots-images/objets ci-dessous, en fonction de la chanson en cours d'apprentissage. <p>4ème temps - Clôture de la séance (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance. La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 	<p>Matériel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciseaux Colle Crayons de couleur Feutres Craies grasses Peinture Pinceau Rouleau Blouse Pâte à modeler Maracas Poupée Cerceaux Voiture Poupée Puzzles Doudou Dé Vélo Toboggan Cuisine 	<p>Vêtements :</p> <ul style="list-style-type: none"> Robe Jupe Pantalon Collant Chaussettes Culotte Echarpe Gants T-shirt Manteau Pyjama Bonnet Maillot de bain Chaussure Bottes Sandales Pull Gilet 	<p>Animaux de la ferme :</p> <ul style="list-style-type: none"> Vache Mouton Chèvre Cochon Cheval Lapin Poussin Poule Coq Souris Chien Chat 	<p>Émotions :</p> <ul style="list-style-type: none"> Heureux/content Mécontent Triste En colère / Éternué / Fâché Gêné Amusé Amoureux
SÉANCE 2 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	<p>Objectif : Mémoriser les mots-images/objets de la chanson Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson, dictaphone Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Lancer le dictaphone. La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Jeu de Kim (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Proposer aux élèves de jouer au jeu de Kim : disposer l'ensemble des mots-images/objets de la chanson sur la table. Mémorisez / Essayez de retenir / Photographiez dans votre tête tous les objets présents. Fermez les yeux maintenant. (La PE enlève l'un des mots-images/objets) Quel objet a disparu ? Les élèves tentent de retrouver et de nommer le mot-image/l'objet manquant. Les activités peuvent varier selon la chanson en cours d'apprentissage, afin de pouvoir réinvestir naturellement les énoncés à mémoriser et de maintenir l'intérêt des élèves. <p>3ème temps - Mise en scène et clôture de la séance (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Montrer les couronnes des personnages aux élèves et leur expliquer que le porteur signifie devenir le personnage et jouer son rôle. Inviter deux élèves à venir interpréter Lilia et Noah. Rappeler aux élèves que l'un pose les questions et l'autre y répond. Afin de faciliter les premières mises en scène la PE vient en aide aux élèves et les soutient si besoin en chantant. Réitérer avec les élèves volontaires. Clôturer en les invitant à s'exprimer sur leur ressenti. La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
SÉANCE 3 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	<p>Objectif : Mémoriser les énoncés de la chanson Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson, dictaphone Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Lancer le dictaphone. La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Devinettes (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Poser des devinettes aux élèves en réinvestissant les énoncés de la chanson. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> Aujourd'hui je vais porter un vêtement qui / de couleur (compléter avec la description du vêtement). Quel vêtement vais-je porter aujourd'hui ? Tu vas porter (nom du vêtement). Je vois un animal qui (compléter avec sa description, son cri, ou toute autre caractéristique physique). Quel est cet animal ? C'est (nom de l'animal). Je fais un grand sourire. Comment penses-tu que je me sens ? Tu te sens (émotion). Mon objet sert à (verbe d'action). De quel objet s'agit-il ? Il s'agit de (nom de l'objet). Les activités peuvent varier selon la chanson en cours d'apprentissage, afin de pouvoir réinvestir naturellement les énoncés à mémoriser et de maintenir l'intérêt des élèves. <p>3ème temps - Mise en scène et clôture de la séance (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Inviter deux élèves à venir interpréter Lilia et Noah comme lors des séances précédentes. Rappeler aux élèves que l'un pose les questions et l'autre y répond. Afin de faciliter les premières mises en scène la PE vient en aide aux élèves et les soutient si besoin en chantant. Réitérer avec les élèves volontaires. Clôturer en les invitant à s'exprimer sur leur ressenti. La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
SÉANCE 4 - MISE EN SCÈNE DES ÉLÈVES	<p>Objectif : Interagir en chanson Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson, dictaphone, grille d'observation Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Lancer le dictaphone. La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Mise en scène (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire rappeler les séances précédentes aux élèves : nous avons joué le rôle de Lilia et Noah et nous sommes posés des questions en chantant. Expliquer que cette fois-ci deux élèves vont jouer le rôle de Lilia et Noah, sans l'enseignante, qui les aide bien sûr tout de même en cas de besoin. Les élèves sont enregistrés via un dictaphone. Réitérer avec les élèves volontaires. <p>3ème temps - Bilan et clôture de la séance (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à s'exprimer sur leurs ressentis. Discuter naturellement avec les élèves afin d'échanger autour de la thématique de la chanson, et de pouvoir ainsi observer et mesurer leurs progrès depuis la première séance. La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
ÉVALUATION SOMMATIVE	<p>Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone, Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées, et est réalisée au terme du projet afin d'en mesurer l'impact dans les temps.</p> <p>1er temps - Temps d'échanges libres (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> La PE place les mots-images et objets des chansons apprises sur la table. Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. <p>2ème temps - Mise en scène (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Les élèves réincarnent une dernière fois Lilia et Noah afin de chanter l'ensemble des chansons apprises, deux par deux et collectivement. Ce temps permet à chacun de se remémorer le lexique et les énoncés appris, mais également à la PE d'évaluer leur mémorisation et leur fixation dans les temps. <p>3ème temps - Échanges dirigés (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> Poser les questions rencontrées dans les échanges aux élèves afin d'évaluer leur capacité à nommer les mots-images/objets mais également à réinvestir les syntaxes apprises. Quel est cet animal ? Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? À quoi sert cet objet ? Comment te sens-tu ? La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				

Fiche séquence « Comédie Musicale » ajustée

L'intégration des mises en scènes à chaque séance a non seulement permis une ritualisation de ce travail alliant pratique théâtrale et musique, mais également la conduite d'évaluations formatives tout au long de la séquence, en attendant la réalisation de l'évaluation sommative, différée au terme du projet. Les jeux et activités de réinvestissement prévus, permettant aux élèves de mémoriser et de réinvestir le lexique et les énoncés étudiés au cours d'interactions parlées, et dans le même temps de réaliser une évaluation formative de leur progrès au fil des séances, ont également évolués et été diversifiés, tout comme le préconisent les textes officiels étudiés en première partie de ce mémoire. Si le jeu de Kim et les devinettes ont rencontré un grand succès lors de la première séquence, avec une participation franche de tous les élèves, l'engouement pour ces deux activités s'est peu à peu essoufflé : maintenir l'intérêt des élèves a été primordial. D'autres activités ont été imaginées et proposées, notamment au cours de la séquence « *Quels vêtements portes-tu ?* », tantôt à partir de personnages à habiller avec des vêtements imprimés à manipuler, tantôt en s'appuyant sur leurs vêtements du jour, les conduisant à s'interroger mutuellement et à répondre à des devinettes dans divers contextes, et en variant les pronoms personnels employés. Une banque de jeux et d'activités variées est donc nécessaire à la conduite des séances de mémorisation et de réinvestissement prévues au sein de la séquence, qui gagnerait à être encore davantage enrichie à l'avenir.

3.2.3. La naissance de versions orientées vers la phonologie

En dernière analyse, les concertations, menées avec l'enseignante d'UPE2A de mon groupe scolaire à chaque séance, nous ont amenées à constater les possibilités infinies s'offrant à nous pour le placement des énoncés sur les mélodies sélectionnées. Les énoncés des chansons interactives, créées à l'origine, ont instinctivement été placés de façon à respecter la prosodie de la langue parlée, afin de permettre une acquisition conforme des schémas d'interaction visés par les élèves. C'est dans cet objectif que la chanson interactive « *Quel est cet animal ?* » a intégré l'onomatopée « *lalala* » entre les énoncés « *C'est un/une ... !* » et « *Oui, c'est un/une ... !* », afin de vocaliser une partie de la mélodie sans parole.

Ma collègue travaillant l'acquisition de la lecture en parallèle avec ses élèves, à partir de la célèbre méthode de lecture phonétique et gestuelle créée par Borel-Maissonny (1949)⁵⁹, une possible évolution des chansons interactives a été entrevue afin de l'associer à cette dernière. Avec cette méthode, l'élève apprend à déchiffrer toutes les graphies d'un son, en l'associant à un geste illustré, permettant une meilleure identification de l'articulation correspondante, une meilleure mémorisation et ainsi une progression rapide pour le décodage de syllabes simples et complexes. Nos échanges ont ainsi permis d'envisager l'alliance du travail de la lecture et du développement des compétences interactionnelles des élèves grâce aux chansons interactives. Une version de « *Quel est cet animal ?* » orientée vers la phonologie a ainsi été créée⁶⁰, expérimentée auprès des élèves, puis réinvestie en classe d'UPE2A, afin de servir de moyen mnémotechnique lors du décodage de textes par les élèves.



QUEL EST CET ANIMAL ? (Version 2)
(Sur le refrain de Hey ! Baby Bruce Channel)

Nous voici enfin arrivés à la ferme ! Quelle aventure ! (phrase parlée)

Quel est cet animal ?
C'est une vache ! Oui, c'est une vache !

Quel est cet animal ?
C'est un mouton ! Oui, c'est un mouton !

Quel est cet animal ?
C'est une chèvre ! Oui, c'est une chèvre !

Quel est cet animal ?
C'est un cochon ! Oui, c'est un cochon !

Quel est cet animal ?
C'est un cheval ! Oui, c'est un cheval !

Quel est cet animal ?
C'est un lapin ! Oui, c'est un lapin !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chien ! Oui, c'est un petit chien !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chat ! Oui, c'est un petit chat !

Quel est cet animal ?
C'est une souris ! Oui, c'est une souris !

Quel est cet animal ?
C'est un poussin ! Oui, c'est un poussin !

Quel est cet animal ?
C'est une poule ! Oui, c'est une poule !

Quel est cet animal ?
C'est un joli coq ! Oui, c'est un joli coq !



Chanson interactive « *Quel est cet animal ?* » - Version phonologie
Illustration créée à partir d'images libres de droits

⁵⁹ Méthode gestuelle de Suzanne Borel-Maissonny, publiée initialement en 1949, éditée pour la première fois en 1960 puis rééditée au fil des années par les éditions *Bien Lire*. La méthode pédagogique complète est disponible à l'achat à partir du lien suivant : <https://www.esf-scienceshumaines.fr/bien-lire/23-bien-lire-aimer-lire-tl.html>

⁶⁰ cf. Annexe 14, p. 91

L'onomatopée « *lalala* » a ainsi été remplacé par une tenue des sons composant les noms des animaux⁶¹, que les élèves d'UPE2A ont du identifier afin d'y associer le geste correspondant de la méthode, en chantant. Cette évolution du projet nous est apparue comme une piste enrichissante à explorer : des études complémentaires sont cependant nécessaires afin de mesurer la pertinence et l'efficacité d'une telle association, tant du point de vue de la lecture, que pour l'acquisition d'une prosodie conforme de la langue parlée à partir des chansons interactives.

⁶¹ Afin d'en avoir une vision concrète, l'enregistrement de cette version est disponible avec l'ensemble des enregistrements téléchargeables à partir de l'Annexe 5.

Conclusion

Ce projet de mémoire, motivé par ma volonté de développer les compétences interactionnelles de mes élèves ainsi que leur capacité de compréhension pour faciliter leur accès aux apprentissages dès le plus jeune âge, mais également par le souhait de me former pour une meilleure prise en charge de leur plurilinguisme et la construction de leurs compétences de communication en français langue seconde et de scolarisation, a été d'une richesse incroyable. L'étude des caractéristiques de l'interaction et de la compétence interactionnelle, du point de vue du CECRL et des textes officiels incontournables émanant du Ministère de l'Éducation Nationale, mais également de l'apport de la pratique théâtrale et de la musique en didactique des langues, m'ont amenée à approfondir mes connaissances quant aux processus d'apprentissage et méthodes à prendre en compte pour l'acquisition du français langue seconde et de scolarisation à l'école primaire. Ce cadrage théorique solide, de même que le suivi de mes élèves au quotidien, ont constitué le socle de ce projet comédie musicale, créé sur-mesure et ajusté en temps réel pour ces derniers. L'analyse réalisée ici nous permet de confirmer les bénéfices incontestables de la pratique théâtrale et de la musique au service des compétences interactionnelles des élèves dès le plus jeune âge, et laisse entrevoir des résultats encourageants pour l'émergence de méthodes basées sur leur association au travers de chansons interactives.

Notre question initiale était la suivante : **la comédie musicale pour l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation permet-elle de développer efficacement les compétences interactionnelles des élèves en cycle 1 et en classe d'UPE2A ?** À celle-ci je répondrai que, bien que des études complémentaires soient nécessaires afin d'approfondir l'analyse conduite, l'impact positif des chansons interactives et de l'ensemble du projet créé sur les élèves, et leur capacité à mémoriser et réinvestir de nouveaux mots et énoncés, a été évident. Mon souhait est à présent de poursuivre le travail mené, en perpétuant cette belle collaboration ayant eu lieu entre ma classe de maternelle et celle d'UPE2A, et en faisant évoluer ce projet, en y intégrant des approches plurielles orientées vers une didactique du plurilinguisme, dont la découverte au sein de cette reprise d'étude a été incroyablement impactante.

Bibliographie

Livres :

- ✦ Dorner, C. (2020). Autour des livres : TPS-PS. ACCÈS Éditions.
- ✦ Dufiet, J. P. (2020). Le théâtre comme médiation de l'interaction en FLE 1. *LABIRINTI*, 186, 113-117. En ligne : https://iris.unitn.it/bitstream/11572/286109/1/Lab186_Dufiet%20-%20Copia.pdf
- ✦ Mégrier, D. (2002). 100 jeux de théâtre à l'école maternelle : 3-6 ans, *Éditions Retz*.

Articles :

- ✦ Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110. doi : 10.3917/lang.192.0101.
- ✦ Bernard, I. (2010). Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie. *Synergies Algérie*, 10, pp. 225-231. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie10/isabelle.pdf>
- ✦ Canelas-Trevisi S, Thévenaz-Christen T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ?. In: *Revue française de pédagogie*, volume 141. *Vers une didactique comparée*. pp. 17-25. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2911 ; Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2911>
- ✦ Fustier S. (2017). Entre didactique des langues et pratiques théâtrales, un consensus à trouver. *Synergies Espagne n°10*, pp. 171-181. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/fustier.pdf>
- ✦ Guillou M. (2010). La maîtrise de la langue française à l'épreuve du socle commun de connaissances et de compétences. *Éducation et formation n°79*, p. 9. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/media/21428/download>
- ✦ Guyot, J. & Afgoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 23-30. En ligne : <https://doi.org/10.3917/nras.036.0023>
- ✦ Kucharczyk, R. (2012). Construire un discours oral, oui ... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères. *Synergies Canada*, (5), 1–13. <https://doi.org/10.21083/synergies.v0i5.1455>

- ✦ Manoïlov, P & Oursel, E. (2020). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations. *Linx*. En ligne : <http://journals.openedition.org/linx/3399> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3399>
- ✦ Picard, A (2024). *Musique et mémoire, un duo gagnant ?* Le Club Memori. En ligne : <https://memoriclub.com/vulgarisation-scientifique/musique-et-memoire-un-duo-gagnant.html>
- ✦ Piaget, J. (2013). L'animisme enfantin. Dans : , J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant* (pp. 143-144). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. En ligne : <https://www.cairn.info/la-representation-du-monde-chez-l-enfant--9782130608271-page-143.htm?contenu=resume>
- ✦ Pierra G. (2017). Préface Le théâtre, la musique... Des arts puissamment liés à la parole à travers les langues. *Synergies Espagne n°10*, pp. 7-9. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/preface.pdf>
- ✦ Platel, H. (2022). *Mémoire & Musique : la musique est-elle bénéfique pour notre mémoire ?* (s. d.). Observatoire B2V des Mémoires. En ligne : <https://www.observatoireb2vdesmemoires.fr/publications/memoire-musique-la-musique-est-elle-benefique-pour-notre-memoire>
- ✦ Ravazzolo E, Étienne C, Ursi B. (2021). Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. En ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/8989> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8989>
- ✦ Schmidt, P. (2006). Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale : Revue de recherches en éducation*, n°38. En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1272
- ✦ Viémon M. et Robustillo Bayon E. (2017). De l'étude de chansons au chant : une approche globale de l'exploitation de la chanson en cours de français à l'université. *Synergies Espagne n°10*, pp. 91-102. En ligne : https://gerflint.fr/Base/Espagne10/viemon_robustillo.pdf
- ✦ Zedda, P. (2006). La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique. *Cahiers de L'ACEDLE*, 2. <https://doi.org/10.4000/rdlc.5651>

Mémoires universitaires, doctorats :

- ✦ Bigot, V. (2018, 13 octobre). Analyse des interactions verbales et enseignement des langues. En ligne : <https://hal.science/hal-02314832v1>
- ✦ Mendonça Dias C. et al (2022). Tracé du cercle et circulation des discours : approche linguistique des interactions verbales (2e partie). *Petit x*, 2021, 114, pp.33-59. En ligne : https://hal.science/hal-03874888v1/file/Petit_x_114-art2.pdf

Sitographie

Documents et pages web :

- ✦ CASNAV-CAREP Nancy-Metz. (2014). Spécificités de l'apprentissage de la langue orale chez les enfants allophones scolarisés à l'école maternelle. En ligne : <https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?article149#>, consulté le 30/10/2023.
- ✦ CASNAV de l'Académie de Lille, CANOPÉ. (2021). Principes pédagogiques pour l'enseignement- apprentissage du FLS-FLSco en séance individualisée. En ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Guide_EANA/Zip/I4.pdf, consulté le 30/10/2023.
- ✦ Service de neurologie à Genève aux HUG. (2019). *Imagerie par résonance magnétique*. HUG. En ligne : [https://www.hug.ch/neurologie/imagerie-par-ressonance-magnetique#:~:text=IRM%20fonctionnelle%20\(IRMf\)&text=Cette%20technique%20permet%20de%20localiser,acquisition%20synchronis%C3%A9e%20%C3%A0%20l'EEG.,](https://www.hug.ch/neurologie/imagerie-par-ressonance-magnetique#:~:text=IRM%20fonctionnelle%20(IRMf)&text=Cette%20technique%20permet%20de%20localiser,acquisition%20synchronis%C3%A9e%20%C3%A0%20l'EEG.,) consulté le 12/03/2024.

Textes institutionnels :

- ✦ Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. En ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, consulté le 17/09/2023.
- ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français

- comme langue seconde. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/21367/download>, consulté le 30/09/2023.
- ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France - Le professeur dans sa classe, attitudes et connaissances. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/21370/download>, consulté le 30/09/2023.
 - ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/21361/download>, consulté le 18/09/2023.
 - ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Guide pour l'enseignement des langues vivantes étrangères - Oser les langues vivantes étrangères à l'école. *Éduscol*. En ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Multi_cycles_/74/0/Guide-LV_1151740.pdf, consulté le 17/09/2023.
 - ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2019). Recommandations pédagogiques : l'école maternelle, école du langage. *Éduscol*. En ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293, consulté le 06/09/2023.
 - ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/document/20062/download>, consulté le 06/09/2023.
 - ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). Un guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>, consulté le 06/09/2023.
 - ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2023). Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CERCL) et de son volume complémentaire. *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>, consulté le 17/09/2023.
 - ✦ Ministère de l'Éducation Nationale. (2023). Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). *Éduscol*. En ligne : <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-eana>, consulté le 18/09/2023.

Table des annexes

Annexe 1 - Déclaration anti-plagiat.....	74
Annexe 2 - Rétro-planning du projet.....	75
Annexe 3 - Demande d'autorisation aux parents.....	76
Annexe 4 - Les chansons interactives de Lilia et Noah.....	77
Annexe 5 - Enregistrement des chansons interactives.....	79
Annexe 6 - Fiche séquence « Comédie Musicale » initiale.....	80
Annexe 7 - Mots-images des chansons interactives.....	81
Annexe 8 - Couronnes des personnages.....	85
Annexe 9 - Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves vierge.....	86
Annexe 10 - Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves au début du projet.....	87
Annexe 11 - Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves au terme du projet.....	88
Annexe 12 - Chanson interactive « Quels vêtements portes-tu ? » - Version ajustée.....	89
Annexe 13 - Fiche séquence « Comédie Musicale » ajustée.....	90
Annexe 14 - Chanson interactive « Quel est cet animal ? » - Version phonologie.....	91
Annexe 15 - Conventions de transcription des dialogues.....	92

Annexe 1 - Déclaration anti-plagiat

Documents sous droits non diffusables

Annexe 2 - Rétro-planning du projet

RETROPLANNING 2024						
Étapes du projet de mémoire	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Dépôt tâche formative n°3 (TF3) : synthèse et approfondissement du projet	10/01					
Réunion collective - Méthodologie	20/01					
Plan détaillé du mémoire						
Rédaction de l'introduction et développement écrit de la TF3						
Lecture d'articles scientifiques et élaboration de la bibliographie						
Construction des séances et supports à partir du cadrage théorique						
Conduite de la recherche-action en période 4 du 11/03/24 au 19/04/24						
Analyse des données et rédaction du mémoire ainsi que du résumé long						
Mise en page du document selon les normes de présentation						
Dépôt du mémoire						14/06
Dépôt du résumé long						16/06
Soutenance de mémoire						02/07

Annexe 3 - Demande d'autorisation aux parents

Documents sous droits non diffusables

◆ **Chanson interactive sur le thème des vêtements : version initiale « Quels vêtements porter aujourd'hui ? »**

QUELS VÊTEMENTS PORTER AUJOURD'HUI ?
(Sur le refrain de Hey ! High School Musical)

Une belle journée commence, en route pour l'école, j'enlève mon pyjama !
(phrase parlée)

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre une robe !
Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Un pantalon ou une jupe !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre des chaussettes !
Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Une culotte et des collants !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre mon maillot de bain !
Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Un t-shirt ou un pull !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Je vais mettre des chaussures !
Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Des bottes ou des sandales !

Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Un manteau ou un gilet !
Quels vêtements porter aujourd'hui ?
Une écharpe, un bonnet et des gants !

Illustration créée à partir d'images libres de droits

◆ **Chanson interactive sur le thème des animaux de la ferme : « Quel est cet animal ? » - Version 1**

QUEL EST CET ANIMAL ?
(Sur le refrain de Hey ! Baby Bruce Channel)

Nous voici enfin arrivés à la ferme ! Quelle aventure ! (phrase parlée)

Quel est cet animal ?
C'est une vache ! Lalalalala ! Oui, c'est une vache !

Quel est cet animal ?
C'est un mouton ! Lalalalala ! Oui, c'est un mouton !

Quel est cet animal ?
C'est une chèvre ! Lalalalala ! Oui, c'est une chèvre !

Quel est cet animal ?
C'est un cochon ! Lalalalala ! Oui, c'est un cochon !

Quel est cet animal ?
C'est un cheval ! Lalalalala ! Oui, c'est un cheval !

Quel est cet animal ?
C'est un lapin ! Lalalalala ! Oui, c'est un lapin !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chien ! Lalalalala ! Oui, c'est un petit chien !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chat ! Lalalalala ! Oui, c'est un petit chat !

Quel est cet animal ?
C'est une souris ! Lalalalala ! Oui, c'est une souris !

Quel est cet animal ?
C'est un poussin ! Lalalalala ! Oui, c'est un poussin !

Quel est cet animal ?
C'est une poule ! Lalalalala ! Oui, c'est une poule !

Quel est cet animal ?
C'est un joli coq ! Lalalalala ! Oui, c'est un joli coq !

Illustration créée à partir d'images libres de droits

Annexe 5 - Enregistrement des chansons interactives

Les enregistrements de ces chansons interactives sont disponibles à partir des liens suivants :



Lien : <https://youtu.be/2fFYJ1ZtJKY>



Lien : <https://youtu.be/RxWFS-tDwKA>



Lien : <https://youtu.be/ZIFvVIZ0dRg>

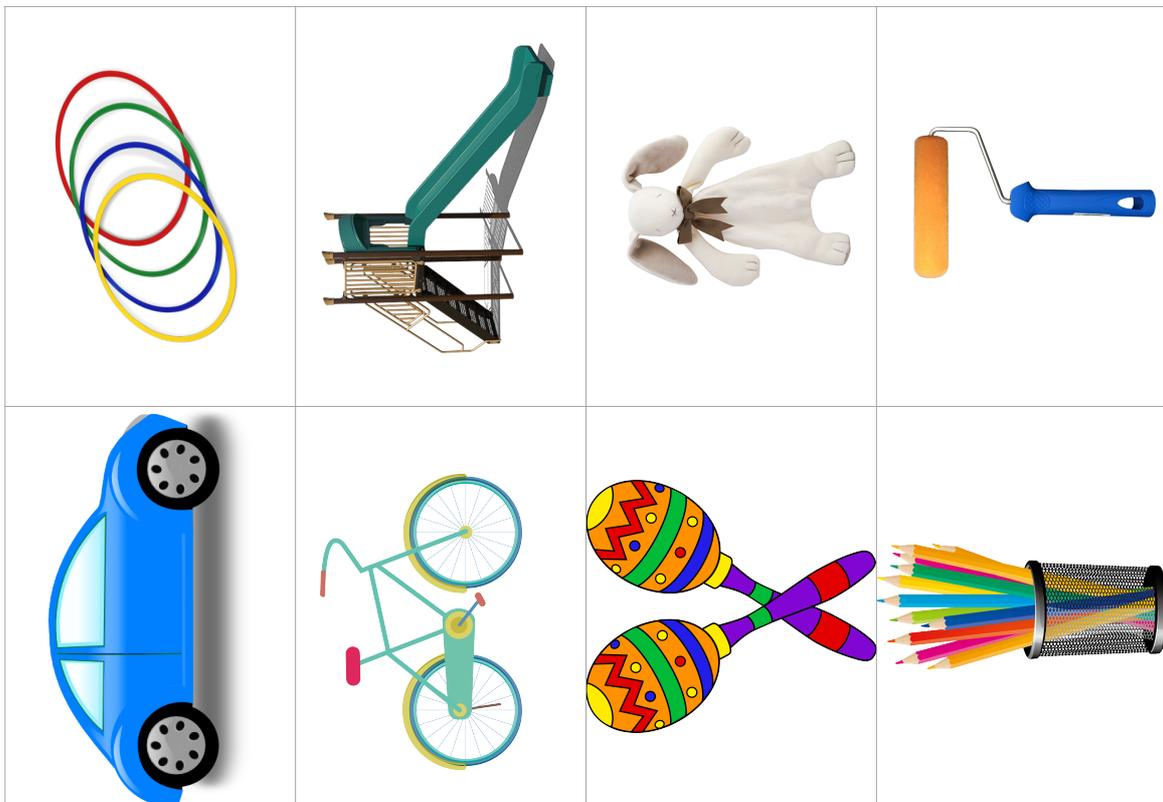


Lien : <https://youtu.be/YiuUrQ-1WXU>

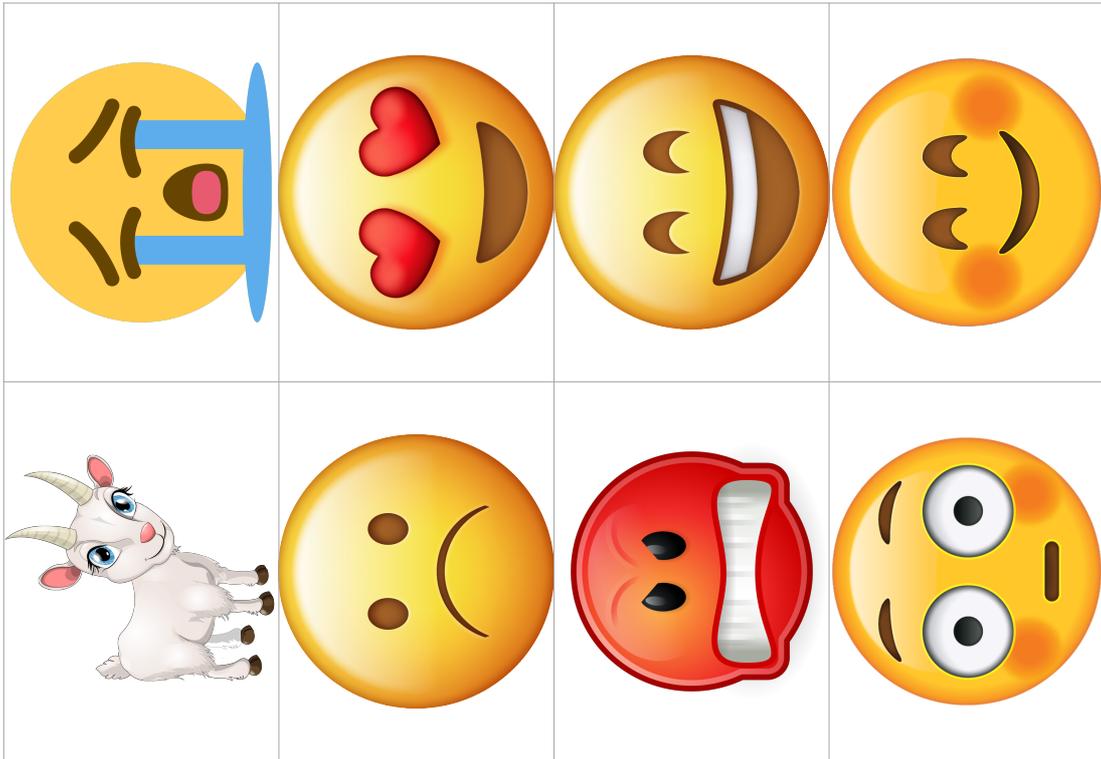
Annexe 6 - Fiche séquence « Comédie Musicale » initiale

PROJET COMÉDIE MUSICALE DOMAINE : MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS SOUS-DOMAINE : LA LANGUE ORALE NIVEAUX : MOYENNE SECTION ET UPE2A					
SÉQUENCE TYPE POUR CHAQUE CHANSON INTERACTIVE					
SÉANCE 1 - ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE	Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves Organisation : En relation duelle Matériels et supports : Grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées avant la conduite du projet, via la réalisation d'une évaluation diagnostique. 1er temps - Temps d'échanges libres (5 min) - La PE place les mots-images et objets, qui apparaîtront dans les chansons, sur la table. - Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. 2ème temps - Échanges dirigés (5 min) - Poser les questions qui seront vues au cours des chansons afin d'évaluer leur capacité à nommer certains objets ou à répondre par un énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - Quel est cet animal ? - Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? - À quoi sert cet objet ? - Comment te sens-tu ? - Accompagner les élèves qui n'osent pas prendre la parole en leur demandant de nommer ou d'identifier par un geste certains objets. 3ème temps - Écoute des échanges (10 min) - Les échanges sont écoutés ultérieurement afin de compléter la grille d'observation.				
SÉANCE 2 - DÉCOUVERTE DE LA CHANSON	Objectif : Nommer les mots-images/objets de la chanson Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson Déroulement et consignes : 1er temps - Découverte de la chanson interactive (5 min) - Expliquer aux élèves qu'ils vont suivre les aventures de deux personnages frères et sœurs à travers des chansons : Lilia et Noah. Présenter ces deux personnages et les couronnes qui les représentent : expliquer aux élèves que Noah et Lilia sont très curieux, qu'ils aiment se poser des questions et s'y répondre en chantant. La chanson est écoutée et chantée une première fois avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. 2ème temps - Identification des mots-images/objets de la chanson (5 min) - Inviter les élèves à nommer les mots-images/objets ci-dessous à tour de rôle, en fonction de la chanson en cours d'apprentissage. 3ème temps - Clôture de la séance (5 min) - La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance.	Matériel scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Ciseaux - Colle - Crayons de couleur - Feutres - Craies grasses - Peinture - Pinceau - Rouleau - Blouse - Pâte à modeler - Maracas - Poupée - Cercleaux - Voiture - Poupée - Puzzles - Doudou - Dé - Vélo - Toboggan - Cuisine 	Vêtements : <ul style="list-style-type: none"> - Robe - Jupe - Pantalon - Collant - Chaussettes - Culotte - Echarpe - Gants - T-shirt - Manteau - Pyjama - Bonnet - Maillot de bain - Chaussure - Bottes - Sandales - Pull - Gilet 	Animaux de la ferme : <ul style="list-style-type: none"> - Vache - Mouton - Chèvre - Cochon - Cheval - Lapin - Poussin - Poule - Coq - Souris - Chien - Chat 	Émotions : <ul style="list-style-type: none"> - Heureux/content - Mécontent - Triste - En colère / Énervé / Fâché - Gêné - Amusé - Amoureux
SÉANCE 3 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	Objectif : Mémoriser les mots-images/objets de la chanson Organisation : Atelier en petit groupe Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson Déroulement et consignes : 1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min) - La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. 2ème temps - Jeu de Kim (10 min) - Proposer aux élèves de jouer au jeu de Kim : disposer l'ensemble des mots-images/objets de la chanson sur la table. <ul style="list-style-type: none"> - Mémorisez / Essayez de retenir / Photographiez dans votre tête tous les objets présents. - Fermez les yeux maintenant. (La PE enlève l'un des mots-images/objets) - Quel objet a disparu ? - Les élèves tentent de retrouver et de nommer le mot-image/l'objet manquant. 3ème temps - Clôture de la séance (5 min) - La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance.				
SÉANCE 4 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	Objectif : Mémoriser les énoncés de la chanson Organisation : Atelier en petit groupe Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson Déroulement et consignes : 1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min) - La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. 2ème temps - Devinettes (10 min) - Poser des devinettes aux élèves en réinvestissant les énoncés de la chanson. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui je vais porter un vêtement qui a de couleur (compléter avec la description du vêtement). Quel vêtement vais-je porter aujourd'hui ? Tu vas porter (nom du vêtement). - Je vois un animal qui (compléter avec sa description, son cri, ou toute autre caractéristique physique). Quel est cet animal ? C'est (nom de l'animal). - Je fais un grand sourire. Comment te sens-tu que je me sens ? Tu te sens (émotion). - Mon objet sert à (verbe d'action). De quel objet s'agit-il ? Il s'agit de (nom de l'objet). 3ème temps - Clôture de la séance (5 min) - La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance.				
SÉANCE 5 - MISE EN SCÈNE ENSEIGNANTE / ÉLÈVE	Objectif : Intégrer en chanson Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson Déroulement et consignes : 1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min) - La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. 2ème temps - Mise en scène (15 min) <ul style="list-style-type: none"> - Reprendre les couronnes des personnages aux élèves et leur expliquer que le porter signifie devenir le personnage et jouer son rôle. - Inviter un élève à choisir un serre-tête, interpréter le second. - Rappeler aux élèves que l'un pose les questions et l'autre y répond. - Afin de faciliter les premières mises en scènes la PE commence à poser les questions en chantant, afin que l'élève puisse lui répondre. - Répéter avec chaque élève volontaire. 3ème temps - Clôture de la séance (5 min) - Inviter les élèves à s'exprimer sur leurs ressentis.				
SÉANCE 6 ET 7 - MISE EN SCÈNE ÉLÈVES	Objectif : Intégrer en chanson Organisation : En petit regroupement Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson, dictaphone Déroulement et consignes : 1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min) - La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. 2ème temps - Mise en scène (15 min) <ul style="list-style-type: none"> - Faire rappeler la séance précédente aux élèves : nous avons joué le rôle de Lilia et Noah et nous sommes posés des questions en chantant. - Expliquer que cette fois-ci ce sont deux élèves qui vont jouer le rôle de Lilia et Noah, sans l'enseignante, qui les aide bien sur tout de même en cas de besoin. - Les élèves sont enregistrés via un dictaphone ou une caméra. - Répéter avec les élèves volontaires. 3ème temps - Clôture de la séance (5 min) - Inviter les élèves à s'exprimer sur leurs ressentis.				
SÉANCE 8 - ÉVALUATION SOMMATIVE	Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves Organisation : En relation duelle Matériels et supports : grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées après la conduite du projet, via la réalisation d'une évaluation sommative. 1er temps - Temps d'échanges libres (5 min) - La PE place les mots-images et objets des chansons apprises sur la table. - Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. 2ème temps - Échanges dirigés (5 min) - Poser les questions rencontrées dans les échanges aux élèves afin d'évaluer leur capacité à nommer les mots-images/objets mais également à réinvestir les syntaxes apprises. <ul style="list-style-type: none"> - Quel est cet animal ? - Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? - À quoi sert cet objet ? - Comment te sens-tu ? 3ème temps - Écoute des échanges (10 min) - Les échanges sont écoutés ultérieurement afin de compléter la grille d'observation.				

Annexe 7 - Mots-images des chansons interactives

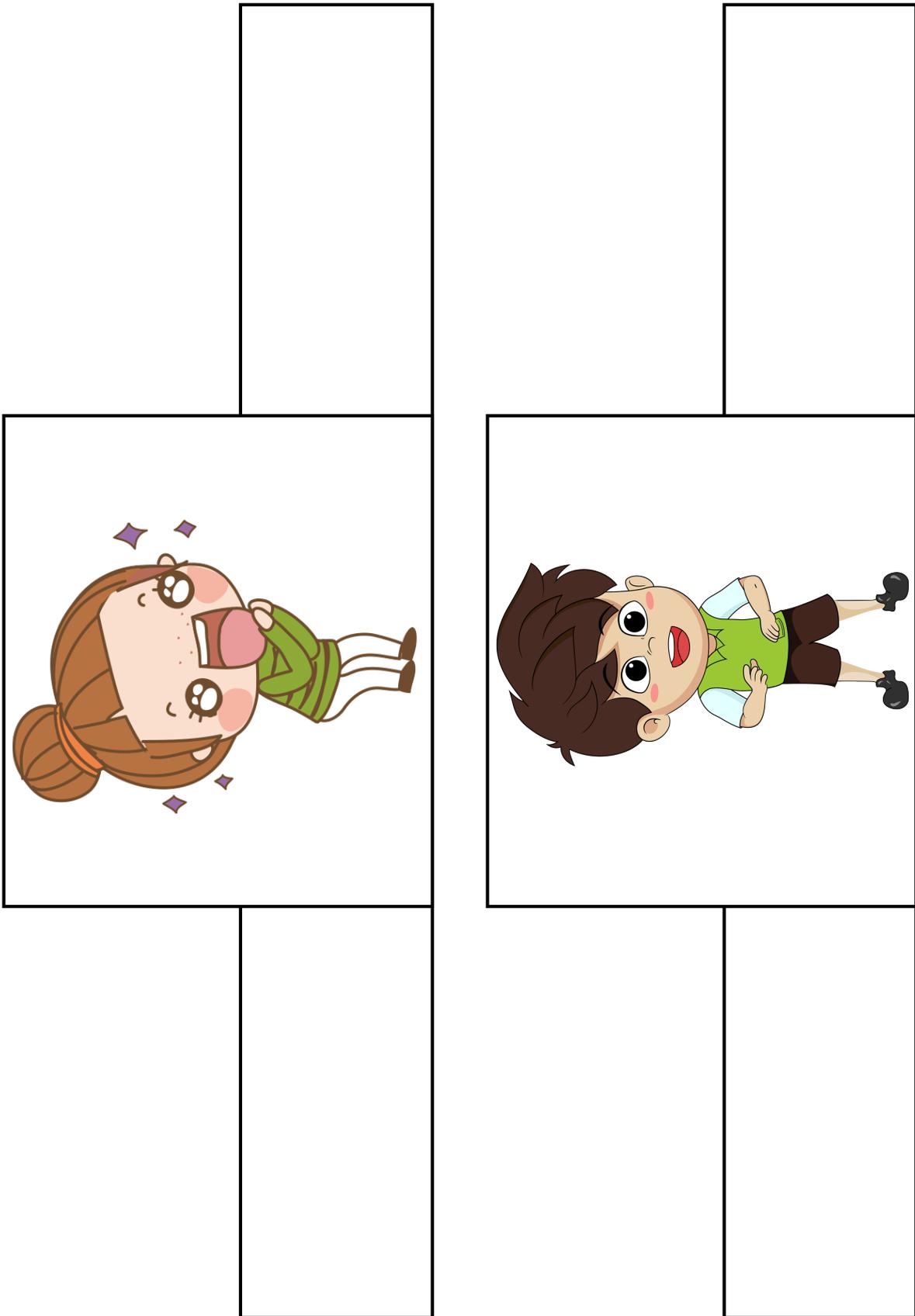








Annexe 8 - Couronnes des personnages



Annexe 9 - Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves vierge

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES ÉLÈVES																		
SITUATION PROPOSÉE :																		
P S E U D O S	INTERVIENT ...		EST CAPABLE ...		PRISE DE PAROLE...				LINGUISTIQUE		LEXIQUE - MOTS UTILISÉS PAR THÈME				PRODUCTION D'ÉNONCÉS			
	...à bon escient	...et reste dans le sujet	d'écouter...	de poursuivre un échange ...	spontanée	sollicitée	avec pairs	avec l'adulte	compréhensible	mais problème d'articulation	Matériel scolaire	Vêtements	Animaux de la ferme	Émotions	Absence	Mots-phrases	Énoncés courts	Énoncés complexes

Annexe 10 - Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves au début du projet

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES ÉLÈVES																		
SITUATION PROPOSÉE : ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DE LA FICHE « COMÉDIE MUSICALE » AJUSTÉE																		
P S E U D O S	INTERVIENT ...		EST CAPABLE ...		PRISE DE PAROLE...				LINGUISTIQUE		LEXIQUE - MOTS UTILISÉS PAR THÈME				PRODUCTION D'ÉNONCÉS			
	...à bon escient	...et reste dans le sujet	d'écouter...	de poursuivre un échange ...	spontanée	sollicitée	avec pairs	avec l'adulte	compréhensible	mais problème d'articulation	Matériel scolaire	Vêtements	Animaux de la ferme	Émotions	Absence	Mots-phrases	Énoncés courts	Énoncés complexes
D O N N I A	✓	✓	✓	✓	Non observée lors de la séance.	✓	X	✓	✓	X		X	Poule Lapin Souris	X	X	✓	X	
S A M I R	✓	✓	Cela dépend des moments.	✓	X	✓	✓	Lorsqu'elle est sollicitée seulement	✓	X		Pull Manteau	Vache Chèvre Poule	Heureux	X	X	✓	X
S E L M A	✓	✓	✓	En répondant à une question par un mot	✓	✓	Rarement	✓	Partielle ment	La prononciation lui est parfois difficile		Pyjama	Souris Chat Chien	Fâché	X	✓	X	X
O U A D I	✓	✓	✓	En répondant à une question par un mot	✓	✓	Rarement	✓	Partielle ment	La prononciation lui est parfois difficile		Jupe Gants	Souris	Triste	X	✓	X	X

Annexe 11 - Grille d'observation des compétences interactionnelles des élèves au terme du projet

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES ÉLÈVES																		
SITUATION PROPOSÉE : ÉVALUATION SOMMATIVE DE LA FICHE « COMÉDIE MUSICALE » AJUSTÉE																		
P S E U D O S	INTERVIENT ...		EST CAPABLE ...		PRISE DE PAROLE...				LINGUISTIQUE		LEXIQUE - MOTS UTILISÉS PAR THÈME				PRODUCTION D'ÉNONCÉS			
	...à bon escient	...et reste dans le sujet	d'écouter...	de poursuivre un échange ...	spontanée	sollicitée	avec pairs	avec l'adulte	compréhensible	mais problème d'articulation	Matériel scolaire	Vêtements	Animaux de la ferme	Émotions	Absence	Mots-phrases	Énoncés courts	Énoncés complexes
D O N I A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		Pantalon, chaussures, veste, t-shirt, chemise, pull	chien, chat, cochon, lapin, poule, chèvre, coq, mouton	Fâchée, triste, joyeux (ou content)	X	X	✓	X	
S A M I R	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	Par moments	✓	X		Pantalon, chaussures, gilet, tee-shirt, culotte, caleçon	Cheval, cochon, vache, chien, lapin, poule, mouton, coq	Content Triste	X	✓	✓	X
S E L M A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		Pantalon, chemise, pull	Cheval, cochon, vache, chien, lapin, poule, mouton, coq	Fâchée, triste, content (ou joyeuse), amusé	X	✓	✓	X	
O U A D I	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X		Chaussures, baskets, bottes, sandales	Chien, chat, cochon, lapin, chèvre.	Triste, fâché	X	✓	✓	X	

Annexe 12 - Chanson interactive « *Quels vêtements portes-tu ?* » - Version ajustée

QUELS VÊTEMENTS PORTES-TU ?
 (Sur le refrain du générique de Miraculous, Lennikim et Lou)
 Cette chanson interactive peut être complexifiée en demandant aux élèves d'ajouter la couleur des vêtements désignés, de nommer deux vêtements à la fois, ou de nommer les vêtements qu'ils portent au moment de la séance.

Une belle journée commence, en route pour l'école ! (phrase parlée)

Quels vêtements portes-tu ? Je porte une robe !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un pantalon !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte une jupe !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des chaussettes !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte une culotte !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des collants !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un maillot de bain !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un t-shirt !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un pull !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des chaussures !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des bottes !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des sandales !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un manteau !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un gilet !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un bonnet !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des gants !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte une écharpe !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un pyjama !



Illustration créée à partir d'images libres de droits

QUELS VÊTEMENTS PORTES-TU ?
 (Sur le refrain du générique de Miraculous, Lennikim et Lou)
 Cette chanson interactive peut être complexifiée en demandant aux élèves d'ajouter la couleur des vêtements désignés, de nommer deux vêtements à la fois, ou de nommer les vêtements qu'ils portent au moment de la séance.

Une belle journée commence, en route pour l'école ! (phrase parlée)

Quels vêtements portes-tu ? Je porte une robe !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un pantalon !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte une jupe !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des chaussettes !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte une culotte !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des collants !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un maillot de bain !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un t-shirt !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un pull !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des chaussures !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des bottes !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des sandales !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un manteau !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un gilet !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un bonnet !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte des gants !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte une écharpe !
 Quels vêtements portes-tu ? Je porte un pyjama !

Lien : <https://youtu.be/wJaoAwkHeSY>

Annexe 13 - Fiche séquence « Comédie Musicale » ajustée

PROJET COMÉDIE MUSICALE DOMAINE : MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS SOUS-DOMAINE : LA LANGUE ORALE NIVEAUX : MOYENNE SECTION ET UPE2A					
SÉQUENCE TYPE POUR CHAQUE CHANSON INTERACTIVE					
SÉANCE 1 - ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE ET DÉCOUVERTE DE LA CHANSON	<p>Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : Grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone, chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, dictaphone</p> <p>Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées avant la conduite du projet, via la réalisation d'une évaluation diagnostique.</p> <p>1er temps - Temps d'échanges libres (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La PE place les mots-images et objets, qui apparaîtront dans les chansons, sur la table. - Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. <p>2ème temps - Échanges dirigés (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser les questions qui seront vues au cours des chansons afin d'évaluer leur capacité à nommer certains objets ou à répondre par un énoncé : <ul style="list-style-type: none"> - Quel est cet animal ? - Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? - À quoi sert cet objet ? - Comment te sens-tu ? - Accompagner les élèves qui n'osent pas prendre la parole en leur demandant de nommer ou d'identifier par un geste certains objets. <p>3ème temps - Découverte de la chanson interactive (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliquer aux élèves qu'ils vont suivre les aventures de deux personnages frères et sœurs au travers de chansons : Lilia et Noah. - Présenter ces deux personnages et les couronnes qui les représentent : expliquer aux élèves que Noah et Lilia sont très curieux, qu'ils aident se poser des questions et s'y répondre en chantant. - La chanson est écoutée et chantée une première fois avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure, les élèves étant invités à compléter l'énoncé chanté en nommant les mots-images/objets ci-dessous, en fonction de la chanson <p>4ème temps - Clôture de la séance (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La chanson est à nouveau chantée de façon collective en désignant les objets pour clôturer la séance. - La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
	<table border="1"> <tr> <td> Matériel scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Ciseaux - Colle - Crayons de couleur - Feutres - Craies grasses - Peinture - Pinceau - Rouleau - Blouse - Pâte à modeler - Maracas - Poupée - Cercleaux - Voiture - Poupée - Puzzles - Doudou - Dé - Vélo - Toboggan - Cuisine </td> <td> Vêtements : <ul style="list-style-type: none"> - Robe - Jupé - Pantalon - Collant - Chaussettes - Culotte - Echarpe - Gants - T-shirt - Manteau - Pyjama - Bonnet - Maillot de bain - Chaussure - Bottes - Sandales - Pull - Gilet </td> <td> Animaux de la ferme : <ul style="list-style-type: none"> - Vache - Mouton - Chèvre - Cochon - Cheval - Lapin - Poussin - Poule - Coq - Souris - Chien - Chat </td> <td> Émotions : <ul style="list-style-type: none"> - Heureux/content - Mécontent - Triste - En colère / Énervé / Fâché - Gêné - Amusé - Amoureux </td> </tr> </table>	Matériel scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Ciseaux - Colle - Crayons de couleur - Feutres - Craies grasses - Peinture - Pinceau - Rouleau - Blouse - Pâte à modeler - Maracas - Poupée - Cercleaux - Voiture - Poupée - Puzzles - Doudou - Dé - Vélo - Toboggan - Cuisine 	Vêtements : <ul style="list-style-type: none"> - Robe - Jupé - Pantalon - Collant - Chaussettes - Culotte - Echarpe - Gants - T-shirt - Manteau - Pyjama - Bonnet - Maillot de bain - Chaussure - Bottes - Sandales - Pull - Gilet 	Animaux de la ferme : <ul style="list-style-type: none"> - Vache - Mouton - Chèvre - Cochon - Cheval - Lapin - Poussin - Poule - Coq - Souris - Chien - Chat 	Émotions : <ul style="list-style-type: none"> - Heureux/content - Mécontent - Triste - En colère / Énervé / Fâché - Gêné - Amusé - Amoureux
Matériel scolaire : <ul style="list-style-type: none"> - Ciseaux - Colle - Crayons de couleur - Feutres - Craies grasses - Peinture - Pinceau - Rouleau - Blouse - Pâte à modeler - Maracas - Poupée - Cercleaux - Voiture - Poupée - Puzzles - Doudou - Dé - Vélo - Toboggan - Cuisine 	Vêtements : <ul style="list-style-type: none"> - Robe - Jupé - Pantalon - Collant - Chaussettes - Culotte - Echarpe - Gants - T-shirt - Manteau - Pyjama - Bonnet - Maillot de bain - Chaussure - Bottes - Sandales - Pull - Gilet 	Animaux de la ferme : <ul style="list-style-type: none"> - Vache - Mouton - Chèvre - Cochon - Cheval - Lapin - Poussin - Poule - Coq - Souris - Chien - Chat 	Émotions : <ul style="list-style-type: none"> - Heureux/content - Mécontent - Triste - En colère / Énervé / Fâché - Gêné - Amusé - Amoureux 		
SÉANCE 2 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	<p>Objectif : Mémoriser les mots-images/objets de la chanson</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson, dictaphone</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lancer le dictaphone - La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Jeu de Kim (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer aux élèves de jouer au jeu de Kim : disposer l'ensemble des mots-images/objets de la chanson sur la table. <ul style="list-style-type: none"> - Mémorisez / Essayez de retenir / Photographiez dans votre tête tous les objets présents. - Fermez les yeux maintenant. (La PE enlève l'un des mots-images/objets) - Quel objet a disparu ? - Les élèves tentent de retrouver et de nommer le mot-image/l'objet manquant. - Les activités peuvent varier selon la chanson en cours d'apprentissage, afin de pouvoir réinvestir naturellement les énoncés à mémoriser et de maintenir l'intérêt des élèves. <p>3ème temps - Mis en scène et clôture de la séance (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Montrer les couronnes des personnages aux élèves et leur expliquer que le porter signifie devenir le personnage et jouer son rôle. - Inviter deux élèves à venir interpréter Lilia et Noah. - Rappeler aux élèves que l'un pose les questions et l'autre y répond. - Afin de faciliter les premières mises en scène la PE vient en aide aux élèves et les soutient si besoin en chantant. - Rétirer avec les élèves volontaires. - Clôturer en les invitant à s'exprimer sur leur ressenti. - La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
SÉANCE 3 - MÉMORISATION DE LA CHANSON	<p>Objectif : Mémoriser les énoncés de la chanson</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, mots-images/objets de la chanson, dictaphone</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lancer le dictaphone. - La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Devinettes (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des devinettes aux élèves en réinvestissant les énoncés de la chanson. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui je vais porter un vêtement qui / de couleur (compléter avec la description du vêtement). Quel vêtement vais-je porter aujourd'hui ? Tu vas porter (nom du vêtement). - Je vois un animal qui (compléter avec sa description, son cri, ou toute autre caractéristique physique). Quel est cet animal ? C'est (nom de l'animal). - Je fais un grand sourire. Comment penses-tu que je me sens ? Tu te sens (émotion). - Mon objet sert à (verbe d'action). De quel objet s'agit-il ? Il s'agit de (nom de l'objet). - Les activités peuvent varier selon la chanson en cours d'apprentissage, afin de pouvoir réinvestir naturellement les énoncés à mémoriser et de maintenir l'intérêt des élèves. <p>3ème temps - Mis en scène et clôture de la séance (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inviter deux élèves à venir interpréter Lilia et Noah comme lors des séances précédentes. - Rappeler aux élèves que l'un pose les questions et l'autre y répond. - Afin de faciliter les premières mises en scène la PE vient en aide aux élèves et les soutient si besoin en chantant. - Rétirer avec les élèves volontaires. - Clôturer en les invitant à s'exprimer sur leur ressenti. - La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
SÉANCE 4 - MISE EN SCÈNE DES ÉLÈVES	<p>Objectif : Interagir en chanson</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : Chanson interactive illustrée, couronnes des personnages, mots-images/objets de la chanson, dictaphone, grille d'observation</p> <p>Déroulement et consignes :</p> <p>1er temps - Ré-écoute de la chanson interactive (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lancer le dictaphone. - La chanson est ré-écoutée et chantée avec les élèves en désignant les objets au fur et à mesure. <p>2ème temps - Mise en scène (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire rappeler les séances précédentes aux élèves : nous avons joué le rôle de Lilia et Noah et nous sommes posés des questions en chantant. - Expliquer que cette fois-ci deux élèves vont jouer le rôle de Lilia et Noah, sans l'enseignant, qui les aide bien sûr tout de même en cas de besoin. - Les élèves sont enregistrés via un dictaphone. - Rétirer avec les élèves volontaires. <p>3ème temps - Bilan et clôture de la séance (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inviter les élèves à s'exprimer sur leurs ressentis. - Discuter naturellement avec les élèves afin d'échanger autour de la thématique de la chanson, et de pouvoir ainsi observer et mesurer leurs progrès depuis la première séance. - La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				
ÉVALUATION SOMMATIVE	<p>Objectif : Évaluer les compétences interactionnelles des élèves</p> <p>Organisation : En petit regroupement</p> <p>Matériels et supports : grille d'observation, mots-images/objets des chansons, dictaphone.</p> <p>Déroulement et consignes : Cette séance vise l'observation des élèves et de leurs compétences interactionnelles autour des thématiques sélectionnées, et est réalisée au terme du projet afin d'en mesurer l'impact dans le temps.</p> <p>1er temps - Temps d'échanges libres (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La PE place les mots-images et objets des chansons apprises sur la table. - Lancer le dictaphone et laisser les élèves s'exprimer librement dans un premier temps. <p>2ème temps - Mise en scène (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves réincarnent une dernière fois Lilia et Noah afin de chanter l'ensemble des chansons apprises, deux par deux et collectivement. - Ce temps permet à chacun de se remémorer le lexique et les énoncés appris, mais également à la PE d'évaluer leur mémorisation et leur fixation dans le temps. <p>3ème temps - Échanges dirigés (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser les questions rencontrées dans les échanges aux élèves afin d'évaluer leur capacité à nommer les mots-images/objets mais également à réinvestir les syntaxes apprises. <ul style="list-style-type: none"> - Quel est cet animal ? - Quels vêtements veux-tu porter / portes-tu aujourd'hui ? - À quoi sert cet objet ? - Comment te sens-tu ? - La séance entière est enregistrée et écoutée ultérieurement afin de compléter la grille d'observation. 				

Annexe 14 - Chanson interactive « *Quel est cet animal ?* » - Version phonologie



QUEL EST CET ANIMAL ? (Version 2)
(Sur le refrain de Hey ! Baby Bruce Channel)

Nous voici enfin arrivés à la ferme ! Quelle aventure ! (phrase parlée)

Quel est cet animal ?
C'est une vache ! Oui, c'est une vache !

Quel est cet animal ?
C'est un mouton ! Oui, c'est un mouton !

Quel est cet animal ?
C'est une chèvre ! Oui, c'est une chèvre !

Quel est cet animal ?
C'est un cochon ! Oui, c'est un cochon !

Quel est cet animal ?
C'est un cheval ! Oui, c'est un cheval !

Quel est cet animal ?
C'est un lapin ! Oui, c'est un lapin !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chien ! Oui, c'est un petit chien !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chat ! Oui, c'est un petit chat !

Quel est cet animal ?
C'est une souris ! Oui, c'est une souris !

Quel est cet animal ?
C'est un poussin ! Oui, c'est un poussin !

Quel est cet animal ?
C'est une poule ! Oui, c'est une poule !

Quel est cet animal ?
C'est un joli coq ! Oui, c'est un joli coq !



Illustration créée à partir d'images libres de droits



QUEL EST CET ANIMAL ?
(Sur le refrain de Hey ! Baby Bruce Channel)

Nous voici enfin arrivés à la ferme ! Quelle aventure ! (phrase parlée)

Quel est cet animal ?
C'est une vache ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est une vache !

Quel est cet animal ?
C'est un mouton ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un mouton !

Quel est cet animal ?
C'est une chèvre ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est une chèvre !

Quel est cet animal ?
C'est un cochon ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un cochon !

Quel est cet animal ?
C'est un cheval ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un cheval !

Quel est cet animal ?
C'est un lapin ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un lapin !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chien ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un petit chien !

Quel est cet animal ?
C'est un petit chat ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un petit chat !

Quel est cet animal ?
C'est une souris ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est une souris !

Quel est cet animal ?
C'est un poussin ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un poussin !

Quel est cet animal ?
C'est une poule ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est une poule !

Quel est cet animal ?
C'est un joli coq ! Loloïdoïdo ! Oui, c'est un joli coq !

Lien : <https://youtu.be/xVhIv9IdiJY>

Annexe 15 - Conventions de transcription des dialogues

Conventions de transcription des dialogues

MAJUSCULES	accentuation et emphase intonative
XXX	inaudible
<u>mots soulignés</u>	chevauchement
/ / / /	pause de 1 seconde ou moins, de 2 à 3 secondes ou de plus de 3 secondes
:::	allongement vocalique ou consonantique
↑↓	intonation montante et descendante
*	geste de l'enseignant et pointage d'un élément

Source : Mendonça Dias C. et al (2022). Tracé du cercle et circulation des discours : approche linguistique des interactions verbales (2e partie). *Petit x*, 2021, 114, pp.33-59. En ligne : https://hal.science/hal-03874888v1/file/Petit_x_114-art2.pdf

Résumé

Le présent mémoire porte sur le développement des compétences interactionnelles des élèves de maternelle et d'UPE2A, en français langue seconde et de scolarisation, afin de faciliter leur accès aux apprentissages, ainsi que leur socialisation sereine, dès le plus jeune âge. Au coeur de ce projet de recherche se trouve l'élaboration d'une nouvelle approche alliant les apports de la pratique théâtrale et de la musique en didactique des langues, par la construction d'un projet comédie musicale et de chansons interactives. Du décryptage d'articles scientifiques et de textes officiels à l'analyse des résultats, nous tentons ainsi de répondre à la question suivante : la comédie musicale pour l'enseignement du français langue seconde et de scolarisation permet-elle de développer efficacement les compétences interactionnelles des élèves en cycle 1 et en classe d'UPE2A ?

Abstract

This master thesis focuses on the development of the interactional competences of kindergarten students and teaching unit for newcomers pupils, in French as second language and language of instruction, in order to facilitate their access to learning, as well as their peaceful socialization, from a very early age. The development of a new approach combining the contributions of theatrical practice and music in language didactics, through the construction of a musical comedy project and interactive songs, is central to this research project. From the decryption of scientific articles and official texts to the analysis of results, we attempt to answer the following question : does the musical comedy make it possible to effectively develop the interaction skills of kindergarten students and teaching unit for newcomers pupils, in French as second language and language of instruction ?

Mots-clés : compétences interactionnelles, schémas d'interaction, pratique théâtrale, musique, comédie musicale, chansons interactives, didactique des langues, FLSco, maternelle, UPE2A.

Keywords : interactional competences, patterns of interaction, theatrical practice, music, musical comedy, interactive songs, language didactics, French as second language and language of instruction, kindergarten, teaching unit for newcomers pupils

